

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS:

## CONCEITOS, FUNDAMENTOS E VIVÊNCIAS

2ª Edição

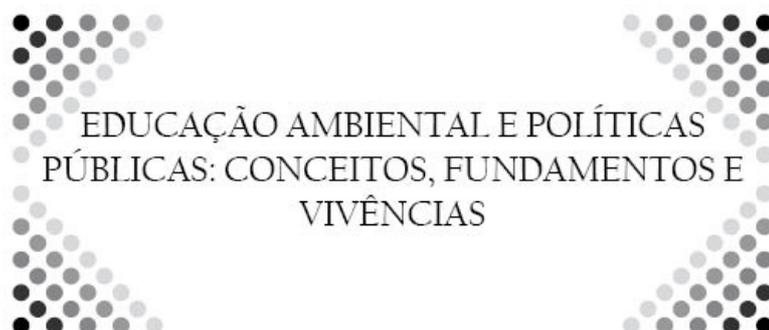
Organizadores:

**MARCOS SORRENTINO**  
**CINTIA GÜNTZEL-RISSATO**  
**DANIEL FONSECA DE ANDRADE**  
**DENISE MARIA GÂNDARA ALVES**  
**ÍISIS AKEMI MORIMOTO**  
**MARIA CASTELLANO**  
**SIMONE PORTUGAL**  
**THAÍS BRIANEZI**  
**VIVIAN BATTAINI**

**OCA - LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO  
E POLÍTICA AMBIENTAL  
ESALQ/USP**

**Appris**  
editora

**OCA**  
LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO  
E POLÍTICA AMBIENTAL  
ESALQ/USP



EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS  
PÚBLICAS: CONCEITOS, FUNDAMENTOS E  
VIVÊNCIAS

OCA – Laboratório de Educação e Política Ambiental da ESALQ/USP.  
2ª Edição

**Organizadores:**

Marcos Sorrentino  
Cintia Güntzel-Rissato  
Daniel Fonseca de Andrade  
Denise Maria Gândara Alves  
Isis Akemi Morimoto  
Maria Castellano  
Simone Portugal  
Thaís Brianezi  
Vivian Battaini

*Appris*  
editora

  
LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO  
E POLÍTICA AMBIENTAL  
ESALQ/USP

Ficha Técnica:  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS, FUNDAMENTOS E  
VIVÊNCIAS

OCA - Laboratório de Educação e Política Ambiental da ESALQ/USP

Editora Appris Ltda.

2ª Edição - Copyright© 2018

Todos os Direitos Reservados.

Editor Chefe:

Vanderlei Cruz

editorchefe@editoraappris.com.br

Coordenação Editorial:

Marli Caetano

editorial@editoraappris.com.br

Coordenação Administrativa:

Eliane Andrade

administrativo@editoraappris.com.br

Diagramação e Projeto Visual:

Sara Coelho

Bruno Braz

Catálogo na Fonte

Elaborado por Sônia Magalhães

Bibliotecária CRB9/1191

---

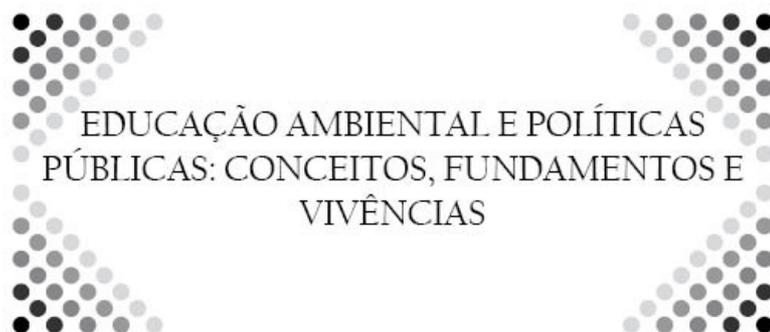
E24  
2018 Educação ambiental e políticas públicas : conceitos, fundamentos e vivências /  
Marcos Sorrentino (org.). - 2. ed. - Curitiba : Appris, 2018.- (Sustentabilidade,  
Impacto, Direito, Gestão e Educação Ambiental).  
499 p. ; 23 cm  
Vários autores  
Inclui bibliografias  
ISBN 978-85-473-1900-7  
1. Educação ambiental. 2. Política pública. 3. Sustentabilidade. 4. Política ambiental. I.  
Sorrentino, Marcos. II. Série.

CDD 20. ed. - 363.7

---

Editora e Livraria Appris Ltda.  
Av. Manoel Ribas, 2265 - Mercês  
Curitiba/PR - CEP: 80810-002  
Tel: (41) 3156-4731 | (41) 3030-4570  
<http://www.editoraappris.com.br/>

The logo for Appris Editora features the word "Appris" in a large, stylized, green script font. Below it, the word "editora" is written in a smaller, red, lowercase sans-serif font.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS  
PÚBLICAS: CONCEITOS, FUNDAMENTOS E  
VIVÊNCIAS

OCA - Laboratório de Educação e Política Ambiental da ESALQ/USP.  
2ª Edição

CURITIBA  
2012

## **COMITÊ CIENTÍFICO DA COLEÇÃO SUSTENTABILIDADE, IMPACTO, DIREITO, GESTÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

### **DIREÇÃO CIENTIFICA**

**Belinda Cunha**

### **CONSULTORES**

Dr. José Renato Martins - Universidade Metodista de Piracicaba

Dr. José Carlos de Oliveira - Universidade Estadual Paulista - UNESP

Fernando Joaquim Ferreira Maia - UFRPE

Sérgio Augustin - Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Prof. Dr. Jorge Luís Mialhe - UNESP/UNIMEP

José Farias de Souza Filho - UFPB

Zysman Neiman - Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Maria Cristina Basílio Crispim da Silva - Universidade Federal da Paraíba

Iranice gonçalves - UNIPÊ

Elisabete Maniglia - UNESP

Prof. Dr. José Fernando Vidal de Souza - UNINOVE

Hertha Urquiza - UFPB

Talden Farias - UFPB

Caio César Torres Cavalcanti - FDUC

### **INTERNACIONAIS**

Edgardo Torres - Universidad Garcilaso de la Veja

Ana Maria Antão Galdes - Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Maria Amélia Martins - Centro de Biologia Ambiental Universidade de Lisboa

Dionisio Fernández de Gatta Sánchez - Facultad de Derecho. Universidad de Salamanca

Alberto Lucarelli - Università degli Studi di Napoli Federico II

Luiz Oosterbeek - Instituto Politécnico de Tomar

Denisse Roca Servat - Universidad Pontificia Bolivariana

## De palavra em palavra

Com alegria leio e apresento a outros leitores este livro sobre Educação Ambiental e Políticas Públicas. Seus conceitos, práticas e experiências são preciosos e contribuem para o enfrentamento da crise ambiental, estimulando a potência de ação dos indivíduos e comunidades em busca da felicidade de ser e da resignificação da existência.

Um universo de ideias e conceitos envolvem as políticas públicas e, em especial, a Educação Ambiental: participação, aprendizagem, identidade, comunidade, mudança social, comunicação, direitos, construção de territórios, ofícios socioambientais, áreas de conservação, entre outros. Todos são abordados e desenvolvidos nos muitos artigos que compõem ambos os volumes.

Emerge deste trabalho uma espécie de localização da Educação Ambiental na centralidade dos esforços sistemáticos para simbolizar nova visão de mundo e também uma nova constelação de valores para a sociedade contemporânea. A orientação desses esforços é participar –e partear– no nascimento de um novo paradigma civilizacional.

Dentre os conceitos apresentados, quero chamar a atenção especialmente para aquele que remete ao diálogo, que permite pactuar afetivamente a caminhada, socializar utopias e compartilhar responsabilidades na construção das mesmas.

Diálogo como base para uma educação ambiental comprometida com a construção de sociedades sustentáveis para além da própria idéia atual de sustentabilidade. Sociedades com uma dimensão ética evidente, incrustada não apenas em seu sistema educacional, mas numa pedagogia própria à vida pública, uma cidadania capaz de propiciar permanente aprendizado existencial.

Tenho dito e escrito em diversas ocasiões: “as palavras sempre foram os melhores presentes que recebi. Que não nos iluda a profusão de imagens digitais, das TVs de última geração - três dimensões - e dos tantos efeitos especiais. O que nos constitui são as palavras. Elas são, ao mesmo tempo, semente e fruto.

Sempre cultivei enorme fascínio pela palavra, dita ou escrita, sussurrada ou cantada, rústica ou erudita, de multidões ou de poucas vozes.

Hoje, reafirmo que as palavras foram mesmo meus melhores presentes. Ainda que em afiadas lâminas e pontiagudas setas, elas jamais deixaram de ser, para mim, as melhores instrutoras de meu trilhar persistente.”

*“Palavras escritas, silenciadas ou ditas são as nossas mais firmes superfícies de sustentação.”*

Dessas superfícies os escritores destas páginas elevam uma mensagem que convida a pensar, aprender, resignificar identidades, remodelar ideais de ser e, assim, resgatar as chances do planeta de seguir habitado pelas mais variadas espécies de vida.

A Educação Ambiental fala e trata de relacionamentos: das pessoas, dos sistemas de vida, dos países, das culturas, das subjetividades. O ofício de educador ambiental não se realiza de forma compartimentada em alguma estrutura institucional oficial, mas é transversal a todos os processos em que se busca construir uma sociedade regida pela sustentabilidade e sua ética do cuidado com a vida.

Desde a ideia de felicidade como integridade do ser até a forma de organização dos serviços do Estado, a Educação Ambiental tem um papel e uma contribuição a dar, conforme fica expresso em cada artigo desta coletânea, com suas mais variadas abordagens sobre processos educativos em experiências locais, em pesquisas acadêmicas, em formulação de novas perspectivas para a construção de identidade de grupos sociais.

Essa contribuição é extremamente oportuna neste importante ano em que, como anfitrião, o Brasil acolheu a comunidade internacional em uma Conferência que, referenciada na Rio 92 e chamada de Rio+20, se debruçou novamente sobre os temas da relação entre economia e ecologia, da justiça social e da sustentabilidade. Um novo ideário que, com os acúmulos e desafios que a época nos coloca, instala-se definitivamente no terceiro milênio.

Essa contribuição, aqui reunida, já vem sendo feita por esses autores há tempo suficiente para que algumas sementes brotem e floresçam. Acompanho-as desde que o organizador destes volumes, o prof. Marcos Sorrentino, fazia parte da equipe que formamos no Ministério do Meio Ambiente, dirigindo a área de Educação Ambiental, ajuntando as palavras - conceitos, experiências e práticas - de tantos quantos se lançaram na construção dessa nova utopia para os novos tempos.

De palavra em palavra, vamos fazendo novas sementeiras e colheitas, apreciando, em meio ao ruído dos muitos sinais de alerta, emitidos pela crise de nossos dias, o perfume das flores que nos apraz e fascina, sem precisar negar a necessidade do fruto que nos alimenta e sacia.

**Marina Silva**

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>COMUNIDADE, IDENTIDADE, DIÁLOGO, POTÊNCIA DE AÇÃO E FELICIDADE: FUNDAMENTOS PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> Marcos Sorrentino <i>et. al.</i>	<b>21</b>
<b>O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM QUESTÃO: CORRENTES E POLÊMICAS EM TEMPOS DIFÍCEIS</b> Viriato Soromenho-Marques	<b>63</b>
<b>APRENDER A SABER, PARTILHAR O SABER: ALGUMAS IDEIAS COMO UM CHÃO PRONTO PARA SEMEAR PROPOSTAS DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> Carlos Rodrigues Brandão	<b>71</b>
<b>SABER PARA SI, SABER COM OS OUTROS</b> Carlos Rodrigues Brandão	<b>89</b>
<b>O CONCEITO DE 'COMUNIDADE' NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> Andréa Quirino de Luca Thaís Brianezi	<b>109</b>
<b>O 'DIÁLOGO' COMO OBJETO DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> Andréa Quirino de Luca Daniel Fonseca de Andrade	<b>119</b>
<b>SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL E APRENDIZAGEM SOCIAL - O DESAFIO DE PROMOVER COOPERAÇÃO E CORRESPONSABILIDADE NAS POLÍTICAS AMBIENTAIS</b> Pedro Roberto Jacobi	<b>131</b>
<b>QUAL A RELAÇÃO ENTRE O DIREITO À COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL?</b> Thaís Brianezi	<b>143</b>
<b>APRENDER COM ESPINOSA: EDUCAÇÃO E AMBIENTE</b> Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto	<b>153</b>
<b>ESPINOSA, UMA FILOSOFIA DA VIDA, UMA FILOSOFIA DE VIDA</b> Maria Luísa Ribeiro Ferreira	<b>169</b>
<b>A TEMÁTICA DA FELICIDADE E A BUSCA DE INDICADORES DE SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL</b> Denise Maria Gândara Alves Marcos Sorrentino	<b>191</b>
<b>FELICIDADE E ESPIRITUALIDADE</b> Denise Maria Gândara Alves Marcos Sorrentino	<b>203</b>
<b>APROXIMANDO EDUCADORES AMBIENTAIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS</b> Daniel Fonseca de Andrade Marcos Sorrentino	<b>215</b>
<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> Simone Portugal Marcos Sorrentino Moema Viezzer	<b>225</b>
<b>CONTROLE JUDICIAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, MEIO AMBIENTE E PARTICIPAÇÃO POPULAR</b> Isis Akemi Morimoto Marcos Sorrentino	<b>245</b>
<b>IMAGINÁRIO POLÍTICO E COLONIALIDADE: DESAFIOS À AVALIAÇÃO QUALITATIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> Luiz Antonio Ferraro Júnior Marcos Sorrentino	<b>263</b>
<b>PARTICIPAÇÃO EMANCIPATÓRIA: REFLEXÕES SOBRE A MUDANÇA SOCIAL NA COMPLEXIDADE CONTEMPORÂNEA</b> Eda Terezinha de Oliveira Tassara Omar Ardans	<b>281</b>
<b>A AMBIENTALIZAÇÃO DA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ESCOLAS SUSTENTÁVEIS</b> Fernanda Belizário Juscelino Dourado Júlia Teixeira Machado Aline Meneses Ricardo de Urrutia Moura Rachel Andriollo Trovarelli	<b>295</b>

<b>DIÁLOGO E PARTICIPAÇÃO EM AÇÕES COLETIVAS: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> Maria Isabel G. C. Franco Simone Portugal	<b>303</b>
<b>FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DESESTABILIZADORA</b> Maria Rita Avanzi	<b>315</b>
<b>PROJETO CAXIMBA: RECONHECENDO NOSSA REALIDADE E CONSTRUINDO NOSSO FUTURO</b> Pedro Mello Bourroul Sílvio do Carmo Junior	<b>327</b>
<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO</b> Andrea Abdala Raimo	<b>339</b>
<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL, SOCIOAMBIENTALISMO E IDENTIDADE: POSSIBILIDADE DE NOVOS OFÍCIOS SOCIOAMBIENTAIS EM ÁREAS PROTEGIDAS</b> Yanina Micaela Sammarco Marcos Sorrentino Javier Benayas	<b>349</b>
<b>DIÁLOGO E CONFLITO NA ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL (APA) EMBU-VERDE</b> Maria Eugênia Camargo	<b>365</b>
<b>PARTICIPAÇÃO SOCIAL E DIÁLOGO ENTRE AGRICULTURA E MEIO AMBIENTE NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À RESTAURAÇÃO DE MATAS CILIARES</b> Maria Castellano	<b>375</b>
<b>METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> Haydée Torres de Oliveira	<b>389</b>
<b>COLETIVOS EDUCADORES NA CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS SUSTENTÁVEIS: A EXPERIÊNCIA DO COLETIVO EDUCADOR PIRACICAUÁ</b> Isabela Kojin Peres Simone Portugal Valéria M. Freixêdas Vivian Battaini	<b>399</b>
<b>CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE COM A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE AMERICANA</b> Semiramis Biasoli Denise Gândara Alves	<b>409</b>
<b>POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE SUZANO/SP: ALGUMAS DIMENSÕES PARA REFLEXÃO</b> Maria Henriqueta Andrade Raymundo	<b>421</b>
<b>POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES DA AGENDA 21 ESCOLAR</b> Maria de Lourdes Spazziani Bárbara Suleiman de Macedo	<b>433</b>
<b>DENTRO DA CRISÁLIDA OU DO COURO DO DRAGÃO? DILEMAS DO EDUCADOR AMBIENTAL QUANDO DENTRO DO ESTADO</b> Luiz Antonio Ferraro Júnior	<b>451</b>
<b>POT-POURRI DA ECOLOGIA DE RESISTÊNCIA</b> Michèle Sato	<b>461</b>
<b>A INCLUSÃO DA DIMENSÃO AMBIENTAL EM UM ESPAÇO EDUCADOR: A EXPERIÊNCIA DA OCA</b> Vivian Battaini Júlia Teixeira Machado	<b>485</b>
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	<b>491</b>

## APRESENTAÇÃO

É voz corrente a afirmação sobre a difícil situação da Terra para suportar a humanidade e todas as formas de vida que nela habitam. Cientistas, meios de comunicação, professoras e professores e o povo em geral, apontam inúmeros e distintos problemas socioambientais que colocam em risco a capacidade de suporte e a sustentabilidade para todos no Planeta.

Aquecimento global, mudanças socioambientais planetárias, extinção de espécies, falta de água com qualidade e quantidade suficiente para atender às necessidades dos diversos grupos humanos em todas as partes da Terra, carência de alimentos e condições básicas de existência para mais de um bilhão de humanos, guerras, poluição de todos os tipos, depressão, estresse, alterações climáticas, são alguns dos temas que nos distanciam dos sonhos de uma humanidade feliz, pacífica e dedicada ao seu aprimoramento espiritual.

Diversos caminhos são apontados para a superação desses e de outros problemas. Alguns são impostos como a “salvação da pátria” e logo se mostram como mais uma aventura autoritária, que acaba sacrificando inúmeras vidas humanas e degradando ainda mais as condições de existência.

Uma necessidade de consenso parece emergir: os caminhos para a construção dos sonhos humanos passam pela democracia e pela participação de todos. Pela inclusão radical, na diversidade, ou seja, por processos de inclusão comprometidos com a diversidade de pensamentos, saberes, sabores, histórias, culturas, etnias, raças e opções de cada um dos seus participantes.

Nesse sentido, no Brasil, alguns afirmam a importância e a necessidade de sermos mais de 193 milhões de pessoas educando-se ambientalmente. Nenhum a menos! Outros respondem ser isso inviável e utópico. Dizem ser impossível a existência de políticas públicas de Educação Ambiental (EA) inclusiva, democrática e transformadora, sem antes ocorrer uma revolução social e econômica, superando a fome, a miséria e a alienação consumista fomentada pelo modo de produção capitalista.

O ponto de convergência parece ser o da compreensão de que a questão precisa tomar o coração dos governos de transição, pactuados por distintas forças sociais, acumulando-se energia para transformações mais profundas. Torna-se necessária a destinação de recursos para a implantação de políticas públicas que vão da formação de especialistas, estruturação dos organismos de Estado por elas responsáveis, ao financiamento de projetos da sociedade que estejam em sintonia com tais políticas.

Nesse contexto, à academia não cabe apenas realizar a crítica aos governos e às políticas – quase sempre transitórias – para constatar o frequente autoritarismo e desonestidade ideológica que os permeiam, gerando frustração e diminuindo a potência de ação de indivíduos e grupos. Cabe a ela também envolver-se na reflexão sobre a elaboração e implantação de políticas públicas, contemplando atores antes impensáveis para esse papel. Em sua atribuição de produzir pesquisa, ensino e extensão, pode contribuir para potencializar a sociedade na sinergia entre iniciativas que dialoguem com as reais demandas e desejos dos diversos grupos sociais que compõem este grande, diverso e ainda desigual país.

A presente Coletânea se insere dentro deste desafio de uma missão acadêmica engajada e ampliada. Os artigos foram elaborados por autoras e autores de distintas áreas de atuação, atendendo ao convite feito pela Oca, para a construção de uma obra que colabore com o enfrentamento de lacunas que obstaculizam o maior amadurecimento e realizações da Educação Ambiental entre nós.

A Oca – Laboratório de Educação e Política Ambiental – funciona no Departamento de Ciências Florestais da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ/USP) há mais de vinte anos. Mais do que uma estrutura física, é um conceito cultivado por estudantes e, posteriormente, adensado com a participação de servidores dessa instituição e por colaboradores de Piracicaba e de diversos outros locais do país, que nela encontraram acolhimento para realizarem trabalhos de pesquisa, ensino e extensão, bem como para dialogarem livremente sobre seus projetos de vida e sobre caminhos para a construção de sociedades sustentáveis.

Um conceito de espaço aberto a todos aqueles e aquelas que desejam se encontrar para dialogar e fortalecer-se na ação pelo Bem Comum. Como numa grande Oca de muitos dos povos nativos desta região, procura ser uma estrutura e um espaço educador, revitalizador e potencializador do agir. Sem doutrinas domesticadoras, cultiva a autonomia e a autogestão crítica, busca nexos de causalidade da degradação socioambiental e procura construir caminhos educadores que contribuam para o desenvolvimento e a felicidade de todos os seres em sociedades sustentáveis.

Tais sociedades sustentáveis não são utopias acríticas, sinônimo de equilíbrio e harmonia a ser alcançada como ponto final, ilha paradisíaca na qual termina a história. A sua constante busca funciona como uma utopia motivadora do caminhar, da expressão e diálogo sobre as esperanças de cada um e de cada grupo social.

Não significa uma adesão fanática a uma nova religião, ignorando-se um mundo dividido em castas e classes sociais, ou em hemisférios e sociedades desiguais e em culturas e esperanças projetuais diversas, mas busca motivar ações voltadas ao aprendizado sobre e à superação de todas as formas de exploração entre humanos e desses com as demais espécies com as quais compartilhamos o Planeta.

Nas suas tensões e contradições, lutas e desigualdades sociais, e nos projetos voltados à sua compreensão e superação na direção de um presente compartilhado e de um futuro melhor para todos, residem inúmeras possibilidades de desenvolvimento humano a serem trabalhadas pela Educação Ambiental.

Para o processo de amadurecimento e qualificação da EA que se pensa e faz no Brasil, é importante o enfrentamento de quatro ordens de desafios, colocados para todos aqueles que desejam ir além de suas já meritorias ações educadoras e ambientalistas. São eles:

1. De fundamentação, explicitação e diálogos sobre conceitos, ideologias, utopias, filosofias, que animam as distintas práticas nesse campo;
2. De políticas públicas multissetoriais, que enfrentem os fatores impeditivos de sua realização e compreendam a importância dos distintos atores para sua formulação, implantação e avaliação;
3. De desenvolvimento de uma pedagogia que compreenda sua dimensão política e dialogue com as diversas ciências do campo da educação, traduzindo-as em práticas para o cotidiano escolar e não escolarizado;
4. De apresentação e análise de experiências que emergem no campo, tendo-as como referência para a formulação, implantação e avaliação das políticas públicas.

Em todas elas é necessário se defrontar com questões que, sob o ponto de vista das experiências desenvolvidas ou acompanhadas, colocam-se de forma prioritária no campo das políticas públicas de EA:

1. A produção participativa de documentos de referência e sua institucionalização na estrutura do Estado, a exemplo da Política, do Programa e do Sistema Nacional de Educação Ambiental, o mesmo ocorrendo nos âmbitos estaduais, regionais e/ou municipais;
2. Popularização/democratização, capilaridade e enraizamento das políticas públicas, por meio de Comissões Interinstitucionais de EA, Coletivos Educadores, Salas Verdes, escolas e da formação de especialistas e educadores populares, com investimento no apoio para a autoformação, autonomia e autogestão;
3. Comunicação e Educomunicação, trabalhando-se na implantação de instrumentos como o banco de dados - Sistema Brasileiro de Educação Ambiental, o informativo Coleciona, as Redes e observatórios em redes de EA, dentre outros.

Esta Coletânea de artigos organizados pela Oca, objetiva contribuir para o desvelamento de lacunas epistemológicas, de políticas públicas e de diálogos avaliativos sobre inúmeras experiências que ocorrem em todo o país, buscando compreender suas causas e consequências, seus fundamentos teóricos, conceituais e metodológicos, a compatibilidade e incompatibilidade entre princípios, diretrizes e objetivos e as técnicas de intervenção educadora eleitas para a superação dos problemas detectados.

O primeiro artigo, "Comunidade, Identidade, Diálogo, Potência de Ação e Felicidade: Fundamentos para Educação Ambiental", de Marcos Sorrentino *et al.*, aborda os cinco pilares que podem fundamentar processos educadores comprometidos com a sustentabilidade socioambiental. Tecido junto ao grupo de pesquisadores da Oca, ao longo de um ano de estudos coletivos, dialoga com textos de Boaventura de Sousa Santos, Manuel Castells, Zygmunt Bauman, Carlos Rodrigues Brandão, Enrique Leff, Martin Buber, David Bohm, Eda Tassara, Paulo Freire, Espinosa, Krishnamurti, Fernando Pessoa, dentre outros.

No ensaio "O Desenvolvimento Sustentável em Questão: Correntes e Polêmicas em Tempos Difíceis", o filósofo e ambientalista português Viriato Soromenho-Marques procura estabelecer um breve "estado da arte" em torno da temática do desenvolvimento sustentável, mostrando que também no interior da demanda pela sustentabilidade se registra um apaixonante e, por vezes, dilacerante debate de ideias, tendo por pano de fundo o agravamento dos indicadores da saúde ambiental do nosso Planeta.

Em seu texto "Aprender a saber, partilhar o saber: algumas ideias como um chão pronto para semear propostas de uma Educação Ambiental", Carlos Rodrigues Brandão argumenta que a pura teoria e todo um arcabouço de propostas exclusivamente didáticas não são suficientes para gerar uma educação que liberte o ser humano de si mesmo, para torná-lo livre o bastante, a fim de estabelecer com seus outros e com seu mundo uma nova maneira não apenas de pensar, mas de sentir, de dialogar, de viver e conviver.

O segundo texto do mesmo autor, "Saber para si, saber com os outros", traz a ideia de pensar em Educação Ambiental criando-se formas radicalmente inovadoras de lidar com a questão do saber, do aprender a saber. Somente por meio de uma educação fundada no adensamento de três dimensões de diálogo - o que vivo comigo mesmo, o que eu vivo com os meus outros e o que eu vivo com o meu

mundo – é possível “pensar um pensamento” que, salvando o ser humano do individualismo predatório e dominante da sociedade atual, salve, com ele, o mundo de natureza-sociedade em que vive.

Procurando desconstruir o discurso da modernização, o artigo de Andréa Quirino de Luca e Thaís Brianezi, “O Conceito de ‘Comunidade’ na Educação Ambiental”, apresenta um aprofundamento conceitual do termo ‘comunidade’, como contribuição para a fundamentação teórica do campo de saber da Educação Ambiental. Por meio de pesquisa bibliográfica e debates realizados junto com o Grupo de Estudos da Oca, o texto amplia potencialidades já sinalizadas no primeiro capítulo desta obra.

Andréa Quirino de Luca e Daniel Fonseca de Andrade, no artigo “O ‘diálogo’ como objeto de pesquisa na Educação Ambiental”, sugerem abordagens para pesquisas e práticas realizadas em processos coletivos e dialógicos, indicando também algumas dificuldades e localizando pontos em que elas precisam avançar. A finalidade do trabalho é contribuir com o robustecimento prático e conceitual dos processos dialógicos de Educação Ambiental.

No artigo “Sustentabilidade Socioambiental e Aprendizagem Social – o desafio de promover cooperação e corresponsabilidade nas políticas ambientais”, Pedro Roberto Jacobi enfatiza o papel de metodologias participativas a fim de promover, contribuir e sensibilizar para ampliação da corresponsabilidade na gestão dos recursos naturais, por meio de processos coletivos e práticas inovadoras, apoiados em metodologias que estimulam lógicas cooperativas.

A partir da pergunta título “Qual a relação entre o direito à comunicação e a Educação Ambiental?”, Thaís Brianezi defende a hipótese de que o reconhecimento e o exercício do direito à comunicação são fundamentais para o fortalecimento da Educação Ambiental crítica e dialógica. Este ensaio sistematiza reflexões teóricas motivadas por experiências empíricas vividas no ano de 2011.

No texto “Aprender com Espinosa: educação e ambiente”, Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto objetiva apresentar alguns elementos do pensamento de Espinosa e fazer, a partir deles, ilações concernentes a uma prática pedagógica preocupada com o desenvolvimento integral das/os estudantes. Apresenta também um caso concreto de execução de processo educador, que tem no conceito de potência de agir espinosano parte de seus fundamentos e perspectivas.

Em “Espinosa, uma filosofia da vida, uma filosofia de vida”, Maria Luísa Ribeiro Ferreira, professora e filósofa portuguesa, pretende mostrar a centralidade do conceito de vida no pensamento do autor da Ética. A vida é espontaneidade orientada que se manifesta de diferentes maneiras nos diferentes modos. Embora o filósofo nem sempre use o termo ‘vida’, ela está presente no seu conceito de Natureza bem como em todas as suas manifestações. Por isso lhe podemos chamar o filósofo da vida, essa produtividade que se desenrola segundo leis.

Perseguida pelos seres humanos ao longo de sua História, a temática da felicidade chega à ciência contemporânea sob as diversas óticas de economistas, psicólogos, psiquiatras, sociólogos e educadores, em estudos sobre bem-estar. No artigo “A Temática da Felicidade e a Busca de Indicadores de Sustentabilidade Socioambiental”, os autores Denise Alves e Marcos Sorrentino incluem aproximações com a questão da espiritualidade não institucionalizada, baseada em valores ético-morais cuja perspectiva vem sendo aplicada ao desenvolvimento de indicadores complexos de qualidade de vida.

No artigo “Felicidade e Espiritualidade”, os mesmos autores apresentam relances transdisciplinares sobre essas complexas temáticas, perpassando por aspectos psicológicos da loucura e sanidade, sob perspectivas transrelacionais entre filosofia oriental, mística religiosa, movimentos sociais, dentro de um contexto dialógico não linear entre Oriente e Ocidente.

Daniel Fonseca de Andrade e Marcos Sorrentino promovem uma aproximação entre o campo da Educação Ambiental e aspectos teóricos de políticas públicas. O texto “Aproximando educadores ambientais de políticas públicas” coloca e ensaia respostas para duas questões de políticas públicas consideradas fundamentais para educadores e educadoras ambientais que estão se inserindo neste campo: o que são políticas públicas e o que compõe uma política pública.

Simone Portugal, Marcos Sorrentino e Moema Viezzer abordam a importância de inclusão da “Educação Ambiental na formação de jovens e adultos”, e demonstram a relevância e a necessidade da convergência entre as ações, políticas, programas e projetos de Educação Ambiental e de Educação de Jovens e Adultos.

Isis Akemi Morimoto e Marcos Sorrentino, em “Controle judicial de políticas públicas, meio ambiente e participação popular”, trazem do Direito uma reflexão sobre o controle judicial de políticas públicas e a importância da participação popular neste controle, segundo os autores, fundamental para que as políticas públicas na área ambiental e de Educação Ambiental possam ocorrer dentro da realidade brasileira, com escassez de recursos, má distribuição de renda, pouco ou nenhum diálogo entre os entes públicos e privados, dentre outros.

No artigo “Imaginário Político e Colonialidade: Desafios à Avaliação Qualitativa das Políticas Públicas de Educação Ambiental”, os autores Luiz Antonio Ferraro Júnior e Marcos Sorrentino procuram enunciar o metaprojeto que orientou a formulação e implantação de políticas públicas de Educação Ambiental no Ministério do Meio Ambiente e no Órgão Gestor da Política Nacional de EA no Brasil, durante a gestão da Ministra Marina Silva. Reafirmam a importância de se promover processos de arqueologia virtual do presente, visitando o imaginário, como campo mais profundo da criação política, como estratégia essencial para o amadurecimento dos debates que possibilitam a crítica e a tomada

de decisões.

Em “Participação emancipatória: reflexões sobre a mudança social na complexidade contemporânea”, Eda Terezinha de Oliveira Tassara e Omar Ardans, a partir de uma distinção conceitual entre racionalidade e racionalização, tecem uma precisão dos campos semânticos dos termos ‘participação’ e ‘emancipação’, mostrando-os como atributos necessários de uma racionalidade ética, comprometida com a aceitação dos valores da liberdade e da democracia. Conclui-se pela necessidade de instauração de processos de reflexividade da socialização e ressocialização, como catalisadores da autonomia individual e da emancipação coletiva.

Fernanda Belizário, Juscelino Dourado, Júlia Teixeira Machado, Aline Meneses, Ricardo de Urrutia Moura e Rachel Andriollo Trovarelli nos brindam com “A ambientalização da escola: a experiência do programa *Escolas Sustentáveis*”. O texto sintetiza as ações de primeiro ano de funcionamento do programa em Piracicaba (São Paulo) e as lições aprendidas.

No artigo seguinte, Maria Isabel G. C. Franco e Simone Portugal apresentam, em “Diálogo e participação em ações coletivas: caminhos para a Educação Ambiental”, uma reflexão sobre a Educação Ambiental escolar dialógica e participativa. As perguntas e considerações tomam como base dois estudos de caso: um em uma escola de Ensino Fundamental de Brasília e outro da Agenda 21 escolar de Embu (São Paulo).

Maria Rita Avanzi, em “Formação em Educação Ambiental: uma experiência desestabilizadora”, desenvolve reflexões sobre contributos de uma experiência formativa de pesquisadoras-educadoras à Educação Ambiental. Baseia-se na perspectiva da hermenêutica filosófica, em que o processo de compreensão pressupõe a modificação sujeito-objeto. O saber formativo é abordado como um saber encarnado, integrado às experiências de vida e que se constrói a partir de um processo de atribuição de sentidos.

O “Projeto Caximba: reconhecendo nossa realidade e construindo nosso futuro” conta a história de uma iniciativa de um grupo de estudantes de graduação da ESALQ/USP no Parque Estadual do Alto Ribeira (PETAR). Pedro Mello Bourroul e Silvio do Carmo Junior, que fizeram parte desse coletivo, compartilham um detalhado relato dessa experiência de dois anos, associada à elaboração do plano de manejo da referida unidade.

Andrea Abdala, no artigo “Educação Ambiental em Unidades de Conservação”, ressalta a importância desse casamento temático. Ela defende que o estímulo ao diálogo e à participação são fundamentais para a efetiva contribuição das comunidades na gestão das chamadas áreas protegidas.

Em “Educação Ambiental, socioambientalismo e identidade: possibilidade de novos ofícios socioambientais em áreas protegidas”, Yanina Micaela Sammarco, Marcos Sorrentino e Javier Benayas se debruçam sobre os serviços socioambientais em áreas protegidas. Sem ignorar a controvérsia do tema, os três autores comemoram a possibilidade de captação de recursos extras para a conservação ambiental, inclusive para as famílias residentes em áreas protegidas.

A proposta do artigo “Diálogo e conflito na Área de Proteção Ambiental (APA) Embu-Verde”, de Maria Eugênia Camargo, é tecer algumas considerações acerca das possibilidades do diálogo num ambiente de conflito, em meio à problemática da efetivação de uma Área de Proteção Ambiental, em plena região metropolitana de São Paulo. Quais as possibilidades da Educação Ambiental no contexto da problemática da APA Embu-Verde? As reflexões aqui enunciadas fazem parte de uma problemática maior que orienta a pesquisa de Doutorado da autora.

Maria Castellano, no artigo “Participação social e diálogo entre agricultura e meio ambiente na construção de políticas públicas voltadas à restauração de matas ciliares”, demonstra um caso de implantação conjunta de uma política pública de matas ciliares entre as Secretarias de Estado da Agricultura e Meio Ambiente, de uma unidade federativa brasileira e os obstáculos encontrados justamente pela incapacidade de estabelecimento de diálogo entre as duas Secretarias e, ainda, entre essas e os demais públicos envolvidos no projeto (proprietários rurais e instituições executoras).

Em seu texto “Metodologias Participativas em Educação Ambiental”, Haydée Torres de Oliveira trata de diferentes abordagens de pesquisas participativas que podem ser encontradas nos trabalhos de Educação Ambiental no Brasil, com ênfase, tanto na história, quanto nas diferenças conceituais que existem entre elas, visando colaborar com a fundamentação de escolhas pedagógicas para intervenções educadoras e investigativas em Educação Ambiental.

Em “Coletivos Educadores na construção de territórios sustentáveis: a experiência do Coletivo Educador Piracicauá”, Isabela Kojin Peres, Simone Portugal, Valéria M. Freixêdas e Vivian Battaini contam a história da formação e funcionamento desse importante espaço em que se exercita a máxima do “somos todos aprendizes”. As autoras abrem para o leitor vivências dessa construção coletiva cotidiana, recheada de iniciativas e projetos em andamento, tendo como eixo a formação de educadores ambientais e como principal desafio o de construir uma agenda comum com entidades parceiras.

No texto “Curso de Formação em Educação Ambiental e Políticas Públicas: Uma experiência da Universidade com a Rede Municipal de Ensino de Americana”, Semiramis Biasoli e Denise Alves descrevem uma experiência da Oca no desenvolvimento de um curso de aperfeiçoamento e formação de educadoras(es) ambientais em parceria com a Prefeitura de Americana, para professores da Rede Municipal de Ensino e atores da área socioambiental do município. São descritos os objetivos, estrutura e resultados obtidos, com comentários tecidos à luz da receptividade dos participantes.

Maria Henriqueta Andrade Raymundo esmiuça o campo das políticas públicas municipais. Em “Política de Educação Ambiental de Suzano/SP: algumas dimensões para reflexão”, a autora revela as etapas, obstáculos e vitórias da construção da Política de Educação Ambiental de Suzano, no interior de São Paulo.

Maria de Lourdes Spazziani e Bárbara Suleiman de Macedo fazem uma análise da implantação de uma política pública federal de Educação Ambiental, o programa “Vamos cuidar do Brasil com as escolas”, proposto pelo MEC, a partir de pesquisa realizada com gestores, educadores e educandos em escolas participantes do programa, em um município do interior do Estado de São Paulo. No artigo “Política Pública e Educação Ambiental: possibilidades e dificuldades da Agenda 21 Escolar”, os resultados, apesar de enfatizarem o impacto positivo de tais projetos, apontaram para a baixa sustentabilidade de programas governamentais, por conta da fragmentação em seus desdobramentos.

Luiz Antonio Ferraro Júnior identifica aspectos importantes relativos ao exercício da função de gestor público de Educação Ambiental no Brasil em seu texto “Dentro da crisálida ou do couro do dragão? Dilemas do educador ambiental quando dentro do Estado”. O autor remete às contradições de uma posição que busca trazer mudanças (a crisálida) dentro de uma estrutura rígida, violenta e patrimonialista que é o Estado brasileiro (o dragão), e indica alguns locais nos quais essas contradições se materializam.

Em “*Pot-pourri* da Ecologia de Resistência”, Michèle Sato abre as portas do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA), no Mato Grosso. Por meio das narrativas de vários projetos, em forma de manifesto poético, o artigo entrelaça os sonhos de um grupo pesquisador militante, dando testemunho da chamada ‘ecologia de resistência’.

Vivian Battaini e Júlia Teixeira Machado, em “A inclusão da dimensão ambiental em um espaço educador: a experiência da Oca”, relatam a experiência do Laboratório de Educação e Política Ambiental na sua constituição como um espaço educador ambientalista. O foco da análise, feita dentro de um contexto histórico que é por elas explicitado, enfatiza sua busca pela autogestão, contribuindo com a formação de pessoas comprometidas com processos educadores ambientalistas e a construção de sociedades sustentáveis.

Convidamos vocês ao diálogo e à reflexão, a partir dos textos aqui apresentados, que esperamos ser, além de provocativos, também de leitura prazerosa!

***Equipe da Oca***

# COMUNIDADE, IDENTIDADE, DIÁLOGO, POTÊNCIA DE AÇÃO E FELICIDADE: FUNDAMENTOS PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL<sup>1</sup>

Por Marcos Sorrentino, Edna Ferreira Costa do Sim, Laura Vidotto Sacconi, Andrea Abdala Raimo, Simone Portugal, Sandra Maria Navarro, Júlia Teixeira Machado, Isis Akemi Morimoto, Andréa Quirino de Luca, Léo Eduardo de Campos Ferreira, Cintia Güntzel-Rissato, Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto, Ana Paula Coati, Thaís Brianezi, Vanessa Minuzzi Bidinoto, Semiramis Albuquerque Biasoli, Cibele Randi Barbosa, Daniel Fonseca de Andrade, Denise Maria Gândara Alves.

## Introdução

O presente texto resulta do ciclo de estudos coletivos do Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca), realizado entre maio de 2009 e início de 2010, visando a sustentabilidade de processos educadores ambientalistas. O ciclo teve como objetivo a melhor compreensão de cinco conceitos considerados pela Oca como pilares para a Educação Ambiental (EA): identidade, diálogo, comunidade, felicidade e potência de ação, transitando da Filosofia à Pedagogia por meio da Política.

Dentro desse contexto, portanto, de criação coletiva, este artigo apresenta-se como um mosaico de contribuições feitas a partir das diferentes leituras e diálogos do grupo.

Assim, o artigo desenvolve-se em cinco partes que são interdependentes e se retro-referenciam, mas que mereceram olhares específicos visando a uma melhor compreensão da EA, a partir dos diferentes e idiossincráticos olhares do grupo sobre as seguintes questões: como garantir a continuidade e sustentabilidade de processos educadores em EA? Que estratégias podem ser pensadas para dar continuidade às ações de uma intervenção educacional? Quais os caminhos que podem contribuir para o aprimoramento de processos de Educação Ambiental e para sua autogestão política?

Pensar e realizar uma Educação Ambiental adequada às particularidades de cada pessoa e de cada grupo, e seus contextos socioambientais exige que o processo educador potencialize os atores nele envolvidos, promovendo a ampliação de sua conectividade com instituições educadoras ambientais diversas e o fortalecimento desse processo, possibilitando assim a sua continuidade. Essa conexão possibilita o diálogo entre teoria e prática, comunicação e educação, o pensar/planejar/informar/agir/avaliar/estudar e se realiza presencialmente e à distância, permitindo o contato entre uma diversidade de atores, de locais e de tempos. Isso aproxima de cada pessoa e de cada grupo o desafio de se educar ambientalmente, relacionando subjetividade e política pública, entre a ação microlocal e uma ação mais abrangente.

Nesse sentido, a continuidade de um processo educador ambientalista requer a construção e/ou fortalecimento de espaços de mediação, produção e articulação de conhecimentos e saberes, pautados pelo diálogo e sintonizados com a transformação humana e social. Espaços que propiciem momentos de reflexão consigo mesmo e com o outro, fundamentados no encontro Eu-Tu (BUBER, 1974), na descoberta da plenitude da essência humana.

Partimos do conceito de *Comunidade*, em que cada qual busca e exercita sua própria *Identidade*, individual e coletiva, a partir do *Diálogo*, cujas descobertas incrementam a *Potência de Ação*, permitindo que sejamos capazes de iniciar e manter processos que possibilitem a tão almejada *Felicidade*.

É preciso destacar que entendemos *Comunidade* não como sinônimo de localidade geográfica, mas como conceito existencial organizador da relação das pessoas com o grupo, do sentimento de identidade comum e do estímulo à solidariedade.

O que nos motivou é compreender como os indivíduos veem a si e ao próximo e constroem uma *Identidade* coletiva, e como cada um de nós se relaciona com o planeta. Aqui pensamos na construção da *Identidade* enquanto um processo que não tem fim ou destino, sendo um projeto incompleto. Precisamos buscar a construção de identidades, a partir de leituras da totalidade, abandonando ingenuidades e reconhecendo as múltiplas influências que sofremos, de modo a sermos capazes de extrair o que de fato consideramos importante do universo de “bombardeio” cultural ao qual estamos expostos.

A construção de nossa *Identidade* enfrenta inúmeras dificuldades, entre as quais está a armadilha de nos anularmos, já que é necessário mergulhar no outro para compreendê-lo em sua totalidade. No entanto, para avançar rumo ao seu universo subjetivo, sem nos levar à autoanulação, é preciso inicialmente nos conhecermos, reconhecermos e fortalecermos. Aqui partimos para a reflexão do que chamamos de *Diálogo*.

Segundo Bohm (2005), a palavra *Diálogo* provém do grego *dialogos*, significando em última instância, “uma corrente (ou fluxo) de significados” (*dia*: através de; *logos*: o significado da palavra). O fluir de significados propicia a construção de algo novo, não existente anteriormente, um significado compartilhado coerente, que é a cultura e que é o que mantém pessoas e sociedades unidas.

Dialogando, expomos nossa essência e ganhamos mais consciência de nós mesmos, nossas fragilidades e fortalezas, virtudes e falhas, o que queremos e com o que não concordamos, encontrando nosso lugar na sociedade, que nada mais é que a expressão da nossa *Identidade*.

Por fim, o *Diálogo* busca o aprendizado “do contexto e da natureza dos processos pelos quais as pessoas formam seus paradigmas” (ISAACS, 1993:38), fazendo com que as pessoas sejam capazes de perceberem-se como participantes de um conjunto de significados compartilhados.

A emergência da capacidade de agir em direção à transformação que queremos está relacionada à *Potência de Ação*, “à passagem da passividade à atividade, da heteronomia passiva à autonomia corporal” (SAWAIA, 2001:125). É importante lembrar que, para Espinosa, “ser livre não significa fazer o que se quer no momento em que se quer, e sim empreender de maneira responsável e consciente ações coletivas” (SANTOS & COSTA-PINTO, 2005:299).

E a *Felicidade*? Onde se encontra? Essa é uma pergunta que deixaremos para você, leitor, responder. O presente artigo é um convite à reflexão e às descobertas oriundas da mesma, exigindo de todos nós coragem e iniciativa para a mudança necessária, na busca da felicidade de um mundo novo.

Boa leitura!

## 1. COMUNIDADES

### 1.1 Diferentes abordagens

O conceito de ‘comunidade’ nasceu na Sociologia. Seu histórico e, conseqüentemente, a chave para sua compreensão, vem da oposição ao conceito de sociedade. Em 1887, Ferdinand Tönnies (2002) definiu comunidade como sendo o lugar das relações naturais, não racionais, baseadas em sentimento, como a amizade ou a vizinhança. Já a sociedade era fruto de associações deliberadas para fins racionais, baseadas em interesse, como os contratos econômicos ou os partidos políticos.

Na mesma linha e época, Émile Durkheim (2008) distinguiu a solidariedade mecânica da solidariedade orgânica. Enquanto a primeira estaria para a comunidade, por ser caracterizada pelo compartilhamento de tradições e atividades que caracterizam o pequeno (a vila), a segunda estaria para a sociedade, por constituir-se de uma diversidade de habilidades, ideias e funções complementares.

Nas duas perspectivas, há a predominância de um tom romântico, saudosista: a comunidade é idealizada como espaço de consenso e de cooperação plenos, ameaçados de extinção. Há ainda uma outra vertente, que também aborda o conceito de comunidade em contraste ao de sociedade, mas a partir de um ângulo oposto: o da glorificação do presente. Nessa abordagem, a modernidade é que passa a ser exaltada e a comunidade é vista como algo primitivo e ultrapassado (BRIANEZI, 2007).

É importante que se ressalte, no entanto, que idealização e preconceito são faces da mesma moeda: a caricatura. São entendimentos que resultam de classificações externas arbitrariamente impostas aos seres classificados, que costumam legitimar discursos de dominação, mas podem se tornar bandeiras de luta. Por exemplo, as ditas comunidades tradicionais amazônicas são vistas por muitos preservacionistas como essencialmente protetoras dos recursos naturais, mais do que sujeitos com cultura dinâmica e cidadãos portadores de direitos (DIEGUES, 1996). Por outro lado, para os ideólogos do progresso, elas são núcleos de atraso e pobreza, a serem extintos ou modernizados (BRIANEZI, *op. cit.*).

Porém, o que de fato nos interessa são as autodenominações: como os indivíduos veem a si e ao próximo e constroem uma identidade coletiva. Os moradores da floresta adotaram a denominação comunidade como bandeira de luta e, não por acaso, a política pública criada em 2007 pelo governo federal, com intensa participação deles, intitulou-se Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e *Comunidades* Tradicionais, deslocando o termo “populações”, mais apolítico, proveniente do campo da demografia (ALMEIDA, 2007).

No contexto deste artigo, comunidade não é entendida como sinônimo de localidade geográfica, mas sim, como coloca Gusfield (1995), um conceito existencial organizador da relação das pessoas com o grupo, do sentimento de identidade comum e do apelo à solidariedade. Em outras palavras, como critério de ação governado pelo pertencimento comum e não como a arena física onde a ação ocorre.

Nesta linha, um autor que nos inspira é Zygmunt Bauman. Em seu livro, “Comunidade: a busca por segurança no mundo atual” (2003), o autor aborda a tensão entre liberdade e segurança, dois valores urgentes e necessários que nunca foram ajustados por nenhuma forma de união humana. Num mundo privatizado e individualizado, onde tudo se desloca numa velocidade sem precedentes, as comunidades são avidamente desejadas como uma necessidade de segurança.

Na análise de Bauman (*Op. cit.*), a Revolução Industrial e a criação do Estado-nação geraram um novo ambiente de trabalho, que não estava mais vinculado aos ciclos da natureza. Pessoas foram despidas dos antigos hábitos comunitariamente sustentados, resultando na destruição de seus papéis sociais, de sua individualidade e condensadas na massa trabalhadora. A naturalidade dos trabalhos vivenciados e sua rede de interações, que era dotada de sentido e pertencimento, não foi reproduzida no ambiente frio de trabalho das fábricas, propiciando um regime de comando, obediência e punição, terminando por exterminar as comunidades por meio do desenraizamento de suas teias.

Apesar disso, Bauman (*Op. cit.*) sustenta que o termo continua nos remetendo a algo cálido e confortável, um lugar seguro, uma memória de paraíso perdido que não faz parte da “dura realidade” em que vivemos. Enquanto humanos, sentimos necessidade de enfrentar, coletivamente, medos e ansiedades. Daí o foco na “comunidade perdida”.

Para Bauman (*Op. cit.*), a busca por pertencer a uma comunidade constitui “guetos voluntários” e “guetos verdadeiros”. O primeiro caso seria o dos condomínios fechados, que ao invés de fomentar a comunidade, estimulam uma maior individualidade. O segundo caso seria ilustrado pelas favelas, onde o ódio e a humilhação individuais são partilhados com outros sofredores. Em ambos os casos existe a percepção do homogêneo de ‘dentro’ separado do heterogêneo de ‘fora’, desfavorecendo a diversidade dentro da comunidade.

## 1.2 Recuperando o sentido comunitário

A Educação Ambiental que propomos busca desconstruir o discurso da modernização e recuperar o sentido comunitário, por meio da construção de coletivos educadores ambientais. Segundo Leff (2002), frente ao processo de globalização, regido pela racionalidade econômica e pelas leis de mercado, está emergindo uma política do lugar, das diferenças, do espaço e do tempo, que centralmente traz os direitos pelas identidades culturais de cada povo e legitimando regras mais plurais e democráticas de convivência social. É uma política do ser, que valoriza o significado da utopia como direito de cada comunidade para forjar seu próprio futuro.

Manuel Castells (2007) defende que estamos vivendo um novo paradigma de organização social: a chamada sociedade informacional, que substituiu a sociedade industrial. Nela, a informação vira matéria-prima e mercadoria primordiais, as novas tecnologias moldam atividades humanas (mas não as determinam) e a produção e organização social segue a lógica de redes (onde não desapareceram as assimetrias, mas predomina a interdependência). Nesta nova cultura, as bases principais seriam o “*espaço de fluxos*” (que substituiu o “*espaço de lugares*”) e o “*tempo intemporal*”, no qual “*passado presente e futuro podem ser programados para interagir na mesma mensagem*” (CASTELLS, *op. cit.*:462).

O autor salienta que o espaço de fluxos e o tempo intemporal não são as únicas formações espaciais e temporais existentes, mas destaca que elas são as atualmente hegemônicas. E é contra esta hegemonia excludente que, de acordo com Enrique Leff (*Op. cit.*), os povos e comunidades estão se insurgindo, reinventando a política do espaço e do tempo.

Milton Santos (2004) também critica o ideário da aldeia global, da suposta supressão do espaço e do tempo. Ele lembra que poucas pessoas, mesmo nos países ricos, beneficiam-se amplamente dos novos meios de circulação e que as informações que constituem a base das ações são seletivas, não incidem igualmente sobre todos os lugares. Para o geógrafo, o espaço ainda constitui, ao mesmo tempo, “*condição, estrutura de controle, limite e convite à ação*” (SANTOS, *op. cit.*:321).

Mas como seria a realização e a reconstrução de uma ideia de comunidade nesta contemporaneidade? Que características ela teria? Como seria recriá-la e desenvolvê-la? Isto seria possível? Se a segurança que a comunidade pode propiciar é uma qualidade fundamental para nós humanos sermos felizes, para que possamos enfrentar coletivamente os desafios da vida, é aqui que, segundo Bauman (2003:134) “*reside a chance de que a comunidade venha a se realizar (...) tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo*”.

Neste sentido de construção coletiva, Santos (2007) nos traz a perspectiva das comunidades interpretativas, que seriam baseadas num novo senso comum ético para a construção de um novo paradigma: a solidariedade como forma de saber. Tais comunidades seriam a experimentação de sociabilidades alternativas, onde há espaços para campos de argumentação em direção à vontade emancipatória, funcionando como uma construção microutópic de acrescentar força no poder argumentativo dos grupos que pretendem realizá-lo. A construção destas ‘neocomunidades’ avançaria à medida que a argumentação introduzisse exercícios de solidariedade cada vez maiores.

O princípio da solidariedade é também o princípio da responsabilidade para além das preocupações e consequências imediatas, é uma responsabilidade, compartilhada, pelo futuro. As comunidades interpretativas abarcariam a solidariedade como marca ética, identificando nos moldes de sociabilidades colonialistas a ignorância. Como marca política, estas comunidades trariam a dimensão da participação num movimento de repolitização da vida coletiva, acreditando no princípio de que, quanto mais vasto for o domínio da política, mais teremos liberdade humana (SANTOS, *op. cit.*).

Para Santos (*Op. cit.*), tais comunidades, baseadas na solidariedade e na participação, poderão auxiliar na construção de um novo senso comum que ponha fim ao monopólio de interpretação, ou à renúncia desse, comportamento tão reproduzido durante a modernidade. Também podem se constituir como espaços privilegiados que nos ajudem a superar o dualismo cultura/natureza, sujeito/objeto.

Outra perspectiva de ação coletiva são as comunidades aprendentes que, junto ao que propõe Santos (*Op. cit.*), agregam a dimensão da aprendizagem. Para Brandão (2005:88), as comunidades aprendentes são espaços onde ao lado do que se faz como um motivo principal (vocaçãõ), as pessoas também estão intertrocando saberes entre elas, estão se ensinando e aprendendo: “*pois estamos sempre, de um modo ou outro, trabalhando em, vivendo com ou participando de unidades sociais de vida cotidiana onde pessoas aprendem ensinando e ensinam aprendendo*”. Este aprender e ensinar constante se dá porque, segundo o mesmo autor, na vida experienciamos duas dimensões de acontecimentos de socialização: a socialização primária, que acontece desde o nosso nascimento, onde a aprendizagem ocorre em “*diferentes dimensões de nós, em nós, entre nós nos tornando seres capazes de interagir com uma cultura e em uma sociedade*”; e a socialização secundária, que acontece

nas unidades sistemáticas de ensinar-e-aprender (instituições de ensino), onde aprendemos a lidar com outras dimensões do conhecimento (conhecimento técnico-científico) (BRANDÃO, *op. cit.*).

Longe de ser uma tarefa simples, tais ideias nos ajudam a delinear saberes e valores que podem ser mirados como estratégias de construção de um modelo teórico-metodológico que fortaleça as energias emancipatórias, no desenvolvimento de processos pedagógicos em Educação Ambiental. Para que a Educação Ambiental vivenciada em comunidades possa criar conhecimento-emancipação e um novo senso comum ético e estético, é necessário que superemos a incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto, o que é típico do Colonialismo tão hegemonicamente imposto durante a modernidade. É neste ponto que a solidariedade é vista como forma de saber, obtida no processo sempre inacabado de irmos nos tornando capazes de construir e reconhecer intersubjetividades, reinventando territorialidades e temporalidades específicas que possam nos permitir conceber nosso próximo numa teia intersubjetiva de reciprocidades, substituindo o objeto-para-o-sujeito pela reciprocidade entre sujeitos (SANTOS, *op. cit.*).

A expressão 'comunidades interpretativas' e 'comunidades de aprendizagem' já foram aproximadas ao campo da Educação Ambiental pelos autores Avanzi & Malagodi (2005) e Brandão (2005).

Avanzi & Malagodi (*Op. cit.*) apresentam a comunidade interpretativa como o encontro entre diferentes interpretações da realidade, o que permite que seja construída uma compreensão mais ampla do que seria alcançado individualmente por um único intérprete. Centralmente traz a noção da importância do outro em nosso movimento de produzir significados e sentidos, na reciprocidade entre indivíduos que partilham territórios físicos e simbólicos. O encontro fecundo entre as práticas de Educação Ambiental e a promoção de comunidades interpretativas trabalha na perspectiva dialógica da linguagem, desenvolvendo o potencial de comunicação e o entendimento do outro, e deve garantir a igualdade de acesso ao discurso argumentativo, mesmo sendo diferentes as habilidades de argumentação de cada envolvido, o que nos traz um desafio pedagógico (AVANZI & MALAGODI, *op. cit.*).

Para Brandão (2005), as comunidades aprendentes são espaços educadores que têm uma nova concepção de viver pela partilha, pela cooperação e pela solidariedade. São espaços permeados pelo diálogo, onde o conhecimento científico e popular andam juntos, pois os saberes são diferentes porém não desiguais. É o lugar onde se propõe o "justo oposto de uma educação regida pelo individualismo, pela competição, pelo exercício do poder e pelo interesse utilitário que transforma pessoa em mercadoria e a própria vida em mercado" (BRANDÃO, *op. cit.*:91).

Assim propomos, inspirados também em Bruno Latour (2004), a retomada poética do sentido do comum, da procura em comum do mundo, a partir da superação da dupla ruptura platônica: já não há, de uma lado, as coisas como elas são e, de outro, as representações que fazemos delas. Em outras palavras: os fatos legitimados pelas Ciências, inquestionáveis, e os valores construídos pelos homens, imprecisos. A partir da ecologia política, humanos e não humanos recusam-se a serem tratados como objetos: "A crise ecológica, lembramos muitas vezes, apresenta-se antes de tudo como uma revolta generalizada dos meios" (LATOURE, *op. cit.*:351).

A lógica instrumental, portanto, dá lugar à construção de coletivos, sempre imperfeitos e provisórios, que se constituem pela experimentação. No lugar do tempo linear, da ideia de progresso, temos a circularidade; no lugar da objetividade, a ligação.

Dessa forma a Educação Ambiental não deve ficar presa apenas aos círculos científicos, mas sim ser vivenciada por cada indivíduo, pelas comunidades, cada grupo à sua maneira. Começando com a reflexão sobre como cada um de nós se relaciona com a pequena porção que ocupa do planeta, podemos chegar ao todo, melhorando as relações entre as pessoas e o mundo que as cerca.

Em cursos organizados pela Oca, ao não definir-se previamente o que é Educação Ambiental, colhe-se dos participantes constantes tentativas de elaborarem as suas próprias definições. Numa delas, um agrônomo, extensionista rural atuando no interior da Bahia, disse:

Então essa Educação Ambiental que vocês fazem é catingueira! Tem as características dos comportamentos dos humanos da Caatinga, que não batem de frente, contestando ou aceitando de cara as orientações que o agrônomo lhe passa. Ele ouve, muda de assunto e encerra a conversa sem uma conclusão. No encontro seguinte, no meio da conversa volta a tocar no assunto e também não manifesta a sua opinião. Depois de algum tempo e encontros, progressivamente vai sentindo confiança na relação e sentindo segurança para se apropriar de novas propostas, transmutando-as de acordo com a sua realidade.

Outro participante, de um programa de especialização, quase ao final do curso, definiu a Educação Ambiental que fazíamos como democrático-circular: "Vocês vão nos provocando, dando insumos e estímulos para a gente progressivamente elaborar as nossas próprias definições e propostas de atuação".

A formação de pessoas que saibam e queiram atuar na construção de sociedades sustentáveis, como escrevem Sorrentino e Nascimento (2010), é a

expressão de uma democracia radicalmente inclusiva, onde a totalidade dos humanos possa estabelecer os seus pactos de governabilidade e governança, tendo acesso a produzir e aos resultados da produção de conhecimentos elaborados por todas as humanidades nos mais distintos espaços/tempos possíveis (SORRENTINO & NASCIMENTO, 2010: 17).

Uma democracia, nas palavras de Latour (*Op. cit.*:33), que não seja refém da lógica da caverna platônica, formada por duas câmaras, a primeira constituída pela totalidade dos humanos falantes, os quais se encontram sem nenhum poder, senão o de ignorar em comum, ou de crer por consenso nas ficções plenas de toda realidade exterior (...) e a segunda sendo a realidade de fora, apenas acessível e acessada por um bem pequeno número de pessoas, únicas capazes de fazer a ligação entre as duas assembléias e de converter a autoridade de uma na da outra.

Isto exige, em primeiro lugar, o desejo de romper com esta lógica das elites que se autointitulam hermeneutas, tradutores dos conhecimentos que estão lá fora, com os deuses. E comprometer-se, em seguida, com a construção de processos capazes de resgatar ou desenvolver a autoestima e a capacidade de diálogo profundo em e entre cada pessoa e grupo social, no sentido de estabelecerem as suas agendas de prioridades e os seus pactos de governabilidade e de governança para e nos territórios onde constroem os seus projetos de futuro. Assim, a comunidade não pressupõe o fim da individualidade, mas um processo de complementação e de interconexão entre os seres (vivência e convivência) a partir do fortalecimento de suas identidades individuais e coletivas.

## **2. IDENTIDADE**

### **2.1 A questão da identidade**

Os desafios de se firmar uma identidade dentro da diversidade é algo presente nos dias atuais, principalmente devido às múltiplas influências às quais a sociedade contemporânea está exposta. Vivemos em um planeta em que as distâncias encurtaram, as transformações são cada dia mais rápidas e completas e as fronteiras entre os países são cada dia mais tênues. A história que recai sobre cada indivíduo hoje, inevitavelmente, é a história mundial (MILLS, 1965). Com apenas um *clique* é possível *navegar* pelo mundo, atualizar-se sobre as fofocas do momento, as últimas tendências da moda ou mesmo acompanhar em tempo real os acontecimentos de uma determinada região. Vivemos afinal na era da globalização, em que “cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma das partes. Isto se verifica não apenas para as nações ou povos, mas para os indivíduos” (MORIN, 2003:67).

O autor Boaventura de Sousa Santos (2003) aponta para existência de não apenas um, mas alguns tipos de globalização: um dos quais, seria o localismo globalizado, que segundo o autor é caracterizado por aspectos de uma cultura específica de determinada nação ou território, difundida através do mundo, como o que observamos com a disseminação do *fast food*, típico da cultura norte-americana ou, ainda, a transformação da língua inglesa em língua universal. Outra forma de globalização seria a globalização localizada, a qual se consiste no impacto específico de questões transnacionais nas condições locais, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a estas questões transnacionais. Neste caso, pensamos como exemplo a crise financeira mundial, que em sua imensa proporção, vem afetar as garantias individuais interferindo na aposentadoria do trabalhador de uma pequena ilha grega. Bauman (2001 e 2005) caracteriza a atual fase da história Moderna como *Líquida* e justifica o uso da metáfora:

Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo, os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la (BAUMAN, 2001: 8).

Para Giddens (2002), a questão da autoidentidade é um problema moderno, originado no individualismo ocidental. Segundo este autor, a modernidade, em especial a modernidade tardia, gera diferenças na maneira como as pessoas pensam, constroem e vivem suas identidades. Assim, a construção da identidade é um processo que não tem fim ou destino, é sempre um projeto incompleto. Para Ortiz (2006), não existe uma identidade legítima, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos (ORTIZ, *op. cit.*). Neste sentido, Morin (2003) afirma que na era planetária em que vivemos cultivamos a poli-identidade, que, segundo o autor, é a integração da “identidade familiar, a identidade nacional, a identidade regional, a identidade étnica, a identidade religiosa ou filosófica, a identidade continental e a identidade terrena” (MORIN, 2003:78). Assim, neste leque de possibilidades, é permitido comparar, escolher e decidir: qual identidade pegar na estante? Mas a identidade escolhida é transitória, deixada de lado logo que passe a satisfação de tê-la consumida, afinal, como observa Bauman (2005:96), as “identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter”.

Existem comunidades de vida e de destino, cujos membros, segundo a fórmula de Siegfried Kracauer, “vivem juntos numa ligação absoluta”, e outras que são “fundidas unicamente por idéias ou por uma variedade de princípios” (KRACAUER, 1963 *apud* BAUMAN, 2005:17). Bauman localiza a origem dos questionamentos em relação à identidade com o momento em que as comunidades do primeiro tipo são enfraquecidas e, ao mesmo tempo, se fortalecem as do segundo tipo descrito acima.

É nesta transição que a identidade perde a sua proteção social que a fazia “parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável” (BAUMAN, *op. cit.*:30). Assim, a identidade passa a ser “um manto leve e pronto a ser despido a qualquer momento” (BAUMAN, *op. cit.*:37).

A fluidez da identidade nos revela um sentimento de desenraizamento, de não pertencimento e

que Sá (2005) conecta diretamente com a crise socioambiental. Nas palavras da autora:

A ideologia individualista da cultura industrial capitalista moderna construiu uma representação da pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto, que desconhece as relações que o tornam humano e ignora tudo que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar (SÁ, 2005: 247).

Manuel Castells (1999:24) propôs a seguinte classificação das identidades, de acordo com o lugar delas nas relações sociais de poder: “*identidade legitimadora*” (a dominante, mais valorizada), “*identidade de resistência*” (estigmatizada) e “*identidade de projeto*” (revolucionária). O autor observou que o estigma, muitas vezes, pode funcionar como fator de mobilização. Assim, não raro, identidades de resistência convertem-se em identidades de projeto.

Podemos afirmar que estamos vivenciando esta transição no Brasil, no caso dos autodenominados povos e comunidades tradicionais. Eles vêm cada vez mais se afastando do estigma preservacionista e, desta forma, contribuindo para politizar a arena ambiental. Em outras palavras: identidades coletivas emergentes estão se objetivando na forma de movimentos sociais, de sujeitos sociais organizados: raizeiros, quebradeiras de coco babaçu, seringueiros, faxinalenses, quilombolas, ribeirinhos, para ficar em apenas alguns exemplos (ALMEIDA, 2008).

Apesar da exposição de um leque de possíveis identidades, o direito à escolha não compete a todos os seres humanos igualmente, contrariando a aparente homogeneização que a globalização demonstra ter. Bauman (2005) inclui os indivíduos que têm o direito à identidade (ou identidades) negada em uma subclasse:

O significado da ‘identidade da subclasse’ é a ausência de identidade, a abolição ou negação da individualidade, do ‘rosto’ (...). Você é excluído do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas (BAUMAN, 2005:46).

Em um período histórico caracterizado pela desestruturação das organizações, as ditas identidades primárias (religiosas, étnicas e territoriais) funcionam como importante fator de mobilização social. Em muitos casos, elas rompem com o biologismo e ressignificam a natureza como fruto de relações sociais e de antagonismos. Podem, portanto, ser consideradas identidades de resistência (estigmatizadas) em um movimento rumo à identidade de projeto (revolucionária) (CASTELLS, 1999).

Assim, enquanto uma pequena parte da humanidade encontra-se no circuito planetário de conforto, de ‘poli-identidades’, a grande parte está restrita nos limites planetários de miséria, de ‘identidade da subclasse’. E, embora a mundialização seja “evidente, subconsciente e onipresente” (MORIN, 2003:68), ela também o é desigual. É neste contexto que estão os desafios para a educação do futuro e, conseqüentemente, para a Educação Ambiental.

## **2.2 Educação Ambiental e identidade**

Nesta perspectiva, o papel da(o) educadora/educador ambiental na consolidação de uma identidade individual ou coletiva é o de fornecer, durante o processo educador ambientalista, elementos para a busca de uma identidade planetária que nos permita enfrentar os desafios colocados pelas questões ambientais em escala global, sem se sobrepor à identidade microlocal, a qual é responsável, por sua vez, pelo surgimento de formas criativas de enfrentamento à crise socioambiental com toda a especificidade de cada local e de cada cultura. Nas palavras de Morin (2003: 64):

O planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da unidade/diversidade da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo. Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar na era planetária, para a identidade e a consciência terrenas.

Estabelecendo assim, um processo dialético entre identidade planetária e em menor instância a identidade individual, tendo um gradiente de identidades intermediárias neste “espectro” de identidades. Durante o processo educador ambientalista, no contexto da formação das identidades, é importante resgatarmos os componentes locais da cultura e da identidade. Estes elementos devem ser trabalhados para que o local não seja entendido como o atrasado, o ultrapassado e para que possamos assim, manter nossa conexão com a infinidade de influências culturais, sem necessariamente anular os componentes locais de nossa cultura, conciliando a ansiedade da conectividade com o mundo e ao mesmo tempo mantendo a essência da “prosa caipira”<sup>2</sup>.

Desta forma, precisamos buscar a construção de identidades a partir de leituras da totalidade, abandonando ingenuidades e reconhecendo as múltiplas influências que sofremos, de modo a sermos capazes de extrair o que de fato consideramos importante do universo de “bombardeio” cultural ao qual estamos expostos:

A educação ambiental se realizará de forma diferenciada em cada meio para que se adapte às respectivas realidades, trabalhando com seus problemas específicos e soluções próprias em respeito à cultura, aos hábitos, aos aspectos psicológicos, às características biofísicas e socioeconômicas de cada localidade. Entretanto, deve-se buscar compreender e atuar simultaneamente sobre a dinâmica global (...) para que não haja uma alienação e um estreitamento de visão que levem a resultados pouco significativos (GUIMARÃES, 1995:37).

A construção de nossa identidade enfrenta inúmeras dificuldades, entre as quais está a armadilha de nos anularmos no outro. É necessário mergulharmos no outro para compreendê-lo em sua totalidade, mas para avançar rumo ao universo subjetivo do outro sem nos levar à autoanulação é preciso inicialmente nos conhecer, reconhecer e fortalecer enquanto nós mesmos. Buber (1974) aponta para a existência de duas formas de existir ou de ser no mundo, que se alternam ao longo da existência humana: as atitudes Eu-Tu e Eu-Isso. Trata-se de duas posturas presentes em todos nós, em nossa relação com o outro, com as coisas e com o mundo. Nas palavras do autor:

A palavra-princípio EU-TU, só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade. A união e a fusão num ser total não podem ser realizadas por mim e nem pode ser efetivada sem mim. EU se realiza na relação com o TU; é tornando EU que digo TU (BUBER, 1974:13).

No que concerne aos desafios da Educação Ambiental na formação desta identidade planetária, salientamos a importância de se trabalhar a necessidade de enfrentamento da crise ambiental. Nesta perspectiva a Educação Ambiental deve estar disseminada na sociedade, estando disponível e presente no momento em que as diferentes pessoas estejam em seus universos individuais, abertas ao diálogo mais profundo, podendo, assim, exercer significativo papel na reavaliação de nossa inserção nesta sociedade, na consolidação desta identidade planetária que não anula as especificidades locais e individuais, nesta unidade dentro da diversidade que propicia, sobretudo, a partir das diferenças, reconhecer o que nos une e o que nos faz nós mesmos.

A partir da consolidação de identidades preocupadas com as responsabilidades pessoais perante a busca pela sustentabilidade da vida, estaremos mais próximos de alcançarmos a sustentabilidade dos próprios processos educadores.

### **3. DIÁLOGO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

A Educação Ambiental realiza-se na relação com o Outro. Como nos relacionamos com os outros humanos e com as outras formas de vida que nosso planeta sustenta? E como nos relacionamos com os rios, mares, florestas? É valorizando as relações e a forma como percebemos o Outro que a Educação Ambiental traz uma perspectiva de qualidade, de cuidado, de responsabilidade partilhada. E, como diz Paulo Freire (1996), ensinar exige disponibilidade para o diálogo. É quando ouço o que o Outro fala, as ideias do Outro, que posso organizar minhas ideias, saber como me colocar melhor, reconhecer as diferenças. No diálogo não há como se fechar ao mundo. Ao contrário, construímos saberes e nos reconhecemos como seres inacabados.

Seres inacabados no sentido mais orgânico da palavra: estamos sempre em construção, em processo, em movimento. Nas interações, com e no mundo, encontrando significados e novos significantes.

Rompendo com a 'educação bancária', tão bem explicitada por Paulo Freire (1987), a educação libertária que alimenta a Educação Ambiental traz como primeiro princípio em seu documento de referência, no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, o seguinte termo: "A educação é um direito de todos, somos todos aprendizes e educadores".

Quando estamos conscientes de nosso não acabamento, percebemos com maior facilidade que há espaços para mudança e para aceitar o diferente. E a perspectiva do conviver com diferentes formas de ver o mundo, na diversidade das identidades, é também a perspectiva de trabalhar coletivamente. A Educação Ambiental nos oferece esse desafio: agir coletivamente, justamente o oposto do 'ser individual', tão arraigado nas práticas diárias de nossa sociedade.

No processo educativo de construção de uma nova identidade planetária, o diálogo tem importância primordial, enquanto meio para se formar uma amálgama entre as diversidades, entre os modos de viver, pensar, sentir e agir, individual e coletivamente. É possível diminuir barreiras espaciais e cognitivas e conciliar contradições inerentes à vida, sem descaracterizar ou anular a essência e as especificidades de cada pessoa ou grupo, promovendo e ampliando a comunicação e a interação entre os diversos.

O diálogo é um exercício profundo de desvelamento (TASSARA e ARDANS, 2005) que não tem limite final ou ponto de chegada, pois a vida está sempre em transformação. Desvendar-se e desvelar o Outro, num eterno entrelaçar de significados. Dialogando expomos nossa essência e ganhamos mais consciência de nós mesmos, nossas fragilidades e fortalezas, virtudes e falhas, o que queremos e com o que não concordamos, encontrando nosso lugar na sociedade, que nada mais é que a expressão da nossa identidade. A partir do diálogo é que se formarão as conexões necessárias à construção não somente de uma identidade, mas de uma consciência e responsabilidade planetárias, que não constituem um produto pronto e acabado. Elas são sempre resultado de um movimento constante de avaliação e reavaliação da nossa postura perante o mundo.

Estimular o exercício do diálogo é um desafio e uma necessidade para a Educação Ambiental que queremos realizar: aquela que fortalece e confere autonomia e confiança aos indivíduos, que promove a coexistência equilibrada entre as realidades e contextos pessoais e coletivos, entre o moderno e as tradições, entre a tecnologia e o jeito simples de ser. O diálogo é a via de acesso para a democratização das identidades e saberes diversos.

Ainda, de acordo com Paulo Freire (1987), reconhecemos que o diálogo não existe sem a reflexão, mas traz em sua essência uma interação íntima e indissociável desta com a ação, sem exclusivizar nem a ação (evitando ativismo que nega a reflexão) nem somente a reflexão (evitando a palavra oca, o

blábláblá alienado/alienante). O diálogo, com estes elementos constitutivos, é a Práxis, que pretende transformar o mundo, problematizá-lo e pronunciá-lo, para além da relação Eu-Tu, no encontro de mulheres e homens que se comprometem com esta pronúncia de mundo e, assim, ganham significação enquanto humanos: "...o diálogo é uma exigência existencial" (FREIRE, 1987: 45).

A sustentabilidade de processos educadores ambientais exige uma atitude sensível da(o) educadora(or)-aprendiz perante o Outro, reconhecendo na alteridade sua via de ação, pois cada pessoa/grupo/comunidade num certo tempo/momento/situação é único na sua visão de mundo. O "certo, o bom, o melhor" nunca está pronto e passível de ser "entregue ou transmitido" por uma/um educadora/educador ambiental, e este deve romper de forma radical com a cultura ocidental do desejo de colonizar o outro.

O conteúdo programático e os temas geradores devem partir da situação presente e concreta, refletindo o conjunto de aspirações peculiares de cada povo/cultura, a partir de problemas que os desafiam, para que a reflexão possa estar vinculada com a ação política, dialogando os pontos de vista das(os) educadoras(es)-educandas(os) e das(os) educandas(os)-educadoras(es). Pois a atitude de defender um "modelo" é sempre uma "invasão cultural", mesmo nas melhores intenções (FREIRE, 1987).

Educação Ambiental dialógica traz humildade na escuta da pronúncia de mundo do Outro. E é autoconhecimento, pois traz a ação de reconhecimento de meus outros "eu", de minha própria ignorância que procuro não mais alienar. Traz também a fé nas mulheres e homens e no seu poder de fazer e refazer. Não uma fé ingênua, mas dialógica e crítica, que sabe que o homem é um ser histórico e tem o poder de transformar ao agir coletivamente na luta pela sua libertação, pautado na esperança de seu fazer, que vem de nossa essência de imperfeição e que sempre nos leva a uma eterna busca (FREIRE, 1987).

### **3.1 O que é diálogo?**

A complexidade e interdependência dos problemas institucionais e globais exigem a busca de respostas compartilhadas. O simples fato de pessoas conversarem não significa a ocorrência do diálogo rumo à resolução desses problemas, já que as falhas de comunicação e desentendimentos culturais que ocorrem, não permitem a abordagem das questões de forma comum. Isso motiva o desenvolvimento da capacidade de se pensar junto, desenvolver pensamento colaborativo e ação coordenada (ISAACS, 1993).

Segundo Bohm (2005), a palavra diálogo significa "uma corrente (ou fluxo) de significados" entre nós e através de nós, contrariando o senso comum, que atribui à palavra a noção de "dois" (*di*). Desta forma, o diálogo pode acontecer com qualquer número de pessoas, inclusive de forma individual, dado que as condições para sua ocorrência estejam presentes. O fluir de significados propicia, então, a construção de algo novo, não existente anteriormente, um significado compartilhado coerente, que, de acordo com o autor, é a cultura, que é o que mantém pessoas e sociedades unidas. Quando os significados compartilhados não são coerentes, há então problemas na organização social, porque se perde a capacidade de comunicação com profundidade.

Em geral, diálogo é confundido com debate, consenso, discussão ou negociação. Entretanto, uma análise mais aprofundada destes quatro conceitos demonstra rapidamente a diferença. Isaacs (1993) aborda o "debate" elucidando sua raiz, "bater", processo em que necessariamente um lado ganha e o outro perde, ambos mantêm seus pressupostos e não há reflexão mais aprofundada sobre eles. Aborda também o consenso, cuja raiz significa "se sentir junto", que tem como objetivo encontrar uma visão que reflita o que a maioria possa tolerar. Da mesma forma que o debate, não altera os padrões fundamentais que levaram as pessoas a discordarem no primeiro momento, ou seja, também não tem a ambição de explorar os padrões de significado presentes. Já discussão provém da mesma raiz de concussão e percussão, que significa "partir as coisas", e é um processo em que os diferentes pontos de vista serão analisados em separado com objetivo, também, de ganhar o jogo. Finalmente, na negociação, o que ocorre é um processo de ajuste de todas as partes envolvidas de forma a satisfazer a todos. Apesar de importante, também não toca nos aspectos fundamentais para a ocorrência do diálogo (BOHM, 2005).

Os processos acima abordados possuem, todos, um aspecto em comum. Em nenhum deles toca-se no que Bohm (2005) chama de *pressuposições de raiz*: pressuposições profundas formadas ao longo da experiência de vida das pessoas com as quais constroem senso da vida e da realidade. Essas pressuposições de raiz são, em geral, defendidas com vigor quando desafiadas, pois as pessoas identificam-se a si mesmas com suas pressuposições e qualquer oposição a elas soará como uma ofensa pessoal. A resposta esperada a isso é, então, uma forte reação emocional, que impede a comunicação posterior, pois quando defendemos uma opinião não conseguimos pensar juntos. Por outro lado, quando alguém não escuta nossas pressuposições, então isso nos parece uma violência. E se dois lados opostos possuem certezas intocáveis, como compartilhar?

E esse é um dos obstáculos ao diálogo discutidos por Schein (1993). Em seu texto, o autor coloca que nós somos culturalmente treinados para esconder informações que de alguma forma ameaçariam a "ordem social", ou seja, preferimos ser educados a sinceros, o que cria o que Chrys Argyris, citado pelo autor, chama de 'rotina defensiva'. Se por um lado isso permite o convívio social e a não externalização de conflitos, por outro impede o diálogo mais aprofundado e a compreensão das

pressuposições de raiz que embasam as opiniões. Sacrifica-se a comunicação e o entendimento em nome de uma posição social (SCHEIN, *op. cit.*).

Outro obstáculo ao diálogo são os papéis que as pessoas assumem para si a partir de suas experiências de vida. Algumas se colocarão como dominantes, outras nem tanto, e esses papéis emergirão no processo de construção do diálogo (BOHM, 2005). A fragmentação do pensamento e a defesa das partes é também uma dificuldade reconhecida para o processo (ISAACS, 1993). Por isso, convicção e persuasão não seriam indicadas para estarem presentes em um diálogo. Ao se tentar vencer por meio de palavras – convencendo com uma “conversa dura” ou persuadindo com uma “conversa suave” – não se constroem pensamentos coerentes. Da mesma forma, não se espera a participação de princípios de hierarquia e autoridade num diálogo, o que traria bloqueios (BOHM, 2005).

Diferentemente dos processos elucidados acima, no diálogo ninguém está querendo ganhar ou, quando alguém ganha, todos ganham (BOHM, 2005). Segundo Buber (1974), o diálogo está no reconhecimento do ser no outro, escondido em seus papéis sociais, que, por sua vez, o objetificam e conferem ao ser uma utilidade, uma função. Buber (*Op. cit.*) diferencia, então, a relação *Eu-Tu*, de encontro entre a essência dos seres, da relação *Eu-Isso*, fundamentalmente utilitária. A primeira propicia uma relação, que pode se dar em três esferas; a vida com a natureza, a vida com os homens e, finalmente, a vida com os seres espirituais. A segunda, por sua vez, propicia uma experiência, no sentido em que coisifica o outro, tornando-o um objeto, e permite sua exploração, manipulação e controle. A primeira ocorre na presença, no encontro e na relação. Presença, no entanto, que “aguarda e permanece” (BUBER, *op. cit.*:14), que não é passageira. Já a segunda é vivida no passado, pois o objeto é estagnado, interrompido, desvinculado, “privado de presença” (BUBER, *op. cit.*:14).

Para Bohm (2005), o diálogo está passivo de ocorrer quando as partes forem capazes de reconhecer suas pressuposições e as dos outros e, em um processo, *deixá-las em suspenso*, ou seja, sem trabalhá-las ou suprimi-las, sem acreditá-las ou desacreditá-las, sem julgá-las boas ou más, mas simplesmente ver o que elas significam. Não se trata aqui de se ignorarem os conflitos existentes, mas sim de não tornar-se refém deles. Assim, dialogar significa encontrar tempo para perceber o que se passa nas nossas mentes e dos outros, sem fazer julgamentos ou chegar a conclusões. Schein (1993) é ainda mais preciso em sua colocação, deixando claro que na maioria dos casos em que esteve envolvido em processos de diálogo, utilizou a maior parte do tempo tentando compreender o que as suas próprias pressuposições eram, mais do que prestando atenção nas dos outros.

Ao se observar o que todas as opiniões significam, estará se formando um conteúdo compartilhado comum e menor importância se dará às opiniões individuais, pois será possível se verificar que tais opiniões são apenas opiniões derivadas de pressupostos. O processo de revelar pressuposições permite também que as pessoas livrem-se delas ou sejam capazes de analisá-las criticamente para ir além delas. Precisaríamos buscar compartilhar um significado comum, para então participarmos juntos do mesmo pensamento. A direção a ser tomada é para algo novo e criativo (BOHM, 2005).

Por fim, o diálogo busca o aprendizado “do contexto e da natureza dos processos pelos quais as pessoas formam seus paradigmas” (ISAACS, 1993:38), é a forma coletiva de aliviar julgamentos e avaliar pressuposições (BOHM, 2005), fazendo com que as pessoas sejam capazes de perceberem-se como participantes de um conjunto de significados compartilhados (ISAACS, 1993).

Para que o diálogo seja incentivado é necessário, então, a criação de um espaço ou ambiente propício para isso, onde são ouvidas todas as opiniões sem nada ser feito, sem agenda ou objetivos especiais ou necessidade de concordância. O ouvir compartilhado fará com que as pessoas fiquem juntas, pois formará uma sensação de confiança entre elas (BOHM, 2005). É necessária, no entanto, uma postura colaborativa entre os participantes para que o diálogo ocorra, decorrente de uma escolha individual em colaborar, com a finalidade de se conseguir o máximo de uma conversa (SCHEIN, 1993).

Mesmo sabendo das dificuldades que se pode enfrentar, e destacando a importância para que não cedamos às frustrações, Bohm (2005) diz que se pudessem ser deixados em suspenso todos os impulsos e as pressuposições, e se fosse possível olhar com uma posição observadora para elas, todos os envolvidos no diálogo atingiriam o mesmo estado de consciência, estabelecendo-se a consciência comum. Se o processo possibilitar que as pessoas se tornem conscientes dos mecanismos pelos quais formam suas pressuposições e suas crenças e sejam, de alguma forma, recompensadas por isso, então estará nascente uma força e capacidade para trabalhar e criar coisas em conjunto.

O espaço de diálogo é, portanto, um espaço de investigação com a finalidade de transformar a qualidade da conversa e, principalmente, o pensamento subjacente a ela (ISAACS, 1993). Ao propiciar as condições em que as influências sutis e tácitas sobre o pensamento sejam alteradas, o diálogo possibilita uma transformação da natureza da consciência, permitindo a emergência de novos tipos de inteligências individuais e coletivas, em substituição dos padrões mentais existentes quando as questões surgiram. E esse novo tipo de inteligência pode potencializar a ação, conforme será visto a seguir.

#### **4. POTÊNCIA DE AÇÃO**

*Satisfação consigo mesmo é uma alegria que surge porque o homem considera a si próprio e sua potência de agir (E III<sup>3</sup>, definições dos afetos 25).*

Este texto pretende fazer uma breve introdução ao conceito de potência de ação ou de agir, trazido pelo filósofo holandês do século XVII Bento de Espinosa, relacionando as ideias aqui apresentadas com a construção de processos educadores. A educação como processo formador comprometido com a sustentabilidade socioambiental exige a participação, individual e coletiva, das pessoas nele envolvidas.

Para Sawaia (2001:17), até os anos de 1980 o sentido da participação caracterizava-se pela ênfase no coletivo, na objetividade e na racionalidade, e a partir deste período observa-se uma ênfase maior ao “subjetivo e menos estrutural, e a objetividade e o coletivo cedem lugar à preocupação com a individualidade e a afetividade. Autonomia, emancipação e diversidade tornam-se valores éticos mais aplaudidos em substituição à liberdade e à igualdade”.

Se, por um lado, essa mudança possibilita a superação da dicotomia entre razão e emoção, público e privado, por outro, é necessário que, ao se incorporar a subjetividade no espectro da participação, tenha-se o cuidado de não desconsiderar outras dimensões dessa participação, evitando, assim, o subjetivismo, que a tudo relativiza para justificar qualquer coisa. Não podemos cair na armadilha de pensarmos que a participação é algo de foro exclusivamente íntimo, como se o espaço de liberdade e felicidade estivesse apartado do mundo material, político, econômico e social no qual estamos inseridos.

Para Espinosa, a participação é imanente à condição humana, portanto, são muitos os sentidos que podem estar agregados a esse conceito: participar dos lucros da empresa, das decisões familiares, dos movimentos sociais, da política governamental, entre outros. Outro aspecto importante é o fato de que, segundo Sawaia (*Op. cit.*), há uma variação na intensidade, na espacialidade e nos motivos dessa participação.

As formas de participação variam de intensidade, desde simples adesão até a absorção do indivíduo; de espacialidade, participação ‘face a face’, anônima, virtual, local, global; de motivo, por obrigação, por interesse, por imposição, por afeto; de temporalidade, longa duração, imediata. (...) [A autora traz também] a função social da participação: excludente (voltada ao ‘status quo’) ou integrativa (visando à revolução) (SAWAIA, 2001:119).

Independentemente dessa variedade, “quando discutimos participação, estamos nos posicionando sobre concepções de sociedade, de cidadania, de ética e de justiça” (SAWAIA, *op. cit.*:120). Lembrando que participação como potência de ação refere-se ao encontro com o outro e que o desejo de participar não vem de fora, mas, de acordo com Espinosa, é uma necessidade natural do sujeito, uma busca pela liberdade e pela felicidade independentemente de obrigação ou moralidade. “Participar para não ser governado, para viver em alegria de não ser comandado e para evitar que o desejo de não ser governado de uns transforme-se em desejo de governar e o poder se personalize” (SAWAIA, *op. cit.*:125).

Para Costa-Pinto (2003), ao definirmos a participação como potência de ação, podemos afirmar que o que move a participação é a vontade de ser feliz, cuja ação reflete, no limite, na ação política transformadora. Mas o motor dessa ação não é apenas a consciência política: é também a descoberta de potencialidades, talentos e capacidades individuais, pois estas descobertas trazem o estímulo à ação e à participação.

Essa participação, vista sob a perspectiva de formação do sujeito ecológico (CARVALHO, 2004), implica na capacidade do ator social de, ao identificar os problemas ambientais, mobilizar-se e comprometer-se com a tomada de decisões que se faça necessária. A emergência da capacidade de agir em direção à transformação que queremos, está relacionada à potência de ação, “à passagem da passividade à atividade, da heteronomia passiva à autonomia corporal” (SAWAIA, 2001:125).

Potência de ação é a capacidade de ser afetado pelo outro, num processo de possibilidades infinitas de criação e de entrelaçamento nos bons e maus encontros. É quando me torno causa de meus afetos e senhor de minha percepção (SAWAIA, *op. cit.*).

Trata-se de fortalecer o sujeito através da ampliação e do aprofundamento da consciência das capacidades, talentos e potencialidades que possui e constrói para modificar a realidade, bem como consciência de sua situação social (COSTA-PINTO, 2003).

Percebe-se, assim, que a associação dos humanos em grupos – cooperativas, associações, sindicatos etc., “(...) [aumenta] o seu direito natural de existir, já que se unem para suplantar o medo, o ódio e todas as coisas e sentimentos que possam trazer sofrimento e reduzi-los ao estado de servidão (...)” (SANTOS & COSTA-PINTO, 2005:298).

A ampliação da potência de agir reside na tomada de consciência da causa primeira de nossos afetos ou sentimentos, pois, para Espinosa, construímos ideias reflexivas a partir do que sentimos. O caminho proposto pelo filósofo exige estarmos cotidianamente atentos:

exige-nos buscar a compreensão da causa dos afetos que são gerados em nós a partir da relação com o outro, seja este outro um parente, um amigo, um conhecido, o ilustre desconhecido que se encontra na rua ou no supermercado, a árvore que floresce na calçada, uma cachoeira de águas cristalinas, o rio poluído de uma cidade etc. (COSTA-PINTO, 2010:4-5).

O intuito é que, a partir da clareza de suas potencialidades, o sujeito passe a se envolver com as regras sociais de maneira ativa e crítica, atuando não apenas como um cumpridor de papéis, mas buscando caminhos para exercer sua potência de modo a transformar a realidade, visando sua

felicidade (COSTA-PINTO, 2003).

Participar, portanto, mobiliza os sujeitos para, dentre outras coisas, o encontro consigo mesmo e com o outro, à percepção do nosso *modus operandi*, das nossas virtudes e das nossas limitações, o que muitas vezes pode fazer emergir sentimentos de insegurança, dúvida e conflitos. De acordo com Portugal (2008), um caminho possível para o enfrentamento dessas questões pode ser trilhado na medida em que os sujeitos busquem respostas para suas (in)certezas, abrindo-se para o diálogo e se aprimorando interiormente. A experiência renovadora desse encontro que, segundo a teoria psicodramática criada por Moreno (1984), é a vivência plena de troca e compreensão mútua, abre possibilidades de aprimoramento perceptivo do indivíduo. É no encontro e na troca de papéis que a transformação acontece “tornando um próximo das profundidades do interior do outro” (GONÇALVES, 1988:57) e, como num espelho, talvez seja possível perceber os reflexos e a dimensão das próprias ações.

Nesse sentido, é importante que se compreenda o conceito espinosano de potência de ação, a partir da maneira como esse filósofo concebe os encontros éticos. Ele descreve primeiramente dois tipos de encontros: bons – aqueles que aumentam nossa potência de ação e que, portanto, compõem conosco, são encontros ativos; e maus – aqueles que diminuem nossa potência de ação e que, portanto, nos decompõem, degeneram, são passivos (COSTA-PINTO, 2003 e 2010).

nenhuma ação, considerada só em si mesma, é boa ou má (ÉTICA IV, proposição 59, outra demonstração)<sup>4</sup>

(...) Uma única e mesma coisa pode ser boa e má ao mesmo tempo e ainda indiferente. Por exemplo, a música é boa para o melancólico; má para o aflito; nem boa, nem má para o surdo (ÉTICA IV, prefácio).

Segundo Ferreira (1997:474), “o que faz a coisa boa ou má é o afeto de que deriva”. Os encontros passivos podem ser alegres ou tristes, compatíveis ou incompatíveis, ou seja, podem gerar afetos de alegria ou de tristeza, enquanto que os encontros ativos geram afetos (sentimentos ou “um tipo particular de idéia”) sendo sempre alegres (DELEUZE, 2002).

A possibilidade que temos de aumentar nossa potência depende do modo como nos relacionamos com as coisas, como as usamos em proveito próprio. “Os afetos (...) [apresentam-se] como critério de diferenciação individual (...)” (FERREIRA, *op. cit.*:474).

Para Espinosa, a única maneira de se conhecer algo verdadeiramente é “conhecer pela causa” e, portanto, se faz fundamental a consciência da causa primeira de nossos desejos, pois, segundo ele, os desejos impulsionam nossas ações, tendo a alegria e a tristeza o papel de direcionar o movimento iniciado, podendo ser em direção ao incremento ou diminuição de nossa potência de agir (COSTA-PINTO, 2003).

A busca pela mudança de comportamentos, valores, conhecimentos, atitudes, é cultivada através de e para um ideal ecológico, que leve à construção não apenas de uma nova sociedade, mas também de um novo sujeito, que se vê como parte dessa mudança na sociedade e que abrange também a percepção de uma revolução de corpo e alma, ou seja, uma reconstrução do mundo incluindo os estilos de vida pessoal e coletiva (COATI, 2006).

É importante lembrar que, para Espinosa, “ser livre não significa fazer o que se quer no momento em que se quer, e sim empreender de maneira responsável e consciente ações coletivas” (SANTOS & COSTA-PINTO, 2005:300).

Espinosa nos diz ainda, que

o papel do bom governo não é o de garantir a justiça e a equidade, mas sim o de garantir a expressão da potência de todos, pois uma vez que estar potente é realizar ações coletivas tendo um entendimento adequado das causas de nossos sentimentos, a justiça e a equidade são uma consequência da expressão das potências individuais (COSTA-PINTO, 2010:5).

Práticas educadoras construídas a partir de bons encontros possibilitam aos sujeitos envolvidos compartilhar suas experiências e são promotoras do incremento da potência de ação, neste sentido espinosano do termo, exigindo o envolvimento dialógico (BOHM, 2005), comprometido com a sustentabilidade do processo. Essa sustentabilidade está relacionada com a construção de novos valores, no plano individual e coletivo, estimulando uma reflexão geradora de conhecimentos, sobre si próprio, sobre o mundo e sobre a relação com o outro, seja este outro uma pessoa, um objeto ou qualquer ser vivo. Sendo, para Espinosa, felicidade a própria liberdade de pensar e agir por si próprio a partir da compreensão da origem/causa dos sentimentos/afetos que nos mobilizam.

## **5. FELICIDADE E SUSTENTABILIDADE DE PROCESSOS EDUCADORES AMBIENTAIS**

### **5.1 A felicidade na construção civilizatória da modernidade - contexto histórico**

Vários são os autores que lidam com a caracterização da modernidade. Segundo Lipovetsky (2004), por exemplo, a era moderna diferencia-se da era anterior, medieval, por uma ruptura de visão de mundo causada pela emergência de três fundamentos principais: a valorização da tecnociência, do indivíduo e das liberdades individuais, e do mercado.

O avanço da tecnociência se deu a partir da revolução científica, no século XVII, e praticamente

condicionou a formatação do paradigma ocidental de pensamento, com a emergência da filosofia moderna. O segundo fundamento, o reconhecimento do indivíduo e das liberdades individuais de forma mais crescente se deu a partir da Revolução Francesa, foi impulsionado pelo Romantismo e pelo Liberalismo e se consolidou universalmente em 1948, com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Por fim, o mercado, que se difundiu globalmente e se tornou cada vez mais interdependente e influenciador dos modos de vida individual e social em diferentes partes do mundo.

Para Santos (2007), o paradigma da era moderna criou e difundiu uma visão de mundo a partir da centralidade da ciência nascente, que por meio da racionalidade e da técnica seria capaz de promover formas de controle sobre a natureza e a resolução das questões que afligiam a humanidade, trazendo, portanto, mais conforto e melhorias às condições de vida humanas.

É nesse período histórico, conhecido como Iluminismo, que surge a ideia de progresso, que se fundamenta na expansão do conhecimento propiciada pelo passar do tempo e a geração de um maior poder para os homens, tornando suas vidas mais “tranqüilas e confortáveis” (GIANETTI, 2002:25). A noção de progresso, então, inverte a visão de futuro que prevalecia nas sociedades europeias medievais, que valorizavam a “glória e esplendor” (HEIDELMANN, 2009:23) do estado anterior de vida em detrimento do futuro de decadência, para uma percepção de que “os acontecimentos históricos desenvolvem-se no sentido mais desejável, realizando um aperfeiçoamento crescente” (HEIDELMANN, *op. cit.*:23).

Assim, o avanço do saber científico e consequente emancipação das mentes após séculos de opressão religiosa, superstição e servilismo, o domínio crescente da natureza pela tecnologia, o aumento exponencial da produtividade e da riqueza material, a transformação das instituições públicas em bases racionais e o aprimoramento intelectual e moral dos homens por meio da ação conjunta da educação e das leis, tornaram-se os princípios mentais sobre os quais a civilização do futuro seria construída e que ofereceriam as condições essenciais à emergência da felicidade (GIANETTI, *op. cit.*).

Entretanto, tais princípios mentais, que por um lado levaram a um inegável avanço científico, tecnológico e econômico para o planeta, por outro produziram uma série de consequências que agora são inerentes à era moderna. Santos (2007), por exemplo, destaca a exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, que levou à catástrofe ecológica e à consequente conversão do corpo humano em mercadoria última. Também, aborda a promessa de uma paz perpétua, baseada no comércio e na racionalização científica dos processos de decisão e das instituições, que levou ao desenvolvimento tecnológico da guerra a ao aumento de seu poder destrutivo.

Assim, Santos (2007) menciona a promessa de uma sociedade mais justa e livre, assentada na criação da riqueza tornada possível pela conversão da ciência em força produtiva. Força que conduziu à espoliação do chamado ‘Terceiro Mundo’ e a um abismo cada vez maior entre o Norte e o Sul, promovendo-se, por exemplo, no século XX, a maior ocorrência de mortes em decorrência da fome do que em qualquer outro da história de humanidade.

Desta maneira, os benefícios do progresso foram distribuídos desigualmente, enquanto que os ônus de tal processo foram e são distribuídos generosamente pela humanidade – poluição, aquecimento global, fome etc. (GIANETTI, *op. cit.*). Conforme apontado por Marx, mais que subjugar a natureza, subjugamos a nós mesmos:

Ao mesmo passo que a humanidade se assenhora da natureza (...) o homem parece ficar escravizado a outros homens ou à sua própria infâmia. Mesmo a pura luz da ciência parece incapaz de brilhar exceto por sobre as trevas de um vasto pano de fundo de ignorância. Todo o nosso engenho e progresso parecem resultar na incorporação de vida intelectual às forças materiais e na estultificação da vida humana em força material. (SCHMIDT *apud* GIANNETTI, *op. cit.*:47)

Por consequência, pode-se inferir que dentro dos objetivos da modernidade em construção, de se promover a felicidade e o conforto por meio da suplantação das limitações humanas e da natureza pela técnica e tecnologia, a vida passou a se artificializar. Ao mesmo tempo, essa transição de modo de vida vem promovendo uma influência social enorme nas sociedades em que se insere, pois à medida que promove uma modificação na relação do humano com a natureza, com outros humanos e consigo mesmo, afeta a coesão dos agrupamentos sociais, comunidades e, com isso, as identidades daqueles que as compõem.

Nesse sentido, pode-se dizer que o Iluminismo não foi capaz de cumprir o que, em última instância, foi sua principal promessa originária: o bem viver, uma existência individual e coletiva mais feliz. Mais ainda: ao desvalorizar a dimensão subjetiva e cultural dos indivíduos e sociedades, contribuiu para aprofundar o abismo entre desejos e a realidade ou, em outras palavras, para aumentar a infelicidade. Enfim, transformou a felicidade em produto, em um projeto que se impõe de forma homogênea, excluindo-lhe o vigor dialógico e emancipatório.

Gianetti (*Op. cit.*) fornece duas possíveis explicações para a falha do projeto iluminista no que se refere ao alcance da felicidade. A primeira se enquadra na chamada ‘tese da incompletude’, o que significa que o tripé composto por progresso científico, educação e governo racional não avançou em equilíbrio. A segunda explicação se encaixa na ‘tese da permuta civilizatória’, que seria o fato de que o avanço da racionalidade objetiva e a melhoria das condições materiais de produção cobraram o preço da redução do bem-estar espontâneo, natural, quase ingênuo. Não é, no entanto, preciso concordar inteiramente com uma dessas teses para se perceber a necessidade de se superar essa visão, hoje

ainda predominante, que leva à competição desenfreada e à busca da felicidade pela diferenciação. Ainda segundo o autor, o iluminismo transformou os ideais de felicidade da antiguidade clássica mantidos pelos estoicos, nos ideais de se buscar transformar a realidade em função dos seus desejos. Os estoicos defendiam que para ser feliz era preciso adequar os desejos à realidade por meio da contemplação do mundo interior e da quietude.

No início do século XXI, avaliações de pouco mais de meio século desde o fim da segunda guerra mundial demonstram que não só as promessas do progresso e do desenvolvimento não se cumpriram, como também as situações envolvidas nelas piorou: a distância entre os países mais ricos e mais pobres do mundo aumentou (UNDP, 1999) e a correlação entre felicidade e acúmulo de riquezas não se materializou (GIANETTI, *op. cit.*). Mesmo diante das evidências, a concepção de um progresso linear que pressupõe a saída de uma condição primitiva rudimentar para uma mais moderna, civilizada, ainda predomina. Da mesma forma, a proclamação do prazer e da felicidade como propósito supremo da vida, guiada pela insaciabilidade regulada, tornaram-se a motivação principal da participação do indivíduo na sociedade (BAUMAN, 2008). Como consequência, cada vez mais se confunde a busca da felicidade com a busca do prazer, em que algo externo ao ser preencherá seu vazio existencial, algo oportuno aos meios de comunicação de massa modernos que promovem o consumismo e mantêm uma falsa democracia.

Diante das reflexões apresentadas, percebe-se que o tema 'felicidade', abordado de forma mais abrangente, pode ser importante porta de entrada e aprofundamento nos processos de Educação Ambiental dialógicos e emancipatórios, possivelmente contribuindo para sua sustentabilidade.

## **5.2 Felicidade: uma difícil conceituação**

Apesar do tema "felicidade" estar presente nas discussões e reflexões do ocidente desde a Grécia antiga, até os dias atuais não foi construído um consenso sobre o seu significado. As razões para tal são várias, como a variedade de significados atribuídos à palavra e, portanto, à falta de disciplina conceitual e também às implicações ideológicas veladas na discussão.

Para Veenhoven (1991), o refinamento conceitual começou a se dar apenas nas últimas décadas do século XX, com uma melhor compreensão e organização do vocabulário envolvido nesse universo de pesquisa e assim, com diferenciação dos conceitos. Um possível resultado dessa organização é a ideia de que felicidade é o "grau ao qual um indivíduo julga a qualidade geral de sua vida favoravelmente" (VEENHOVEN, *op. cit.*:10), ou seja, o quanto alguém acha que a sua vida é boa. Nesse sentido, felicidade é um conceito que pode ser também denominado de satisfação de vida.

Ainda segundo o autor, a avaliação geral que uma pessoa faz de sua vida parte de duas fontes mais ou menos discretas de informação, que ele denomina componentes da felicidade: o nível hedônico (o grau em que os vários afetos que uma pessoa experimenta são agradáveis), e o nível cognitivo (o grau com o qual um indivíduo percebe que suas aspirações são alcançadas), também denominado contentamento. Argyle & Martin (1991) associam a felicidade a três componentes parcialmente independentes: a frequência e grau de afetos positivos (prazer - emocional), o nível médio de satisfação em um determinado período (cognitivo, resultado de reflexão) e a ausência de sentimentos negativos, como depressão e ansiedade.

Os autores, após revisarem uma série de estudos sobre o efeito de atividades prazerosas sobre a felicidade, destacaram sete principais causas de prazer: contato social com amigos ou outros em relações próximas; atividade sexual; sucesso e conquista; atividade física, exercício e esportes; natureza, leitura e música; comida e bebidas; álcool (ARGYLE & MARTIN, 1991). A satisfação, por sua vez, possui sua principal fonte na satisfação objetiva, que não possui ainda medidas diretas, mas que é explicada por teorias cognitivas, como a teoria da comparação (com os outros) e a teoria da adaptação (nos tornamos adaptados a um determinado tipo de situação e, portanto, necessitamos de aumento nos estímulos). Tais aspectos são discutidos em maiores detalhes no texto.

Diener, Sandvik & Pavot (1991) associam felicidade à frequência de afetos positivos e infrequência de afetos negativos. Já Csikszentmihalyi & Wong (1991), abordam o conceito a partir de duas dimensões interconectadas, a dimensão da peculiaridade, que seria uma disposição permanente do indivíduo de experimentar o *bem-estar* independentemente de condições externas e do estado, ou uma experiência subjetiva transitória em resposta a eventos momentâneos ou condições do ambiente.

Para finalizar, Giannetti (*Op. cit.*) discute que a ideia de felicidade encerra pelo menos três condições relevantes: ser consequência de um fato concreto que aumentou o nível de satisfação de uma pessoa por um determinado tempo; a satisfação ocorrente em um determinado espaço de tempo e sem a ocorrência de fatos conscientes que levem alguém a isso; o resultado de uma avaliação global sobre as condições de vida de uma determinada pessoa. As duas primeiras são estados transitórios e, portanto, levam ao sentimento de 'estar feliz'. Já a terceira remete a uma condição de vida e, assim, ao sentimento de 'ser feliz'.

Em seu texto "*Is hapiness relative?*" (A felicidade é relativa?), Veenhoven (1991) faz uma revisão crítica sobre uma teoria comum que é a da felicidade relativa, que pode ser resumida, segundo o autor, em três postulados básicos e em quatro inferências (VEENHOVEN, *op. cit.*:2-3):

Postulados:

- Felicidade é resultado de comparação: avaliação do grau ao qual as percepções da vida como ela é, alcança os padrões da vida como deveria ser.

- Padrões de comparação se ajustam à situação: padrões seguem a percepção da realidade. Se as condições de vida melhoram, os padrões aumentam. Se as condições de vida pioram, os padrões diminuem.
- Os padrões de comparação são arbitrários: os padrões de comparação são construções mentais individuais e não necessariamente se encaixam em qualquer requerimento real para uma vida boa.

Dados os postulados acima, as inferências que deles derivam estão indicadas abaixo:

- A felicidade é insensível à qualidade de vida real: já que os padrões de comparação são arbitrários, os julgamentos baseados neles serão arbitrários também. Assim, as pessoas podem se sentir felizes em condições arbitrárias e tristes em boas condições.
- A felicidade não pode ser elevada por muito tempo: Já que os padrões se ajustam, as mudanças para melhor ou pior têm apenas um efeito curto sobre a felicidade.
- A felicidade é construída na dificuldade: Já que os padrões de comparação se ancoram em experiências passadas, pessoas serão mais felizes após tempos difíceis. Quanto pior a vida foi no passado, mais baixos serão os padrões e mais favoráveis os julgamentos da vida atual.
- A felicidade tende a ser neutra: já que os padrões se ajustam continuamente, as pessoas são tipicamente neutras sobre suas vidas.

Fossem tais postulados realmente reais, ou seja, se a felicidade não dependesse de aspectos objetivos, mas de comparações subjetivas apenas, ela seria fútil e evasiva: fútil porque não seria associada a uma vida boa e evasiva porque a felicidade produzida por um determinado sucesso seria fugaz, o que traria pouco sentido em tentar buscá-la ou promovê-la (VEENHOVEN, *op. cit.*). Há limites à importância da comparação na formação da felicidade (ARGYLE & MARTIN, 1991).

Costa (2004:161) aborda a questão da felicidade pelo prisma histórico social, indicando que a contemporaneidade é marcada por uma “redefinição em nossos ideais de felicidade”, agora centralizada no significado do corpo. Segundo o autor, a sociedade midiática transformou a vida dos ricos e famosos em algo a ser admirado e imitado. Entretanto, diante da dificuldade da ascensão social para a maioria, a imagem do corpo se torna o único item passivo de “inclusão” nesse universo, do qual estará, de outra forma, excluído. Com a emergência do corpo na centralidade dos ideais de felicidade, desvia-se a atenção da vida sentimental para a vida física e altera-se o tipo de prazer ao qual se aspira, da felicidade sentimental para a sensorial. A primeira é duradoura e existente, na presença ou ausência do outro, seja ele coisa ou pessoa, por lembrança ou rememoração. A segunda é fugaz e absolutamente dependente da presença do outro, como fonte de estímulo e excitação (COSTA, *op. cit.*).

O valor do prazer na felicidade tem sido tema para outros psicólogos e psiquiatras nos últimos anos. Seligman *et al.* (2005) apontam três componentes essenciais mas que são individualmente incapazes de assegurar a felicidade: o prazer (ou emoções positivas), o engajamento e o significado. O prazer, embora presente, é consequência do engajamento e do significado. O engajamento é o envolvimento em qualquer atividade que traz prazer. Já o significado, o sentimento de pertencimento a algo que faça sentido além do material, eleva a felicidade a um outro patamar.

Seligman *et al.* (*Op. cit.*), estudando a durabilidade do bem-estar psicológico em 40 países com significativas diferenças culturais, chegaram ao que é considerado essencial a cada cultura e concluíram que algumas virtudes estão onipresentes nas diferentes culturas estudadas. São elas: sabedoria/conhecimento, coragem, humanidade, justiça, temperança e transcendência, que, por sua vez, desdobram-se em mais 24 características às quais chamam de força de caráter.

Interessante observar que estas virtudes/forças de caráter encontram-se descritas no Manual “Vivendo Valores”, preparado na ocasião das comemorações dos 50 anos da ONU (BRAHMA KUMARIS, 1995), como sendo essenciais à construção de uma cultura de paz. A partir desta obra indiana, a qual se propõe a uma universalidade, nota-se não só uma convergência entre diferentes visões de mundo como também a receptividade da sociedade contemporânea ocidental na sua busca intensificada por significados e respostas às inquietações humanas, promovendo assim, uma troca cultural, principalmente religiosa e espiritual com o Oriente.

### **5.3 A Felicidade Interna Bruta e o encontro de saberes para construção política**

Neste contexto social receptivo ao pensamento oriental, unido a uma preocupação cada vez maior com as consequências ambientais da atividade humana pós-industrial, surgem alternativas na busca de indicadores de qualidade de vida global, como a do reino budista do Butão. Já implementada pelo governo desse país, propõe-se a orientar o desenvolvimento sustentável concretamente a partir de questões subjetivas, mas transformadas em vários parâmetros mensuráveis e cruzados para se chegar ao índice chamado Felicidade Interna Bruta (FIB). Os parâmetros são um conjunto de indicadores contidos em nove dimensões: bem-estar psicológico, uso do tempo, saúde, educação, diversidade e resiliência cultural, boa governança, vitalidade comunitária, diversidade e resiliência ecológica, padrão de vida para o desenvolvimento holístico. No Brasil há certa mobilização em direção ao indicador, que, no entanto, carece de estudos e pesquisas de fundamentação e validação.

O “*Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*” (STIGLITZ, SEN & FITOUSSI, 2009), um relatório solicitado pelo governo francês de Sarkozy aos laureados com o Nobel de Economia, incluiu o conceito de “felicidade” na busca de indicadores de bem-estar, demonstrando a tendência da França em incorporar este conceito às regras contábeis do país.

O FIB pretende construir um novo conceito de progresso, que vá além do desenvolvimento pautado no crescimento econômico (FELICIDADE INTERNA BRUTA, 2009).

Este enfoque nos possibilita pensar na sustentabilidade dos processos educadores, na medida em que abarca dimensões da sociedade e do ambiente.

Um aspecto que contribui para facilitar a implementação deste tipo de indicador complexo, é o crescimento de grupos filosófico-religiosos que trazem no centro de diferentes discursos, uma educação voltada para fins pacíficos, para o incentivo e divulgação de atitudes realmente sustentáveis, ações humanitárias e para a valorização de saberes tradicionais. Dentre as inúmeras tendências em fortalecimento, sejam vindas da Índia, China ou Japão, a grande maioria centra-se na educação de valores e construção de uma cultura de paz universal.

No entanto, o diálogo entre Ocidente e Oriente dificilmente foi reconhecido pela comunidade científica. Porém, encontrou espaço nos “*Diálogos com David Bohm*”, onde o pensador indiano Jiddu Krishnamurti notabilizou-se pela maneira despojada e desprovida de teor cultural, proselitismo, negando religiões institucionalizadas e o método enquanto agente limitador do potencial humano, acessando-nos uma síntese da busca do Ser.

Para Krishnamurti (2009):

A suprema felicidade – não a oriunda do prazer, mas a que promana dessa quietude interior que é a segurança da tranquilidade, a realização da inteireza. Em tal estado não existe progresso, mas sim realização contínua, na qual todos os problemas, todas as complexidades se esvaecem. Essa verdade, essa integridade interna, existe em todas as coisas; em todo o ser humano; e essa realidade interna jamais está ausente no que é mínimo como também jamais se exaure no que é máximo. Para mim, a verdade, essa integridade de que falo, acha-se em todas as coisas. Portanto, a ideia de que necessitais progredir em direção à realidade, é uma idéia falsa. Não se pode progredir na direção de uma coisa que sempre está presente. Não se trata de avançar para o exterior ou de voltar-se para o interior, mas sim de se libertar dessa consciência que se percebe a si mesma como separada. Quando houverdes realizado tal integridade (unidade), vereis que tal realidade não têm ela futuro nem passado; e todos os problemas relacionados com tais coisas desaparecem inteiramente. Uma vez que o homem realize isso, vem-lhe a tranquilidade, não a da estagnação, porém a da criação, a do ser eterno. Para mim a realização desta verdade é a finalidade do homem (KRISHNAMURTI, 2009:1).

Aqui, o sujeito encontra sua paz interior percebendo-se no Todo, numa identidade atemporal, na qual ele é único. O diálogo transforma-se em silêncio preenchido de significado, em que Eu e Tu (ou mesmo eu e a Natureza) se fundem, embora cientes de que são distintos, sustentam-se simultaneamente na criação coletiva de mútua apreciação.

Krishnamurti (*Op. cit.*) pontua que para ocorrer a transformação, uma grande quantidade de energia é necessária. Essa energia torna-se disponível e é liberada quando o observador torna-se o observado, para além das palavras, na apreciação genuína criada pelo silêncio unificador, quando há conexão de olhares, conectividade profunda entre seres. Como nessa consciência não há conflito, grande quantidade de energia torna-se disponível, e com esta energia criativa aumenta-se a potência de ação, o potencial humano manifesto. Nasce a possibilidade real de uma transformação sustentável, porque está centrada na percepção consciente do sujeito que assume a si próprio como sendo a mudança que quer ver no mundo, como disse Gandhi.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA ABORDAGEM SOCIPOÉTICA**

A busca de uma identidade planetária desenrola-se numa síntese-integrativa da multiplicidade cultural, por meio de uma ponte dialógica e da ressignificação de conceitos, na qual os sujeitos desvendam-se em suas identidades individuais, reconhecendo-se no espectro identitário coletivo, nas identidades locais, regionais, até na identidade planetária, sendo todas intrínsecas ao pensar/agir.

O caminho percorrido nesta busca lembra a poesia ‘Mar Salgado’, de Fernando Pessoa (2009), que narra a trajetória do viajante português ao deixar o Velho Mundo (o conhecido) e atravessar o oceano (o desconhecido obstáculo), enfrentando desafios e perigos. No fim da jornada, ele se depara não apenas com um novo mundo (o desconhecido atraente), mas, depois de muito sofrer, encontra-se a si mesmo:

Com duas mãos – o Ato e o Destino –  
Desvendamos. No mesmo gesto, ao céu  
Uma ergue o fecho trêmulo e divino  
E a outra afasta o véu.  
Fosse a hora que haver ou a que havia  
A mão que ao Ocidente o véu rasgou,  
Foi a alma a Ciência e corpo a Ousadia  
Da mão que desvendou.  
Fosse Acaso, ou Vontade, ou Temporal

A mão que ergueu o facho que luziu,  
Foi Deus a alma e o corpo Portugal  
Da mão que o conduziu.  
(...)  
Os Deuses da tormenta e os gigantes da terra  
Suspendem de repente o ódio da sua guerra  
E pasmam. Pelo vale onde se ascende aos céus  
Surge um silêncio, e vai, da névoa ondeando os véus,  
Primeiro um movimento e depois um assombro.  
Ladeiam-no, ao durar, os medos, ombro a ombro,  
E ao longe o rastro ruge em nuvens e clarões.  
Em baixo, onde a terra é, o pastor gela, e a flauta  
Cai-lhe, e em êxtase vê, à luz de mil trovões,  
O céu abrir o abismo à alma do Argonauta.  
(...)  
Valeu a pena? Tudo vale a pena  
Se a alma não é pequena.  
Quem quer passar além do Bojador  
Tem que passar além da dor.  
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,  
Mas nele é que espelhou o céu.

Chegando aqui, o “velho europeu” refresca-se nas águas límpidas deste novo mundo, embrenha-se na mata, alimenta-se da cultura nativa e da importada africana, gerando dentre outros, o sabor caipira, do qual somos degustadores antropofágicos.

“Antes de os portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade”: Seria a simplicidade e a tranquilidade, presentes na alma caipira, resquícios da felicidade pontuada por Oswald de Andrade (2009)?

Numa atmosfera intensa de reflexão, com a busca sincera de soluções internas que se convertam em ações, encerramos com mais perguntas que respostas, lembrando que Érico Veríssimo (2005) também nos convida a “fazer pausas para olhar os lírios do campo e as aves do céu”. O escritor lembra-nos que “há na terra um grande trabalho a realizar”, que “é tarefa para seres fortes, para corações corajosos”, diante da qual “não podemos cruzar os braços”. Essas pausas podem nos indicar a importância da observação e reflexão, para que, através delas, possamos encontrar nossa ligação com o ambiente e, assim, ao nos identificarmos com ele, reavaliarmos nossas atitudes e quiçá, transformá-las.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Berno Wagner de. Antropologia dos arquivos da Amazônia. Rio de Janeiro: Casa 8 / FUA, 2008.
- \_\_\_\_\_. Apresentação. In: SHIRAIISHI NETO, Joaquim (Org.). Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil. Manaus: UEA, 2007.
- ANDRADE, O. Piratininga Ano 374 da Deglutição do Bispo Sardinha. Revista de Antropofagia, Ano 1, N. 1, Maio de 1928. In: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Manifesto\\_Antrop%C3%B3fago](http://pt.wikipedia.org/wiki/Manifesto_Antrop%C3%B3fago)>. Acesso em: 02/12/2009.
- ARGYLE, M.; MARTIN, M. The psychological causes of happiness. In: STRACK, F.; ARGYLE, M.; SCHWARZ, N. Subjective well-being: an interdisciplinary perspective. Oxford: Pergamon, 1991, pp. 77-100.
- AVANZI, M. R. e MALAGODI, M. A. S. Comunidades interpretativas. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005, pp. 95-102.
- BAUMAN, Z. Comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- \_\_\_\_\_. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- \_\_\_\_\_. Modernidade Líquida. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- \_\_\_\_\_. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BOHM, D. Diálogo: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- BRAHMA KUMARIS, Organização. Vivendo Valores – Um Manual. Brahma Kumaris: São Paulo, 1995.
- BRANDÃO, C. R. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, L. & SORRENTINO, M. (Orgs.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília – MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2005, pp. 85-91.
- BRIANEZI, T. A reforma agrária ecológica na Floresta Nacional de Tefé. Somanlu – Revista de Estudos Amazônicos. Ano 7, n. 1, jan./jun, 2007. Manaus: EDUA.
- BUBER, Martin. Eu e Tu. São Paulo: Cortez & Moraes, 1974.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

- CASTELLS, M. A era da informação: economia sociedade e cultura. In: CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- \_\_\_\_\_. O Poder da Identidade. O "verdejar" do ser: o movimento ambientalista. Cap. 3. São Paulo: Paz e Terra, 1999, pp. 141-166.
- COATI, A. P. Envolvimento de Jovens em Processos Grupais de Educação Ambiental: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior Luiz de Queiroz/ Universidade de São Paulo. Piracicaba, 2006.
- COSTA, J. F. O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- COSTA-PINTO, A. B. Em busca da Potência de Ação: Educação Ambiental e Participação na agricultura caiçara no interior da Área de Proteção Ambiental de Ilha Comprida, SP. Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP (Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental – PROCAM), 2003.
- \_\_\_\_\_. Potência de Agir, Educação Ambiental e Política Pública: uma análise da experiência do Coletivo Educador Ambiental de Campinas. Relatório de qualificação (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental / Universidade de São Paulo, 2010.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.; WONG, M. M. The situational and personal correlates of happiness: a cross-national comparison. In: STRACK, F.; ARGYLE, M.; SCHWARZ, N. Subjective well-being: an interdisciplinary perspective. Oxford: Pergamon, 1991, pp. 193-212.
- DELEUZE, Gilles. Espinosa: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.
- DIEGUES, Antonio Carlos. Populações tradicionais: conceitos e ambiguidades. In: DIEGUES, A. C. Mito moderno da natureza intocada. São Paulo: Hucitec, 1996.
- DIENER, E.; SANDVIK, E.; PAVOT, W. Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In: STRACK, F.; ARGYLE, M.; SCHWARZ, N. Subjective well-being: an interdisciplinary perspective. Oxford: Pergamon, 1991, pp. 119-139.
- DURKHEIM, E. Da Divisão Social do Trabalho. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- ESPINOSA, B. *Ética/SPINOZA*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- FELICIDADE INTERNA BRUTA – FIB. <<http://www.felicidadeinternabruta.org.br/>>. Acesso em: 05/10/2009.
- FERREIRA, M. L. R. A dinâmica da razão na filosofia de Espinosa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian e Junta Nacional de Investigação Científica, 1997.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIANETTI, E. Felicidade: diálogos sobre o bem-estar na civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GIDDENS, Anthony. Modernidade e Identidade. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2002.
- GONÇALVES, C. S.; WOLFF, José Roberto; ALMEIDA, Wilson Castello de. Lições de Psicodrama. São Paulo: Agora, 1988.
- GUIMARÃES, M. A dimensão ambiental na educação. Campinas: Papirus, 1995.
- GUSFIELD, J. R. Community: a critical response. New York: Harper & Row Publications, 1995.
- HEIDEMANN, F. G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Orgs.). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: UNB, 2009, pp. 23-39.
- ISAACS, W. N. Taking flight: dialogue, collective thinking and organizational learning. Organizational Dynamics. Vol. 22, Issue 2, Autumn 1993, pp. 24-39.
- KRISHNAMURTI, J. Sobre a Felicidade. In: <<http://www.krishnamurti.org.br/?q=node/186>>. Acesso em: 12/12/2009.
- LATOUR, Bruno. Políticas da natureza – como fazer ciência na democracia. São Paulo: Edusc, 2004.
- LEFF, E. Limites y desafios de la dominaci – ón hegemônica. In: Ceceña, A. E. & Sader, E. (Comps.). La guerra infinita: hegemonia y terror mundial. Buenos Aires: CLACSO, 2002.
- LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. Os tempos hipermodernos. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- MILLS, Charles Wright. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- MORENO, J. L. Fundamentos do Psicodrama. São Paulo: Summus, 1984.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

- PESSOA, F. Mar Salgado. <[www.jornaldepoesia.jor.br/fpesso03.html](http://www.jornaldepoesia.jor.br/fpesso03.html)>. Acesso em: 02/12/2009.
- PORTUGAL, S. Educação Ambiental na escola pública: sua contribuição ao processo de construção participativa de uma cultura emancipatória. 2008. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2008.
- SÁ, L. M. Pertencimento. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, pp. 247-256.
- SANTOS, B. S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, C. C. & COSTA-PINTO, A. B. Potência de Ação. In: FERRARO JÚNIOR, L. & SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2004.
- SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2004.
- SAWAIA, B. Participação Social e Subjetividade. In: SORRENTINO, M. (Coord.). Ambientalismo e Participação na Contemporaneidade. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001, pp. 114-134.
- SCHEIN, E. H. On dialogue, culture and organizational learning. *Organizational Dynamics*, Vol. 22, Issue 2, Autumn 1993, pp. 40-51.
- SELIGMAN, M. E. P. *et al.* Positive psychology progress - Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, Volume: 60 (5): 2005. 410-421.
- SORRENTINO, Marcos (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília - MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2005.
- SORRENTINO, M. *et al.* Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista. *Ambientalmente Sustentável*. Edição de janeiro-dezembro 2010, Espanha, ano V, vol. I, núm. 9-10, pp. 7-35.
- SORRENTINO, Marcos e NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Universidade e Políticas Públicas de Educação Ambiental. *Revista Educação em Foco*. Juiz de Fora. Volume 14, nº2, fevereiro, 15-38.
- STIGLITZ, J.; SEM, A. & FITOUSSI, J. Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress. Paris: 2009. In: <[www.stiglitz-sen-fitoussi.fr](http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr)>. Acesso em: 10/06/2010.
- STRACK, F.; ARGYLE, M.; SCHWARZ, N. Is happiness relative? *Social indicators research*, 24, 1991, pp. 1-34.
- \_\_\_\_\_. Subjective well-being: an interdisciplinary perspective. Oxford: Pergamon, 1991, pp. 7-26.
- TASSARA, E. e ARDANS, O. Intervenção psicossocial. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- TÖNNIES, F. *Community and Society*. Nova Iorque: Dove Publication, 2002.
- UNDP. Human development report. New York/Oxford: Oxford University, 1999.
- VEENHOVEN, R. Questions on happiness: classical topics, modern answers, blind spots. In: STRACK, F.; ARGYLE, M.; SCHWARZ, N. Subjective well-being: an interdisciplinary perspective. Oxford: Pergamon, 1991.
- VERÍSSIMO, E. *Olhai os Lírios do Campo*. Cia. das Letras, 2005.

# O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM QUESTÃO: CORRENTES E POLÊMICAS EM TEMPOS DIFÍCEIS

Viriato Soromenho-Marques

Viver em épocas históricas é bastante mais doloroso do que estudá-las. Os leitores destas linhas já aprenderam, à sua custa, a verdade profunda desta máxima da sabedoria dos povos. Em Portugal, na Europa, no Mundo, as placas tectônicas do sistema econômico e financeiro começaram a mover-se de forma visível em 2007, e de modo ostensivo, potencialmente catastrófico, desde 2008, com a “crise do *subprime*”, que, originada nos EUA, se disseminou pelo planeta através das artérias financeiras, e depois de 2010, pela eclosão da crise das “dívidas soberanas”, que partiu da Europa para o mundo.

A mudança é de uma dimensão e de uma densidade que ultrapassam tanto a nossa capacidade de compreensão como o nosso poder de avaliação. O que sabemos é que a mudança é tão ou mais profunda, como a crise iniciada nos anos de 1920, que causou a Grande Depressão, a ascensão dos totalitarismos, e a Segunda Guerra Mundial. Hoje, crescem aos milhões o número de pessoas que são afastadas dos seus postos de trabalho e as famílias que são forçadas a recorrer a uma segurança social, cada vez mais descapitalizada, para satisfazer as suas necessidades básicas de sobrevivência.

A narrativa ultraliberal está em rápida decadência no terreno prático, mas não encontrou ainda alternativa teórica coerente, e muito menos uma narrativa suficientemente robusta para inspirar políticas públicas efetivas capazes não só de relançar a economia como de reconstruir uma sociedade onde os seus membros possam viver com sentido de propósito, e a esperança de que a estabilidade do seu modo de vida não vai ser ceifada debaixo das ondas de choque da próxima crise cíclica. A questão central deste artigo consiste em saber como é que as diferentes doutrinas e interpretações associadas ao conceito de desenvolvimento sustentável poderão fazer parte dessa narrativa de que as sociedades atuais estão, urgentemente, carecidas.

## 1. TRANSIÇÃO GLOBAL SUAVE

Desde 1987 que o conceito de desenvolvimento sustentável (doravante, DS) entrou no “mainstream” dos discursos que procuram cruzar economia e ambiente. O Relatório Brundtland e a autoridade moral das Nações Unidas foram decisivos para uma progressiva difusão, primeiro nos universos das políticas públicas, e depois junto do tecido produtivo e nas próprias rotinas da gestão empresarial. É claro que a procura pela articulação entre economia e ecologia (o nexo central da sustentabilidade, ao qual se devem associar a dimensão social e as vertentes institucional e cultural) não começou em 1987. Pelo contrário, desde John Stuart Mill (1848) a Schumacher (1973), passando por Boulding (1966), são muito numerosos os pensadores de formação econômica que tentaram perceber como sendo essencial – o impacto ambiental da atividade econômica – aquilo que a economia convencional remetia para o domínio de uma esfera de negligenciável externalidade<sup>5</sup>.

A fixação do conceito de DS tem sido um processo complexo, criativo, marcado por amplas polémicas, manifestando uma evidente marca de pluralidade. Contudo, a corrente mais importante está ligada ao que me proponho designar como a escola que defende a viabilidade de uma transição para uma economia mais sustentável sem rupturas, mantendo e aprofundando, com reformas no sentido de maior sustentabilidade e maior transparência, a arquitetura da globalização. Nos anos 90, essa corrente caracterizava-se pelas apostas na alteração das políticas produtivas e industriais (WALLACE, 1995; AIRES, 1998), uma preocupação que é hoje liderada pela OCDE na sua linha de “Green growth” (crescimento verde). Outro aspecto relevante era constituído pela aposta no “decoupling” e no “Capitalismo natural”, o que conduzia à procura de uma radical diminuição do consumo de energia e de matérias na produção de cada unidade de PIB (WEIZÄCKER, 1994; MCDONOUGH, 2002; HAWKEN, 2004). Mas a mais poderosa e influente corrente, nesta primeira escola, foi sem dúvida a que se destacou no vínculo entre reforma das políticas e tecnologias energéticas, aproveitando a crescente relevância da temática das alterações climáticas a partir de meados da primeira década deste século.

Os conhecidos alertas de Stern e Al Gore, em 2006, foram decisivos para que as políticas públicas se tivessem voltado, com ímpeto renovado, para a urgência de dar combate à ameaça climática. Entre 2007 e 2009 a União Europeia liderou os esforços internacionais para que, em Dezembro de 2009, no decurso da Conferência de Copenhague (COP 15), tivesse sido possível encontrar um regime internacional no âmbito da Convenção das Nações Unidas para as Alterações Climáticas (UNFCCC, na sigla inglesa). Foram traçadas verdadeiras estratégias globais (STERN, 2009; AL GORE, 2009). Mesmo depois do amargo falhanço de Copenhague, a crença numa viragem estrutural da economia, neste caso ao nível da União Europeia, alimentada pelo combate às alterações climáticas, continuou a reunir inteligências e a mobilizar esforços (ECF, 2010).

## 2. COLAPSO: PARA ALÉM DA ESPERANÇA

A credibilidade de uma transição gradual – muito enfraquecida pelo modo como a bandeira da sustentabilidade tem sido abandonada pelos Estados após o início da crise econômica global em curso – tem sido contestada por uma corrente que, embora com variações distintas, considera que a nossa civilização acordou demasiado tarde para a possibilidade do DS. Alguns autores cimentam o seu ceticismo na incúria como nos deixamos arrastar até ao “pico do petróleo” sem qualquer alternativa energética válida. A nossa civilização sucumbiria, mesmo antes de se começar a sentirem os piores efeitos das mudanças climáticas, sob o frio e o gelo da atrofia energética (HEINBERG, 2003, 2004; KUNSTLER, 2005). Para outros, esticamos a corda muito tensamente e mesmo as mais virtuosas respostas parecem ser insuficientes para fazer regredir a inércia perversa de um ecossistema cuja resiliência se arrisca a ter sido irremediavelmente quebrada (LOVELOCK, 2007). Para outros, ainda, a corrida contra a catástrofe climática já foi praticamente perdida. A Terra corre o risco de ficar com uma atmosfera cada vez mais próxima da de Marte, comprometendo, com isso, a sobrevivência da humanidade (HANSEN, 2009).

A probabilidade do colapso foi colocada de modo rigoroso e fundamentado, a partir de uma perspectiva de história comparada, por Jared Diamond (2004). Ele mostrou que múltiplas civilizações têm sido confrontadas ao longo da História com desafios de (in)sustentabilidade. Umhas são capazes de encontrar as respostas políticas e tecnológicas adequadas, e prosperam. Outras, pela incúria e falta de visão estratégica, acabam por “escolher” o colapso. A singularidade, contudo, reside em que a nossa civilização tecnológica é a primeira de dimensão planetária. Um colapso hoje teria dimensões dantescas e custos humanos e materiais astronômicos.

### **3. PARA ALÉM DA SUSTENTABILIDADE: O DECRESCIMENTO**

A contestação mais séria, contudo, do DS é proveniente de uma linha de pensamento e intervenção, também ela diversa e polifacetada que, embora comungando das preocupações ambientais do DS, acaba por criticar aquilo que é considerado ser ainda um compromisso com a economia clássica. Estou a referir-me aos proponentes de uma economia do decrescimento. Trata-se de uma corrente com uma forte componente académica, procurando fundar-se numa crítica profunda dos fundamentos da modernidade tecnológica (GRAS, 2008; FLAHAULT, 2008). Para estes autores, o “desenvolvimento” acaba por ser uma máscara do crescimento. Ora, o crescimento é o problema e não a solução. Um proponente particularmente relevante desta via é a do francês Serge Latouche. Ele avança com uma nova teoria econômica, a do “decrecimento sereno”, baseada em 8 R’s: reavaliar, reconceitualizar, reestruturar, redistribuir, relocalizar, reduzir e reutilizar/reciclar (LATOUCHE, 2007). Outro autor importante é o britânico Tim Jackson, que propõe uma reestruturação das políticas públicas baseando-se na perspectiva da “prosperidade sem crescimento”, retomando a distinção clássica de John Stuart Mill entre crescimento material (que tinha limites físicos) e o crescimento qualitativo da cultura e de todos os elementos do que ele designava como “arte de viver” (*art of living*), ilimitado por natureza (JACKSON, 2009).

A presença mais forte de alguns seguidores desta tendência, cética em relação ao DS, situa-se no plano prático. Na linha de Rob Hopkins, fundador do Movimento da Transição, a preocupação central já não é a de propor grandes reformas a nível governamental, mas a de intervir nas agendas locais e municipais, mobilizando os cidadãos para pequenos passos, reduzindo o consumo de energia e matérias-primas, reduzindo, a dependência do consumo excessivo, envolvendo os municípios em lutas concretas, no sentido de uma mudança radical do modelo econômico e social (HOPKINS, 2008; CHAMBERLIN, 2009). No fundo, mesmo que o sistema internacional venha a entrar em colapso, a reconstrução terá de começar a partir do espaço onde se encontram as pessoas concretas. Nessa medida, a política que importa, é sempre a política local.

### **4. O FUTURO ESTÁ EM ABERTO**

Num mundo em mudança acelerada, as questões da sobrevivência da humanidade passam pela capacidade de as diferentes nações e culturas não perderem a capacidade de se afetarem positivamente umas às outras. O agravamento da crise financeira internacional poderá conduzir a um processo patológico de protecionismo e/ou a uma degradação das tensões que poderá fazer o fenómeno da guerra em toda a sua violência. Precisamos manter os canais abertos, tanto do comércio como das ideias e dos valores. Necessitamos reforçar as Nações Unidas e todas as modalidades de cooperação no sistema internacional. A reconstrução da economia passará tanto pela escala local como também da capacidade de incluirmos estritos critérios de salvaguarda ambiental e de justiça social nas trocas internacionais.

Nos dias que correm o otimismo, não é certamente um sinal de inteligência. Mas o pessimismo, por seu turno, tenderá a subestimar as possibilidades escondidas de romper as inércias que parecem condenar a nossa civilização a uma implosão ou a um colapso. Só quem acreditar que já sabemos o suficiente para poder definir o futuro tomará numa atitude de paralisante prostração. Para quem recusar a arrogância, o futuro estará em aberto, por mais difícil que seja rasgar uma frincha de esperança razoável na sombra dos dias. A incerteza em matéria de conhecimento acerca do estado futuro do mundo não nos dispensa do dever ético de salvaguardarmos o planeta como casa habitável para as gerações futuras<sup>6</sup>. A luta pela sustentabilidade, em qualquer dos vários nomes que ela tem vindo a assumir nas últimas décadas, e em qualquer das frentes onde ela se joga – nas políticas, nas

empresas, no espaço doméstico – permanecerá como o terreno de luta privilegiado para todos aqueles que não desistem do que é justo e necessário.

## REFERÊNCIAS

AIRES, Robert U. (Ed.). *Eco-restructuring: Implications for Sustainable Development*. Tokyo/New York/Paris: United Nations University Press, 1998, pp. 46-49.

AL GORE, A. A. JR. *A Nossa Escolha: Um Plano para Resolver a Crise Climática*. Coleção Gulbenkian Ambiente. Lisboa: Esfera do Caos, 2009.

BORDEYNE, Philippe *et al.* (Eds.). *Éthique et Changement Climatique*. Paris: Le Pommier, 2009.

BOULDING, Kenneth E. *The economics of the coming spaceship Earth*. *Environmental Quality in a Growing Economy*, H. Jarrett (Ed.). Washington D.C.: The John Hopkins Press, 1966, pp. 3-14.

BROWN, Lester R. *Plan B. Rescuing a Planet under Stress and a Civilization in Trouble*. New York/London: W. W. Norton & Company, 2003.

CATO, Molly Scott. *Green Economics. An Introduction to Theory, Policy and Practice*. London: Earthscan, 2009.

CHAMBERLIN, Shaun. *The Transition Timeline. For a Local, Resilient Future*. Totnes: Green Books, 2009.

COSTANZA, Robert & D'ARGE, Ralph *et al.* *The value of the world's ecosystem services and natural capital*. *Nature*, vol. 387, 15 de Maio de 1997, pp. 253-269.

DALY, H. and COBB, J. *For the Common Good*. Boston: MA, Beacon Press, 1990.

DIAMOND, Jared. *Collapase – How Societies Choose to Fail or Succeed*. New York: Viking Penguin, 2004.

DIEFENBACHER, H. *The Index of Sustainable Economic Welfare: a case study of the Federal Republic of Germany*. In: COBB, C. and COBB, J. JR. (Eds.). *The Green National Product: A Proposed Index of Sustainable Economic Welfare*, 1994.

EUROPEAN CLIMATE FOUNDATION (ECF). *Roadmap 2050: A Practical Guide to a Prosperous Low-Carbon Europe*, 2010.

FLAHAULT, François. *Le crépuscule de Prométhée: Contribution à une histoire de la démesure humaine*. Paris: Mille et Une Nuits, 2008.

GRAS, Alain. *Fragilidade de la puissance: Se libérer de l'emprise technologique*. Paris: Fayard, 2008.

HANSEN, James. *Storms of my Grandchildren*. London: Bloomsbury, 2009.

HAWKEN, Paul; LOVINS, Amory B. e LOVINS, L. Hunter. *Natural Capitalism: The Next Industrial Revolution*. London: Earthscan, 2004.

HEINBERG, Richard. *Powerdown. Options and Actions for a Post-Carbon World*. Forest Row: Clairview, 2004.

\_\_\_\_\_. *The Party's Over: Oil, War and the Fate of Industrial Societies*. Gabriola Island, British Columbia: New Society Publishers, 2003.

HISKES, Richard P. *The Human Right to a Green Future. Environmental Rights and Intergenerational Justice*. New York: Cambridge University Press, 2009.

HOPKINS, Rob. *The Transition Handbook. From Oil Dependency to Local Resilience*. Totnes: Green Books, 2008.

JACKSON, T. *Measuring Sustainable Economic Welfare – A Pilote Index 1950-1990*. Stockholm: Stockholm Environment Institute in cooperation with the New Economics Foundation-UK, 1994.

\_\_\_\_\_. *Prosperity without Growth. Economics for a Finite Planet*. London: Sterling, VA, 2009.

KUNSTLER, James Howard. *The Long Emergency – Surviving the Converging Catastrophes of the Twenty-First Century*. New York: Grove/Atlantic, Inc., 2005.

LATOUCHE, Serge. *Petit traité de la décroissance sereine*. Paris: Mille et Une Nuits, 2007 (edição portuguesa: *Pequeno Tratado do Decrescimento Sereno*. Lisboa: Edições 70, 2011).

LINAS, Mark. *Six Degrees*. [2007]. London: Harper Collins, 2008.

LOVELOCK, James. *The Revenge of Gaia: Why the Earth is Fighting Back – and How We Can Still Save Humanity*. London: Penguin Books, 2007.

MAX-NEEF, M. *Human Scale Development – Conception: Application and further Reflections*. New York: The Apex Press, 1991.

MCDONOUGH, William e BRAUNGART, Michael. *Cradle to Cradle: Remaking the Way We Make Things*. New York: North Point Press, 2002.

MILL, John Stuart. *Principles of Political Economy with some of their Applications to Social Philosophy*. 1ª ed. 1848. New York: Reprints of Economic Classics, Augustus M. Kelley, 1965.

- MONBIOT, George. Heat. How to stop the planet burning. London: Allen Lane/Penguin, 2006.
- MYLONDO, Baptiste (Ed.). La Décroissance économique. Pour la soutenabilité écologique et l'équité sociale. Broissieux: Éditions du Croquant, 2009.
- PIGOU, Arthur Cecil. The Economics of Welfare. 1<sup>a</sup> ed. 1920. London: McMillan, 1932.
- POLANYI, Karl. The Great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Time. Edição 1944. Boston: Beacon Press, 2001.
- REES, Martin. Our Final Hour. New York: Basic Books, 2003.
- RIDOUX, Nicolas. La Décroissance pour tous. Lyon: Parangon/Vs, 2006.
- SCHUMACHER, E. F. Small is Beautiful. London: Blond & Briggs Ltd, 1973 (edição portuguesa: *Small is Beautiful. Um Estudo de Economia em que as Pessoas também contam*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1980).
- SCHWARZ, Henrique. Perspectivas Ecológicas em Economia. Lisboa: Celta, 2005.
- STERN, Nicholas. A Blueprint for a Safer Planet. How to Manage Climate Change and Create a New Era of Progress and Prosperity. London: The Rodley Head, 2009, 246 pp. (edição portuguesa: *O Desafio Global*. Coleção Gulbenkian Ambiente. Lisboa: Esfera do Caos, 2009).
- TREMMELE, Joerg Chet. A Theory of Intergenerational Justice. London - Sterling, VA, Earthscan, 2009.
- VIVERET, Patrick. Reconsidérer la richesse. La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2010.
- WALLACE, David. Environmental Policy and Industrial Innovation. Strategies in Europe, the U.S. and Japan. London: The Royal Institute of International Affairs - Earthscan Publications, 1995.
- WEIZÄCKER, Ernst von; LOVINS, Amory B. e LOVINS, L. Hunter. Factor Four. Doubling Wealth, Halving Resource Use. London: Earthscan, 1998.
- WOODBIDGE, Roy. The Next World War: Tribes, Cities, Nations and Ecological Decline. Toronto: University of Toronto Press, 2004.

# APRENDER A SABER, PARTILHAR O SABER: ALGUMAS IDEIAS COMO UM CHÃO PRONTO PARA SEMEAR PROPOSTAS DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Carlos Rodrigues Brandão

*O homem está no mundo e com o mundo. Se estivesse apenas no mundo, não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isso o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo (FREIRE, Paulo, Educação e mudança, p. 30).*

## A descoberta do outro - o diálogo

Entre final dos anos 50 e os primeiros anos da década de 60, vivemos um tempo de grandes e fecundas inovações na *educação*. Entre as mais diferentes direções começamos a compreender que para dizer algo às pessoas de seu tempo e para acompanhar todo um esforço de efetiva democratização ética e política, a *educação* deveria mudar não apenas alguns conteúdos e grades curriculares, mas a própria intimidade de suas estruturas e de seus processos. A mesma coisa vinha acontecendo em outros campos das relações humanas, da terapia à dinâmica dos grupos e dela às ações sociais em comunidades populares.

“Educação humanista”, “pedagogia crítica”, “ensino centrado no aluno”, “educação permanente”, “educação libertadora”, “educação e direitos humanos”, “educação e desenvolvimento”, “educação popular”, “educação ambiental” **são alguns nomes entre vários outros que traduzem a passagem de uma pedagogia centrada no ensinar para uma pedagogia centrada no aprender.** A passagem de uma educação centrada na transmissão direta e memorizável de *conteúdos de ensino* para uma educação recentrada em *processos de aprendizagem*. Uma educação que transfere o poder de quem sabe e transmite ou transfere um conhecimento, para uma educação da comunidade aprendente, que partilha de maneira ativa e solidária a criação de seu próprio saber.

Sim, lembremos o que aconteceu aqui no Brasil quando Paulo Freire cria, na aurora dos anos 60, a expressão “educação bancária”. E ele “inventa” esta expressão vinda do âmago do mundo dos negócios, para fazer a crítica de um ensino fundado na figura do professor competente, autoritário e disciplinador, colocado diante e acima de uma “turma de alunos” passiva, ouvinte, repetitiva e disciplinada, que o ouve (quando ouve) e recebe como uma dádiva ou um dever submisso, o seu conhecimento “dado”. Um ensino em que ‘quem sabe e ensina’ transfere conhecimentos para quem não ‘sabe e aprende’. Uma educação descolada da realidade do mundo e que era exercida e que, por consequência, **preparava indivíduos competentes para adaptarem-se produtivamente à sua sociedade, ao invés de buscarem formar pessoas conscientes capazes de criativamente transformarem o mundo em que viviam.**

O fundamento das ideias que Paulo Freire partilhou com educadoras e educadores de todo o mundo, estava em algo muito simples. Estava na *descoberta do outro*. Em primeiro lugar, um outro pessoal, singular. A pessoa única, original e irrepetível da menina ou do rapaz que, como meus estudantes, tenho diante de mim. Sejam eles quem forem, são pessoas humanas a serem formadas a partir de si mesmo, de dentro para fora, e de acordo com suas vocações individuais. Pois cada pessoa é uma fonte única de vida, de sentimentos, de sentidos de vida e de saberes. Tudo o que posso fazer como uma pessoa que educa é colocar-me ao seu lado e dialogar com ela. Trocar vivências, afetos e saberes. E, assim, partilhar com ela a experiência dialógica, inclusiva, solidariamente interativa, de partilhar a criação de saberes a partir dos quais ela e eu, cada um a seu modo, realiza o seu *aprender*.

Aqueles a quem nos dirigimos enquanto educadores são *pessoas* como nós, e estão diante de nós para *aprender a saber* por que são diferentes de nós. O intervalo entre as nossas diferenças se chama *educação*. São crianças e são jovens, às vezes adultos e idosos, que mesmo quando ainda muito pequenos, chegam a nós empapados de vivências e saberes; são “João” ou “Maria”, crianças pobres de uma periferia da cidade, mas são também uma dimensão pessoal de seus mundos de vida. Mal sabem falar diante de nós e ainda não sabem ler e escrever, mas são já *sujeitos sociais, identidades pessoais, culturais e étnicas*. São, em suas comunidades, *atores culturais* e, como tais, são também ativos e criativos construtores populares de cultura. Seres através de quem uma cultura ou uma fração diferencial de uma cultura foi, é e segue sendo realizada e dada a ser vista e trabalhada.

Descobrimos na aurora dos anos 60, primeiro o *outro*, o *sujeito* e a *subjetividade, na educação*, onde antes víamos apenas um nome impessoal, um número de matrícula, um “caso a trabalhar”, um alguém logo a seguir classificável como “bom” ou “mau” aluno e, daí em diante, tratado através de seu rótulo. Estamos aprendendo pouco a pouco agora a lidar com a inteireza do sujeito desta “subjetividade”. Estamos aprendendo a perder o temor de sermos menos confiáveis por estarmos sendo mais pessoais no modo como trabalhamos, inclusive quando no colocamos ativamente ao lado de “nossos alunos” e partilhamos com eles o que acentua as nossas diferenças e minimiza as nossas

desigualdades. Pois este é um dos realistas milagres da experiência do ser educador. Vivemos todos os dias a possibilidade de um dos encontros mais profundos e verdadeiros entre duas pessoas humanas: o diálogo entre dois atores/autores de algo mais importante – porque mais humano – do que os grandes feitos deste ou daquele herói que ainda teimamos em lembrar em nossas aulas de história. O inaugurar diário de um encontro ‘Eu e Tu’<sup>7</sup>, uma professora e um estudante em uma sala de aula, como pode abrigar uma *turma de alunos*, um *círculo de cultura* ou uma *comunidade aprendente*.

Quando no encontro entre você e eu existe, em alguma medida, uma intenção de amor ou, se quisermos, de aceitação do outro em si mesmo e tal como ele é, então é quando, em sua maior transparência, o eu do outro aparece em mim e para mim. O meu *outro* é, inicialmente, um semelhante a mim: fala a seu modo a minha língua, participa a seu modo de minha própria cultura, crê a seu modo no mesmo Deus que eu; e toma no cair da tarde de uma quinta-feira o mesmo refrigerante gelado que eu. Interajo com ele, dentro e fora da sala de aula, dentro e fora dos muros (quando há muros) da escola, acolhendo o outro em meu afeto não porque ele é a minha imagem, o que seria um desejo narcisista de me ver nos outros a quem amo; não porque é um alguém que, como meu aluno, eu vou “moldar” como eu quero, para que ele, a seu modo, reproduza pelo mundo o ser que eu sou... ou que eu gostaria de ser. Eu o aceito de maneira incondicional pelo que nele encontro de ressonância em mim. Por isso também Paulo Freire repetia sem cessar que somos todos aprendentes-ensinantes uns dos outros.

O fundamental é que o professor e os alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta e curiosa, indagadora e não apassivada. Enquanto fala e enquanto ouve. (FREIRE, 1967 *apud* PADILHA, 2004, epígrafe do livro).

A não ser que eu trabalhe em uma unidade de ação social ou em uma escola situada em meu bairro, e que acolhe pessoas e estudantes “da mesma classe que eu” (que hoje em dia são classificadas de “A” a “E”), na maior parte das ocasiões estamos diante de pessoas que não são de algum modo “como nós”, são também a medida visível de nossas diferenças culturais e, infelizmente, de nossas desigualdades sociais. Não moramos no mesmo bairro e nem as nossas roupas são as mesmas. Nossos salários podem até não ser muito diversos dos de seus pais, desiguais, mas os nossos modos de vida cotidiana são bem outros. E é nas chamadas “diferenças culturais” que nos acostumamos a ver o que nos torna – em uma sociedade dual e excludente como a nossa – desiguais. Falamos a mesma língua, mas não do mesmo modo, e é provável que a biblioteca de minha casa tenha mais livros do que as de todas as casas da comunidade de acolhida de minha escola.

Em segundo lugar, um outro plural: cultural.

O nome “círculo de cultura”, que pretendia substituir a “turma de alunos”, era bem o símbolo de uma nova consciência. A de que o *saber essencial* das diferentes culturas que entram em contato e se comunicam não é hierarquicamente *desigual*; ele é socialmente *diferente*. O mesmo que reconhecemos para o caso de uma pessoa, cada pessoa com quem entramos em relação reconhecemos para um grupo humano e sua cultura. Um e a outra são fontes originais de saber e sentido. Podem entrar em diálogo comigo, meu modo de ser e minha cultura. Mas de modo algum podem, por meio de qualquer tipo de ação pedagógica ou social, ser “reduzidos” a mim, ao meu modo de ser, de pensar, de sentir, de crer, de compartilhar, de trabalhar e, assim, “reduzidos” à minha própria cultura. Quando, anos mais tarde, o *multiculturalismo* surgiu na cena da educação, diversas experiências bastante mais radicais de *acolhida do diferente* haviam sido já realizadas.

## **A descoberta do todo - o complexo**

Podemos dar agora um salto a um futuro previsto e imaginado, para então voltarmos do passado ao nosso presente. Mas antes deste salto, quero transcrever aqui uma outra passagem de Paulo Freire. Ela foi escrita em um dos seus últimos livros, mas também um dos mais conhecidos. Um livro em que Paulo fala diretamente à pessoa da professora, do professor. Se eu escolho esta pequena passagem, é para mostrar como, ao retomar ideias suas... “dos primeiros tempos”, ele antecipa em boa medida toda esta “revolução” do pensamento, das ciências e da educação com que nos vemos envolvidos agora.

Já há muitos anos, desde instituições internacionais como a UNESCO até pensadores da educação e educadores de sala de aula, viam-se obrigados a pensar o que significa ‘ensinar e aprender’ em nossos novos tempos. Já nos anos 60 a UNESCO lançava uma proposta universal de uma *educação permanente*. Os seus argumentos eram, então, os mesmos que vieram a aparecer com bastante mais dados e mais força num livro já nosso conhecido: *Educação - um tesouro a descobrir*. Um documento, não esqueçamos, dirigido a educadores de todo o mundo, com as propostas essenciais para uma “educação para o século XXI”.

Vivemos cada vez mais em um mundo em constante mudança. As transformações pelas quais passamos nas últimas décadas envolvem não apenas a face mais material e tecnológica da vida de pessoas, de comunidades e de povos. Elas envolvem também as dimensões mais imateriais, mais interiores ao ser, sentir e viver de cada uma e de cada um de nós. Tanto os equipamentos que utilizamos – sobretudo após a criação dos microcomputadores e da *Internet* – quanto as ideias, os valores, as crenças e as teorias que, desde algum tempo atrás julgávamos serem estáveis em nós e entre nós, e valerem “por toda a vida”, tudo ao nosso redor e em nós mesmos muda e se transforma.

E o conhecimento? E a educação?

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, p. 37).

Ora, de acordo com alguns estudiosos do presente/futuro, a humanidade "de agora" estaria ingressando, através de diferentes e sinuosos caminhos, horizontes e portas abertas, em uma *Era do Conhecimento*. No entanto, esta porta aberta a horizontes inimagináveis, logo ante os primeiros passos, abre-se a dois caminhos: um deles submete o conhecimento à *informação*, e desloca, da interioridade do homem para a exterioridade das máquinas eletrônicas, os rumos e destinos da *Era do Conhecimento*; o outro recupera a ideia ancestral de que, se uma grande e poderosa transformação de toda a humanidade está aí, diante de nós, ela só pode acontecer desde dentro de nós e nas várias e crescentes solidárias relações do "entre nós".

Esta é a direção em que, desde Pierre Teilhard de Chardin e, entre nós, Paulo Freire, e mesmo antes, o *conhecimento* é pensado e vivido como *consciência*<sup>8</sup>. Lembremos que, se isto é verdadeiro – e esperemos que saibamos cuidar da Vida na Terra para que haja vida humana e tempo humano para que isto se realize – ,a *educação* já é agora, hoje, e virá a ser **cada** vez mais no futuro próximo e remoto, o *eixo central* das mais diversas atividades humanas e culturalmente sociais.

A inovação mais presente na *educação* de agora chega debaixo de vários nomes novos e nem sempre fáceis. Alguns deles estão em **Educação, um tesouro a descobrir**. Outros, em livros e artigo de cientistas das ciências do universo (como os físicos), da vida (como os biólogos), da pessoa humana (como os psicólogos) ou da sociedade e da cultura (como sociólogos e antropólogos). Outros escritos importantes são de educadoras(es) e algumas delas, como Maria Cândida Moraes, conseguiram realizar excelentes sínteses "do que está acontecendo" em livros como **O paradigma educacional emergente**.

A ideia central presente em todos os estudos renovadores a respeito, é a de que estamos vivendo agora um tempo de uma completa descoberta de novas formas de pensar, de criar conhecimentos através das ciências, das filosofias, das artes, das espiritualidades e também das tradições ancestrais, indígenas e populares. Mais e bem mais do que isto, estamos no começo de um tempo de aprendizado, de criarmos novas pautas de integração, de conexão e de interações entre os mais diferentes domínios e campos de nossos saberes, nossos sentidos e valores de vida, nossos significados para compreender tudo, nossas sensibilidade e as nossas sociabilidades.

Esta seria a principal característica de uma nova *Era do Conhecimento*. E ela chegaria a nós através de *novos paradigmas* ou de *paradigmas emergentes*. Expressões como "visão holística", "pensamento complexo", "inter", "poli", "multi" e "transdisciplinaridade" invadem o mundo da educação e a desafiam a transformar-se completamente, para vir a ser o que dela espera o nosso presente e o futuro das novas gerações. Deixemos que, por um momento, Edgar Morin, um dos mais conhecidos anunciadores de "novos tempos, novas ciências, novos pensares e uma nova educação" nos explique algumas diferenças importantes.

A **interdisciplinaridade** pode significar, por exemplo, que diferentes disciplinas encontram-se reunidas como diferentes nações o fazem na ONU, sem, entretanto, poder fazer outra coisa senão afirmar cada uma seus próprios direitos e suas próprias soberanias em relação às exigências do vizinho. Mas **interdisciplinaridade** pode também querer dizer troca e cooperação e, desse modo, transformar-se em algo orgânico.

A **plodisciplinaridade** constitui uma associação de disciplinas em torno de um projeto ou de um objeto que lhes é comum. As disciplinas são chamadas para colaborar nele, assim como técnicos especialistas convocados para resolver este ou aquele problema. De modo contrário, as disciplinas podem estar numa profunda interação para tentar conceber um objeto e um projeto, como já se viu no estudo da hominização.

Enfim, a **transdisciplinaridade** se caracteriza, geralmente por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, às vezes com uma virulência tal que as coloca em transe. Em resumo, são as redes complexas da **inter, poli e transdisciplinaridade** que operam e desempenham um papel fecundo na história das ciências. (MORIN, 1999:36).

O que nós, os seres humanos do momento presente, podemos produzir e criar com novas integrações, interações e indeterminações (isto mesmo!) de nossos múltiplos conhecimentos torna-se, a cada dia, algo compreendido como de um alcance inacabável e inimaginável. Se houver tempo de vida humana no planeta Terra por séculos e por milênios ainda, este alcance poderá tomar a direção de uma compreensão de profunda harmonia entre todas as coisas – pessoas e sociedades humanas incluídas – e o todo de que tudo é parte. Este poderia vir a ser o caminho da realização do saber como plena humanização e consagração da experiência humana como uma fecunda e assumida partilha do próprio mistério da vida. O que nós podemos gerar e fazer com o bom uso de nossos aprendizados e de nossos conhecimentos representa nada menos do que a construção de um mundo de solidariedade, de justiça, de igualdade. Enfim, da partilha entre todas as pessoas e povos daquilo que deveria ser o dom mais bem distribuído entre todas e todos nós: a felicidade.

Entre todos os estudiosos dos novos paradigmas existem algumas diferenças e vários consensos.

Um deles é a descoberta de que a razão do conhecimento científico e, de maneira especial, das ciências da pessoa, da cultura e da sociedade (pedagogia incluída) não é estabelecer certezas irremovíveis, e nem explicar dimensões da realidade através de leis e teorias inquestionáveis. Elas devem estar francamente abertas a campos conectivos, interativos e transformáveis de busca e de criação de significados.

Não cabe às novas ciências afirmar categoricamente o que há e como é o que existe, segundo versões únicas e autoproclamadas como definitivas, mesmo quando aperfeiçoáveis. Cabe a elas o trabalho de estabelecerem diálogos de fertilidade e complexidade crescentes entre nós e tudo o que existe; entre nós e as diferentes formas e alternativas de compreensão do que existe; e entre nós mesmos – seres da natureza, da cultura e da sociedade – através dos múltiplos tipos de conhecimentos sobre o que existe e sobre aquilo que precariamente construímos para realizar uma entre as várias possíveis compreensões humanas do que existe. Do que existe e do que imaginamos, múltipla e diversamente, que existe dentro de nós, entre nós, e entre nós e as várias dimensões da vida e do cosmos.

Qualquer que seja o campo preferencial em que ela opere, nenhuma ciência é neutra ou “pura”, ou “neutra” em si mesma. Qualquer ciência “fala” através de pessoas que são indivíduos com as suas escolhas e preferências. Assim, a ciência fala “em nome de”. Portanto, fala sempre desde um lugar social, como uma confraria de especialistas, uma comunidade relativamente autônoma, o poder político de um Estado, o mercado de bens ou a interação entre pelo menos dois destes lugares sociais de construção e de destino do saber.

Em sociedades regidas pela desigualdade, pelo arbítrio e pelo controle ilegítimo da liberdade, a exclusão dos “outros que não nós” e a submissão do saber e do trabalho humano a fontes de poder e de interesse situados fora dos direitos essenciais da pessoa, não existe a possibilidade de uma ciência isenta e objetivamente neutra e imparcial.

Devemos compreender que, se o saber existe, é também ou essencialmente ele o que nos torna humanos. O saber, a emoção e a busca sem limites de sentidos e de significados para nós mesmos, para os mundos que criamos, para a vida e o universo, eis o que nos torna pessoas humanas e sempre mais humanizáveis, como seres do diálogo e da reciprocidade. Eis os termos em que o próprio conhecimento e todas as alternativas culturais de sua recriação, para além de critérios apenas epistemológicos, só fazem sentido quando representam alguma forma de trabalho dialógico e destinado ao compartilhar “crescendos” de compreensão da vida e da felicidade na vida.

Devolvidas a comunidades humanas regidas pelo direito à diferença, à escolha livre e à reciprocidade responsável, a ciência, a pesquisa e a educação aspiram serem plurais. Aspiram multiplicar atores e autores, ampliar cenários de circulação criativa do saber entre círculos do dom e da troca. O que é o exato oposto dos circuitos sociais do ganho, da posse e do poder. Aspiram a uma multiplicidade convergente das diferenças. E sonham tempos de novas integrações entre os diversos campos e domínios das ciências (as da natureza, da vida, da pessoa e da sociedade), e novas (ou a redescoberta das antigas) interações entre o saber científico e outras esferas de conhecimento e de sensibilidade. Esferas do saber como as das artes, das espiritualidades, da filosofia e das tradições populares. Aquelas que adiante nos esperam com o nome de “conhecimento do senso comum”.

## **Uma nova educação para formar pessoas criadoras de um novo mundo humano**

Lembremos que a razão de ousarmos criar uma outra educação, fundada não apenas em uma outra postura política – tão reclamada por Paulo Freire, desde há 50 anos – ou em uma nova ética, mas também em novos e interativos sistemas de saber e de sentido, está situada no fato de que precisamos urgentemente alcançar uma nova compreensão de quem somos. Uma outra visão do que é o universo, do que é a vida na Terra e de quem somos nós, como parcelas dele e dela. E, a partir daí, alcançarmos uma renovadora postura diante do Todo de que somos parte, diante da vida de que somos partilha e de nosso outro, com quem compartilmos o milagre da vida.

Por aparentemente limitado que seja qualquer trabalho de uma pessoa dedicada a educar, fazendo interagirem saberes e valores entre pessoas, que quem educa deve orientar, um tal ofício do conhecimento não deve aspirar menos do que somar-se a todo o fluxo de criação e de estabelecimento do bem e da paz através do saber.

E o grande desafio de nosso tempo é que vemos a educação podendo tomar um rumo ou o outro. Sabemos que é desumano o que podemos, como educadores, criar e fazer circular como conhecimento e como valor, quando o pensamento que poderia gerar o dom da partilha e a compreensão da paz ajuda a gerar sentimentos e valores fundados no desejo do poder, da cobiça e do primado da lógica do interesse instrumental, e do mercado sobre a vocação de uma ética da comunicação amorosa entre pessoas e povos. Todo o saber gerador do mal que, após haver extinguido o direito humano à compreensão e à felicidade, pretenderá também as condições de reprodução da vida na Terra, precisa ter como contraparte uma vocação de estudo, de ensino e de aprendizagem de saberes e de sentidos e valores que venham a ser o exato oposto de um desvio utilitário e meramente instrumental da educação.

Assim, podemos pensar que a razão de ser da educação não é apenas o ato de capacitar instrumentalmente produtores humanos através da transferência de conhecimentos consagrados e em

nome de habilidades aproveitáveis. Antes disto, e para muito além disto, ela é o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criar-se a si mesma e partilhar com outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social de vida cotidiana.

Destinada a pessoas humanas no singular e no plural, bem mais do que ao mercado de bens e de serviços ou mesmo a um poder de Estado, a educação não é uma atividade provisória e antecipadamente calculável segundo princípios de uma utilidade instrumental. A educação é uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos. Assim sendo, o seu sentido é mais o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de novos saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação. A educação não gera habilidades, ela cria conectividades. E o que possa haver de necessariamente instrumental e utilitário nela é apenas a sua dimensão mais elementar. É como um alicerce sobre o qual se pisa ao andar e acima do qual resta construir toda a casa do ser.

Ainda que represente uma escolha de saberes, e de valores entre outras, a educação não pode preestabelecer de maneira restrita “modelos de pessoas”. Não pode pré-criar “padrões de sujeitos” como atores sociais antecipados e treinados para realizarem, individual e coletivamente, um estilo social de ser. Só é humano o que é imprevisível, e toda a educação que humaniza trabalha sobre as suas incertezas a respeito não tanto dos seus princípios, mas do destino daqueles a quem educa. Considerada como uma prática social destinada a gerar interações de criação do saber através de aprendizagens onde o diálogo livre e solidário é a origem e o destino do que se vive e do que se aprende, a educação deve começar por tornar os educandos progressivamente coautores dos fundamentos dos processos pedagógicos e da construção das finalidades do próprio aprender. Pela mesma razão, a educação deve formar pessoas livres e criativas o bastante para se reconhecerem corresponsáveis pelas suas próprias escolhas. Inclusive aquelas que, fruto do diálogo com os educadores, sejam diversas ou mesmo opostas às deles.

Vivemos um momento de redescoberta da reciprocidade, da formação de cooperativas de trabalho e de troca de bens. Vivemos um difícil tempo de fortalecimento e da dispersão dos movimentos sociais resistentes aos e contestadores ativos dos interesses do mercado e do poder do Estado a ele subordinado. Este deve ser o momento de nos perguntarmos se não estamos maduros o bastante para incorporarmos o saber, a ciência, a tecnologia e a educação a essas redes de vida comunitária cujos sujeitos e elos são nada menos do que “nós mesmos”. Se este não é o momento de pensarmos o saber que se cria com o pensar, que se vive através de se aprender a praticar a ciência, como um bem e um dom preciosos demais para estarem continuamente sob o controle de eternos “outros”, alheios à sua prática e senhores de seus resultados e proveitos. Aqueles para quem o saber, a ciência e a educação são, no seu limite, uma mercadoria como outra qualquer.

Em termos bastante concretos e abertamente operativos, Paulo Roberto Padilha elabora uma síntese de *princípios e valores* que deveriam ser fundamentos de uma proposta de uma educação centrada na pessoa, e de um currículo *intertranscultural*, como ele próprio o denomina. Quero transcrevê-la aqui, na íntegra.

1. Englobar, no conceito de currículo, todas as ações e relações desenvolvidas na escola, inclusive sua organização democrática dinâmica, direta, participativa e representativa e aberta à comunidade escolar.
2. Tornar a escola significativa e alegre para a vida dos educandos e de todas as pessoas que nela convivem.
3. Valorizar a escola como espaço de construção individual e coletiva de ação pedagógica e das trocas interculturais.
4. Visar à educação permanente de todas as pessoas que participam e atuam direta ou indiretamente na escola, para o exercício da cidadania planetária.
5. Assumir uma postura dialógica-dialética e complexa diante da realidade, abrindo-se para toda manifestação de sensibilidade, expressividade.
6. Questionar todo e qualquer discurso, informação, conhecimento e processo de ensino-aprendizagem que se autodenomine neutro ou que se apresente numa perspectiva homogeneizadora. Valorizar o intercâmbio e o diálogo entre os grupos culturais e seu mútuo enriquecimento, questionar e buscar superação de qualquer manifestação que pretenda, sob qualquer alegação, naturalizar o predomínio de uma cultura sobre a outra.
7. Trabalhar o conhecimento na escola com base nas relações e nas trocas intertransculturais e valorizar os Círculos de Cultura como seus espaços privilegiados.
8. Promover a superação de toda e qualquer lógica binária e analisar a multidimensionalidade do ser

humano.

9.

Criar novos contextos educativos para a integração criativa, cooperativa, solidária, emancipatória e humanizadora entre os diferentes sujeitos, grupos de pessoas e comunidades.

10.

Posicionar-se frontalmente contra qualquer tipo de manifestação preconceituosa, etnocêntrica, violenta, que promova a desigualdade e a exclusão social.

11.

Superar o modelo de controle da exclusão social por um Estado que 'pilota' as políticas sociais como 'tutelador' e não como gestor, alterando as formas de relação entre Estado educador e educação escolar.

12.

Trabalhar os processos de reconstrução do conhecimento sempre visando à justiça social e à humanização da educação, estimulando a aprendizagem como forma de intercâmbio e partilha.

13.

Respeitar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os princípios da Carta da Terra, bem como todos aqueles já consagrados nas cartas e nos documentos surgidos nas amplas discussões nacionais e internacionais, como demanda dos povos, bem como incentivar a permanente atualização crítica dos referidos princípios, de acordo com as exigências e necessidades das sociedades contemporâneas, respeitados os limites éticos da convivência humana justa, pacífica, solidária, sustentável e emancipadora (PADILHA, 2004: 313/314).

Se pretendemos estender as experiências, os fundamentos e os valores de uma nova educação centrada no valor-pessoa e no valor-vida, a círculos de educandos-educadores cada vez mais amplos e fecundos, podemos partir de alguns pontos de conhecimento, de ação e de esperança fundadores de uma nova educação.

Quais seriam eles? Vejamos:

1º) Podemos acreditar, com os diversos inspiradores dos novos modelos de pensamento e dos diferentes *paradigmas emergentes*, que a razão de ser do pensamento e da ciência desta *Era do Conhecimento* não é mais, com prioridade, apenas o criar, através de experiências de alta competência e especialização, conhecimentos tão especiais e espaciais que não possam estabelecer redes de interlocução sequer com campos vizinhos do saber.

Todo o conhecimento que como educadores ensinamos, serve à criação de saberes, e o saber serve à interação entre saberes. A interação dialógica entre campos, planos e sistemas de conhecimento serve ao adensamento e ao alargamento da compreensão de pessoas humanas a respeito do que importa: nós mesmos, os círculos de vida social e de cultura que nos enlaçam de maneira inevitável, a vida que compartilhamos uns com os outros e todos os seres da vida, o mundo e os infinitos círculos de realização do cosmos de que somos, nossa pessoa individual, nossas comunidades, a vida, o nosso mundo, parte e partilha.

Assim sendo, todo o conhecimento competente não voltado ao diálogo entre saberes e entre diferentes criadores de saberes - inclusive os situados fora do campo das ciências acadêmicas e dos saberes autoproclamados como cultos e/ou eruditos - não tem mais valor do que o de sua própria solidão. Qualquer teoria científica é uma interpretação entre outras e vale pelo seu teor de diálogo, não pelo seu acúmulo de certezas. Todo o modelo de ciência fechado em si mesmo é uma experiência de pensamento fundamentalista, como o de qualquer religião ou qualquer outro sistema de sentido fanático.

2º) Podemos acreditar, com Boaventura de Souza Santos que, ao contrário do que vimos acontecer ao longo dos últimos séculos, o modelo das *ciências sociais* não é uma cópia imperfeita das ciências naturais. As *ciências da natureza* aprendem a relativizar, a pluralizar compreensões, a subjetivar métodos e a descobrir e compreender através do diálogo entre leituras e, não, através de monólogos de certezas. Tomam, portanto, como modelo de teoria e prática, a atualidade dos dilemas das ciências humanas. Isto não significa uma inversão de domínio, pois o sentido de domínio deve deixar de existir aqui. Significa que, de um lado e do outro - até não existirem mais lados, como margens que separam, o avanço da compreensão está relacionado a um progressivo e irreversível abandono das variantes do positivismo científico e lógico, da redução da compreensão à experimentação e da experimentação à manipulação de sujeitos sobre objetos.

3º) Podemos acreditar que a finalidade do conhecimento é também, e principalmente, a de produzir respostas às verdadeiras necessidades humanas. Podemos mesmo lembrar a ideia de Bertold Brecht, partilhada por tantas outras pessoas: a finalidade da ciência é aliviar a miséria da condição humana. Mas isto não significa que a ciência deva ser originalmente utilitária. Se existe uma utilidade fundamental da ciência, ela está na criação e ampliação da compreensão humana a respeito dos e das integrações entre os mistérios da própria pessoa, do mundo em que ela vive, da vida em que ela e outros seres da vida se realizam e de totalizações diferenciadas em que tudo isto existe e a que converge, sem perder dimensões de sua identidade.

4º) Podemos defender a ideia de que, assim como todas as outras práticas sociais, a ciência e a

educação que sonhamos praticar, e através das quais descobrir e ampliar *ad infinitum* sujeitos e campos sociais de diálogo criador e emancipatório, pretendem estar falando desde o lugar social da comunidade humana concreta e cotidiana. E pretendem se dirigir a comunidades humanas de criadores da vida de todos os dias e da história que esta vida múltipla entretete e escreve.

5º) Podemos lembrar que a Paulo Freire sempre foi cara uma palavra hoje infelizmente meio fora de moda: *práxis*, um pensar dialógico e crítico a respeito de uma realidade que uma ação reflexiva – ela própria o pensamento tornado atividade coletiva e subversivamente conseqüente – trata de transformar como e através de um processo inacabado e sempre actancial e reflexivamente aperfeiçoável ao longo da história humana. E a própria história deve tender a ser *práxis*, cria e transforma.

6º) Podemos redirecionar a educação como um valor destinado a pessoas humanas no singular e no plural e, não, ao mercado de bens e de serviços, ou mesmo a um poder de Estado. Uma educação compreendida não como uma atividade provisória e antecipadamente calculável segundo princípios de uma utilidade instrumental. Uma utilidade instrumental cujo lugar de destino é apenas o trabalho produtivo, principalmente quando o exercício deste trabalho serve ao poder e aos interesses do mundo dos negócios. Uma educação vivida e pensada como uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente na vida de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos.

7º) Podemos imaginar e praticar uma educação cujo sentido seja o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação. A educação não gera habilidades, ela cria conectividades.

8º) Podemos nos abrir a um alargamento de nossa compreensão a respeito das relações entre a pesquisa e o ensino na escola, escancarando o leque de nossas leituras, de nossos estudos, de nossas reflexões e de nosso ensinamentos. Podemos aprender a nos abrir às diferentes alternativas de pesquisa científica e da investigação em outros campos, como a psicoterapia, a filosofia, a literatura, a música, o teatro, o cinema, as artes plásticas, as tradições populares. Insisto em lembrar que, de maneira indireta, mas convergente com os propósitos da pesquisa qualitativa em educação, alguns dos melhores livros são textos a respeito da criação de peças teatrais, de vídeos documentais, e de roteiros de cinema e de ficção. Infelizes os que não podem contemplar a realidade de seu mundo, a não ser olhando para fora (e às vezes também para dentro) desde um único lugar e através de uma única janela. Podemos, então, “ouvir” Fayga Ostrower uma vez mais:

Não há de se confundir complexidade com complicação. Ao serem complexas, as coisas não se tornam complicadas, e sim, mais específicas em sua diferenciação, mais verdadeiras. A noção de complexidade refere-se ao grau de organização de um fenômeno, físico ou mental, ao modo específico pelo qual se interligam seus componentes, estabelecendo-se um equilíbrio dinâmico – um equilíbrio novo, nunca passivo ou mecânico. Em vez de uma combinação de fatores aleatórios e desconexos – que sem dúvida seria complicado, lidamos com configurações que apresentam um alto grau de integração coerente. Ao se relacionarem os diversos componentes e as possíveis interações em níveis mais elevados e ao tornarem a realidade mais diferenciada, também os significados serão mais sutis e diferenciados. (OSTROWER, 1998: 197).

Com Fayga Ostrower, e outros artistas e educadoras, podemos pensar que o trabalho de quem educa (o *ofício de mestre*, de Miguel Arroyo) deve objetivar ser um passo a mais no caminho da plenitude da realização humana. Deve ser alguma forma de compreensão mais alargada, mais profunda a respeito de algo não conhecido, imperfeitamente conhecido ou passível de ser, através de uma outra fração de conhecimento confiável e dialogável, incorporado a um “todo de compreensão” mais fecundo.

Mais fecundo como conhecimento integrado “a respeito de” e também como possibilidade de realização do conhecimento como um projeto de transformação de algo em alguma coisa melhor. Todo o bom saber transforma o que há no que pode haver. Todo o conhecimento de qualquer ciência voltada ao alargamento do diálogo e à criação de estruturas sociais e de processos interativos – econômicos, políticos, científicos, tecnológicos ou o que seja – sempre mais humanizadores, integra antes, de algum modo, sujeitos e objetos em um projeto de mudança em direção ao bem, ao belo e ao verdadeiro.

9º) Podemos, finalmente, lembrar que o destino do conhecimento humano é estar perenemente circulando. É realizar-se como um fluxo sem-fim entre pessoas e entre grupos de pessoas. Tudo o que a humanidade criou e segue criando, entre as ciências, as artes e as filosofias, deságua na *educação*. Por isso, lembremos: mais do que “aquele que ensina”, o professor é um “portador do saber”. Ele é aquele que a todo o momento colhe o saber realizado e, deixado em um livro, em um caderno, em um CD, o trás de volta à vida, ao “dizer e ouvir” em e entre as *comunidades aprendentes* com que convive, partilhando o saber.

10º) Finalmente, podemos encerrar com a lembrança sábia de um antigo dito chinês: “*Se você faz planos de vida para um ano, semeie arroz. Se você faz planos para dez anos, plante árvores. Se você pensa planos para cem anos, eduque o povo*”.

## REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Severino. Educação e Transdisciplinaridade – crise e reencantamento da aprendizagem. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

ARRUDA, Marcos. Humanizar o Infra-Humano. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

BETTO, Frei. A sinfonia universal. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A canção das sete cores – educando para a paz. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. As Flores de Abril. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Transdisciplinaridade. São Paulo: Editora Palas Athena, 1997.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. Educação e Mudança. São Paulo: Editora 21, 1997.

GARDNER, Howard. O verdadeiro, o belo e o bom. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1999.

MORAIS, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papyrus, 2000.

MORIN, Edgar. Complexidade e transdisciplinaridade – a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: Editora da UFRGN, 1999.

OSTROWER, Fayga. A sensibilidade do Intelecto – visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência – a beleza essencial. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.

PADILHA, Paulo Roberto. Currículo intertransdisciplinar – novos itinerários para a educação. São Paulo: Editora Cortez/IPF, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. Um discurso sobre a ciência. 12. ed. Porto: Editora Afrontamento, 2001.

TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. O fenômeno humano. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

## SABER PARA SI, SABER COM OS OUTROS

Carlos Rodrigues Brandão

*O homem pode ter o que quer.*

*O homem só não pode é querer o que quer. Para pensar não basta querer.*

*É preciso aprender.*

*E se aprende a pensar, esperando o inesperado.*

*Nesta espera, a paciência é quase tudo.*

(Emmanuel Carneiro Leão)<sup>9</sup>

“Que este escrito seja uma lembrança e uma homenagem a Hugo Assmann, que nos deixou há alguns anos. Aprendi muito com ele, em pessoa e na leitura de seus livros. Boa parte das ideias escritas aqui são mais deles do que minhas”.

### Aprender e integrar o saber

Sabemos bem que, embora uma certa tendência funcional e utilitária na educação seja crescente e seja um bom espelho dos tempos que vivemos, o “esquecimento” de um sentido bastante mais humanista e integral da educação pode representar um enorme empobrecimento no presente e uma real ameaça para o futuro. O que esperar de um mundo em que o patrão substitui o pai, a empresa substitui a família, o mercado substitui a comunidade, o sucesso substitui a felicidade e a competição do indivíduo centrado em si mesmo substitui a cooperação da pessoa voltada aos outros?

Tomada no seu todo e em sua compreensão mais ampla e mais humana, sabemos já que o aprender e a aprendizagem **não são processos gradativos de aquisição e de acumulação de conhecimento**. Não são também, desde um ponto de vista neuropsicológico, um processo de reforço de memória, de capacidade operatória especialmente dirigida a um plano ou outro do saber. A cada momento da vida o ‘aprender a saber’ tem a ver com importantes transformações qualitativas de todo o sistema que constitui um organismo vivo. Assim, quase se pode dizer que, ao aprender, não se “sabe mais”, mais se sabe “de uma outra maneira”. Quando uma criança aprende algo significativo que não conhecia antes, ela não aprendeu apenas “aquilo”. Através “daquilo” ela alterou de algum modo todo o seu sistema cognitivo. Isto pode significar que ela modificou qualitativamente toda a sua vivência vital.

Do ponto de vista de uma teoria de inteligências múltiplas, como a de Howard Gardner, por exemplo, aprender significa integrar graus mais complexos de experiência, conhecimento e sensibilidade. Significa modificar a qualidade de todo um plano ou uma dimensão específica do que existe de cognitivo em nós.

Por que é que uma criança pequenina na medida em que cresce e aprende... muda? Por que, sem deixar de ser ‘ela mesma’, ela se transforma? Tanto assim que quando não vemos por um ano uma criança pequena tendemos a exclamar: “como ela mudou?”. Ela mudou não apenas porque aprendeu coisas novas, ou porque seu aparato biopsicológico “evoluiu”, “maturou”. Ela mudou porque a cada momento de seu crescimento-aprendizagem ela integrou, de formas cada vez mais complexas e mais flexíveis, todo o conjunto de sensações, saberes, significados, sensibilidades e sociabilidades que passo a passo a fazem transitar de um indivíduo biopsíquico a uma pessoa social. O que a torna diferente de um pequenino macaco de mesma idade, é o fato de que ela não apenas aprende mais e sabe mais, mas ela integra a totalidade do que aprende de forma muito mais interligada, aberta, flexível e complexa.

Em nós, seres humanos, cada um dos diferentes planos de interações-integrações altera-se qualitativamente através de cada ato pedagógico de aprendizagem. Isto é o mesmo que dizer que a cada novo conhecimento tudo o que somos e sabemos de algum modo e em medidas variáveis, desequilibra-se e de novo se reequilibra em um novo plano de integração, de interação e até mesmo de indeterminação. Sim, indeterminação mesmo, porque não somos animais treinados e previsíveis, e nem somos robôs. Em nós tudo o que muda e se transforma pode tomar caminhos diversos e mesmo inesperados. É mais ou menos o que acontece quando, para desespero dos pais (espero que provisório), um filho querido “preparado” durante anos para ser médico, abandona o curso no terceiro ano e resolve ser... músico.

Assim, sempre que algo novo é aprendido, não é só este “algo novo” que é acrescentado ou acumulado a complexos subjetivos de conhecimento já adquirido. O que ocorre é uma configuração de todo o sistema pessoal pensante como algo complexo, interligado, interdependente e dinâmico.

Nós realizamos “isto” toda vez que ouvimos música. Quando ouvimos “boa música” e quando a “ouvimos bem”. Nós não nos apoderamos de um determinado acorde ou frase e pedimos para a orquestra continuar tocando-o o resto da noite. Pelo contrário, por mais que possamos gostar daquele momento musical em especial, sabemos que sua perpetuação interromperia e mataria a continuidade da melodia.

Estas ideias nos devem levar a pensar que a maneira como tradicionalmente constituímos os nossos conhecimentos e pensamos o que pensamos, está algo equivocado. Tendemos a imaginar que é através de sucessões de imagens que imaginamos. Tendemos a pensar que é com representações de

pensamento que pensamos a partir do que sabemos. No entanto, o conhecimento acontece em nós e entre nós por meio de um fluxo processual e contínuo.

### **Todo o saber é um dom, todo aprender é uma troca**

O conhecimento é, portanto, o próprio processo de sua aquisição.

O 'aprender a saber' não envolve um acúmulo ou uma estocagem de representações manipuláveis em seus conjuntos, na medida em que pensamos ou quando memorizamos alguma coisa. Isto pode acontecer quando aprendemos um novo "programa de computador". Mas, mesmo neste caso, bem sabemos que à medida que aprendemos mais e "dominamos o programa" de uma maneira mais pessoal, transformamos um aprendizado mecânico e funcional em um saber criativo e até mesmo cheio de arte. O saber não é uma matéria do pensar que possa ser acumulada ou que possa ser passada em unidades de um plano para o outro.

Conclusão: em seus planos mais humanos e mais densos e profundos, o saber pode ser ensinado - e por isso existem educadoras e educadores -, mas ele não pode ser transmitido. Uma pessoa não "passa", não "dá", não "transmite", conhecimento para uma outra. Nem mesmo o melhor professor. Ou melhor, principalmente um bom professor. O que ocorre é que, em um momento de um processo de 'ensinar e aprender', todas as pessoas envolvidas e participantes estão situadas no interior e nos limites de situações e de contextos interativos de trocas. Quem ensina aprendendo e quem aprende ensinando. Estão em pontos equivalentes, mas diferentes de relações interativas de intercâmbio de e entre saberes, sentidos e significados situados. Algo que está a todo o momento presente e em movimento: a) No mundo interior de cada pessoa envolvida em uma relação de ensino-aprendizagem; b) No interior do sistema interativo realizado naquele momento entre elas; c) No interior de um sistema igualmente presente e interativo, entre elas e o entorno natural e social do lugar social e do momento que compartilham.

Podemos figurar duas imagens muito simplificadas, mas que ajudam bastante a compreender posições pedagógicas opostas a respeito do que seja saber e aprender. Em uma delas, a criança é a imagem de uma lousa vazia, sem coisa alguma escrita. E da mãe à professora, quem ensina e educa, escreve e preenche de saberes a mente-lousa da criança que "aprende" o que lhe é transmitido. Um "saber outro", de outras pessoas, que passa a ser também seu, sem ser, no entanto, uma construção própria.

Na outra, a criança é a imagem de uma semente colocada na terra de um jardim. O educador, um "jardineiro do saber", cuida do contexto e procura os meios para que a criança-semente cresça e se desenvolva por si mesma. Ela depende "dela própria", mas "ela própria" depende da qualidade da terra em que está semeada, da água que recebe, das podas oportunas em seus galhos, dos cuidados para que seja nutrida e as pragas não a contaminem. Sem os cuidados do jardineiro com a terra, a água, os nutrientes e os pesticidas (naturais, se possível), a planta não cresce, ou cresce muito aquém de como deveria ser. Mas, "bem cuidada", é ela quem cresce e se desenvolve... de dentro para fora.

Cada pessoa aprendente é um arquiteto-construtor de seu próprio conhecimento. Mas é alguém que apenas "se constrói" quando em relação com os outros. É sobre a base de interações, e de uma história compartilhada de trocas, de reciprocidades, de criações fruto de diferentes situações de diálogos, que cada estudante 'cria com outros' uma experiência de 'conhecimento em comum', a partir do qual ele se apropria daquilo a que damos o nome de "o seu próprio saber". Assim, através de sua participação ativa e criativa num acontecer que torna a "turma de alunos" uma "comunidade aprendente", cada educando, orientado ou mesmo coordenado por uma professora, cria e partilha com os outros um momento de construção de saberes a partir do qual ele internaliza "o seu próprio saber". Assim, a aquisição pessoal de novos conhecimentos, mesmo quando parece algo simples ou "virtualmente simplificado", é algo sempre criativo, mais livre e mais indeterminado do que supomos quando "ensinamos". Se em todo o processo de aprender há uma lógica, em toda a lógica do aprender existe uma história de partilhas.

Em seu livro *As relações com o saber*, Bernard Charlot lembra um outro pensador para estabelecer uma diferença que poderia ser bastante fecunda aqui<sup>10</sup>. Uma dimensão do que incorporamos a/em nós é a da *informação*. Ela é o que funcional, prático e utilitário eu "adquiro" quando leio o manual de funcionamento de uma máquina, ou aprendo em um livro de receitas como fazer um bolo de nozes. Eu a adquiro, aprendo e incorporo ao meu estoque de "coisas que eu sei". Em um mundo regido por maquinários, receituários e manuais, a todo o momento estamos colocando dentro de nós - ou da memória de nosso computador - "novas informações". E é lastimável constatar que, para um número crescente de pessoas, todo o saber que importa limita-se a uma estocagem de informações.

Outra dimensão é a do *conhecimento*. Para além da informação que eu adquiro e possuo, o conhecimento me desafia a... conhecer. Ele se abre a mim através de um diálogo entre mim e um outro. Um diálogo que pode ser face a face, que pode ser diante de um livro ou mesmo diante de um vídeo. Eu apenas conheço aquilo sobre o que reflito. Aquilo que, antes de colocar dentro de mim - ou no curso mesmo deste processo -, passa por minha sensibilidade, pelos meus sentimentos, por meus outros conhecimentos, pelos significados que atribuo ao meu mundo de vida, pelos sentidos que dou à minha própria existência. Com estoques de informação, eu aprendo a entrar eletronicamente em uma "rede social". Com os meus conhecimentos, eu dou um sentido ao que leio ali e, sobretudo, ao que escrevo como "minhas mensagens".

Mas há, ainda, uma terceira dimensão – e ela de algum modo nos recorda uma vez mais a Paulo Freire. Ela é a do *saber*. Eu uso uma informação que sei. Eu penso e dialogo com os meus conhecimentos. Mas o saber me transcende. Nos transcende. Ele não é possuído como “algo meu”, mas é partilhado contínua e livremente em e entre redes vivas e interativas de “sabedores de algo”. Posso acumular informações (e atualizá-las em mim e em meu computador). Posso integrar em mim conhecimentos através dos quais posso progressivamente passar de um “especialista em”, a um “sábio de”. E por que não? Mas o saber existe apenas entre círculos de “entre nós”. Ele, como algo sensível e pensadamente vivo e interativo, flui entre nós.

Quando nos lançamos em um trabalho de Educação Ambiental, em uma dimensão mais rasteira, “passamos informações” a outras pessoas. Mais a fundo, dialogamos conhecimentos que são o fundamento mais profundo e significativo das próprias informações que processamos. Mas quando falamos em “criar uma nova consciência” a respeito de nós mesmos, da vida, da natureza, do ambiente e de nossa corresponsabilidade diante de “tudo isto”, é do *saber* de todos e de ninguém que estamos falando.

Ora, mesmo na segunda dimensão – e de modo diferente do que ocorre na dimensão da mera informação – não podemos passar conhecimentos de um lado para o outro. O conhecimento se constrói sempre sobre a base de um novelo de ações, e é sobre a lógica desse entremeado de ações e significados que é preciso agir para poder, justamente, abri-lo para a flexibilidade e a transformação.

Só ensina como um educador, como uma educadora quem “convida ao saber”. Quem abre portas e janelas em múltiplas direções. Quem aponta os caminhos e deixa ao outro a liberdade da escolha. Quem, ao invés de dizer aos seus alunos que já chegou a um lugar definitivo (do saber, do conhecer, do “dominar os seus assuntos”), declara que também se sente incompleto, inacabado. Que também está estudando enquanto ensina e, portanto, aprendendo com os outros e não apenas ensinando a eles.

Este era o modo como Sócrates, há milhares de anos, dialogava com os seus discípulos. Este é o dizer de Paulo Freire: “*Ninguém se educa sozinho, mas também ninguém educa a ninguém. As pessoas se educam umas às outras mediatizadas pelo mundo*”.

Por outro lado, quando as pesquisas revelam que nossos alunos de Segundo Grau são semianalfabetos em uma proporção assustadora, e quando lidamos com “pequenos gênios em informática”, que mal sabem se expressar (o “dizer a sua palavra”, de Paulo Freire) e têm com a cultura de qualidade – a que vai de Mário de Andrade a Cecília Meireles, de Tom Jobim a Mozart, de João Guimarães Rosa a Federico Fellini – um mínimo contato, será que os “nossos problemas” são apenas ‘curriculares e metodológicos’, ou será que estamos perdendo dia a dia uma qualidade de relação conectivamente pessoal, inteligentemente interativa e amorosamente dialógica essencial, e que metodologia alguma substitui?

No diálogo que a sala de aula deve estar sempre criando e recriando, não existe saber algum que possa vir a ‘fazer parte de mim’ se não for o despertar de algo novo “dentro de mim”. E, na minha relação docente com os meus alunos: “dentro de nós”. Este é um outro modo de dizer que todo o ato de conhecimento é um gesto de criação através de uma multiaprendizagem – um aprender partilhado por várias pessoas que vivem ‘aquilo que se está aprendendo’ desde o seu ponto pessoal de vista. De acordo com o seu ritmo de aprender e apreender. E, finalmente, dentro de processos pessoais de integração do que eu estou aprendendo agora com os meus saberes e as minhas aprendizagens anteriores.

Pois tudo pode ser comparado com um almoço de domingo. Um grande almoço festivo e solidário, em que cada qual trouxe de casa a sua contribuição; em que cada um aporta o seu quinhão de ajuda na copa e na cozinha; em que cada um procura dar o seu toque pessoal. E, depois, um almoço em que cada um olha “o que fizemos juntos”, faz o prato que escolhe, come no seu ritmo e de acordo com a sua fome, e digere segundo a alquimia de seu corpo.

Uma outra imagem poderia dar uma ideia melhor.

A sala de aula da comunidade aprendente não é como um grande barco, em que alguns trabalham para levantar a âncora, para inflar as velas e para dirigir o leme, enquanto outros apenas são levados. São conduzidos sem saber bem para onde e por que. Ela se parece mais com veleiro, dentro do qual todos são a tripulação e respondem pelo destino do barco, realizando juntos e entre as suas diferenças aquilo que dá ao barco o seu rumo, e às velas o seu sentido. Um barco em que o próprio comandante reconhece que é um entre todos. E sabe que a viagem somente avança com o trabalho comum, de que todos participam. Um trabalho em equipe e, portanto, diferenciado em que cada um faz, “cada alguns” fazem a sua parte e vivem a viagem desde o seu ponto de vista.

Pode-se pensar até numa viagem mais ousada. O barco só navega porque, além do “trabalho de todos”, ele leva em conta o mar, as correntes marinhas, o vento, o sol, o rumo das estrelas e até mesmo a ordenação cósmica do universo, tal como ela está e se processa “ali”, em cada momento e lugar do trajeto da viagem.

### **Autopoiesis e autopoietica**

Uma das consequências mais importantes do caminho que percorremos até aqui, é o podermos trazer uma ideia tão fecunda quanto propriamente poética. A ideia científica de *autopoiesis* pode ser inicialmente pensada como algo que responde por reger qualquer sistema em equilíbrio. E, com mais

propriedade, qualquer organismo da Vida e, mais ainda, aqueles situados na esfera em que a Vida se torna consciente de si mesma, através de nós: você e eu.

Somos, como tudo o que é vivo, seres capazes de gerar as condições de manutenção endógena de nossa própria equilíbrio. Mas, à diferença dos outros seres da vida, possuímos um tipo de consciência que transforma esta propriedade essencial da vida.

Vimos já o quanto somos seres dotados de formas geradoras de autoconsciência, de trocas misteriosamente interiores entre o corpo e a mente, entre a bioquímica dos nervos e o etéreo do espírito. Em nossas fronteiras com os outros e o nosso mundo, entre a nossa própria individualidade – a partir das dimensões complexas de nossa própria interioridade – e as redes interligadas de símbolos e de significados de cujo mundo social e cultural fazemos parte.

Ao mesmo tempo em que estamos em uma contínua interação criadora e também auto e alterequilibradora de nós mesmos e de nosso entorno natural, estamos também em uma complexa, múltipla, diferenciada e contínua interação com as “teias e ramas”, e com as redes e intercomunicações dos mundos culturais que envolvem e permeiam cada um e todos os planos de nossa vida social.

Um fator bastante esquecido entre educadores é a extraordinária capacidade humana de criar mundos próprios; de internalizar sentidos e sentimentos; de antecipar criativamente situações. Enfim, de realizar todo um riquíssimo e muito complexo trabalho intenso e profundo, dirigido à nossa autoequilíbrio.

Ora, sabemos que aprender é integrar novos dados, novos fatos, novas sensibilidades, novos saberes. E integrá-los não a regiões ou lugares específicos em nosso cérebro, ou onde quer que seja – inteligência corporal, inteligência emocional, inteligências múltiplas etc. –, mas em uma totalidade interior que se enriquece a cada novo saber, na mesma medida em que se reintegra e se reequilibra em uma dimensão mais densa e complexa, a cada conhecimento significativo.

Se esta ilimitabilidade do aprender e do saber vale para o pensamento que pensa racionalmente o real, como o da geometria, valerá bem mais ainda quando ousarmos considerar a imaginação humana como uma forma fértil e criativamente imprevisível e confiável de pensamento.

Pois a imaginação (aquilo que antes até se proibia, e ainda hoje mal se tolera em algumas escolas) quer sempre ir além dela mesma. Se o saber da ciência empírica e o conhecimento racional não desejam conhecer limites, a imaginação em absoluto não os tolera. Ela é como um voo de pássaro, que uma vez iniciado desde um ponto único num galho de árvore, pode tomar qualquer direção, mesmo que não possa ir a todas de uma vez. Ela é, em cada um de nós, a criança ainda não saída da “idade dos porquês”. Ao lado do pensamento crítico que busca a precisão e a verdade, a imaginação abre mão de ser justamente precisa. E, por ser “precisa”, limitada.

Não sendo um aparelho interior de pesquisa objetiva destinado a criar ideias “reais” sobre a realidade, ela em nada serve para dizer como as coisas são. Serve para sugerir como elas poderiam ser, como seriam ou serão, se vistas, sonhadas e “imaginadas” de outras maneiras, de múltiplas maneiras, de maneiras não convencionais. Sendo o “outro lado” da inteligência que pensa o racionalmente objetivo, a imaginação não serve a contar as coisas. Ela é um convite a cantar a vida interior de cada coisa e as interioridade das relações imagináveis realizadas entre elas.

Se o raciocínio lógico deve ser mais ou menos como uma boa fotografia, a imaginação criativa é um desenho à mão livre. Esta faculdade mais amorosamente humana e que as modernas teorias da Psicologia e da Pedagogia descobrem e colocam no centro do ‘ensinar e aprender’ talvez não seja nem sequer uma “faculdade humana”. Ela seria o limite da combinação interior de todas as capacidades de uma pessoa que ‘aprende e sabe’. E ela seria, então, a alternativa limite, em cada um de nós e nas comunidades de ideias e de imaginários em que nós estamos envolvidos, de se estender o pensamento humano as seus máximos limites. Ao que por ser justamente mais imprevisível e menos subordinado a regras, é o que há de mais fecundo e imprevisivelmente humano em nós.

Pois estamos continuamente nos autoproduzindo, nos auto-reequilibrando, como pessoas. Estamos sempre criando algo. E nossas crianças, mais ainda. Este processo é dinâmico. É incessante e é ininterrupto. Mesmo à noite, dormindo, um sonho é um novo saber. Assim como a vida orgânica do ser vivo se esgota quando ele deixa de realizar trocas neoequilibradoras com o seu meio ambiente, da mesma maneira vida interior não pode sequer se manter “viva” sem estar a todo o instante aprendendo. Sem estar, ininterruptamente, internalizando, interiorizando e reintegrando novos saberes.

Este é também o sentido em que, quando um sábio, como Sócrates, dizia: “só sei que nada sei”, nada havia nesta confissão de alguma falsa sabedoria. Ao contrário, o aprender nos deveria abrir a um forte e sincero sentimento e sentido de humildade. Quando aprendemos a passar da ideia de que “possuímos saberes” e, portanto, sabemos mais do que os outros – mas sempre haverá outros que saberão “mais do que nós” – para a ideia de que o saber é um dom, algo que existe entre nós e que passa por mim e em mim está por algum tempo como algo que partilho com os meus outros, compreendemos que tudo o que ‘aprendemos e sabemos’ é apenas um momento do imenso que nos falta ainda a ‘saber e aprender’.

Este é também o sentido em que devemos pensar que não se “adquire conhecimento”, da mesma maneira como não se “dá” ou não se “transmite o saber”. O que devemos estar é procurando criar sempre novas situações em que cada um, a cada momento, à sua maneira, no seu ritmo e

segundo os seus modos próprios de interiorização de experiência intersignificativas, integre em si o seu conhecimento.

Como não “se dá” conhecimento, todo o conhecimento “adquirido” é, na realidade, uma criação pessoal vivida em uma relação interpessoal (mesmo que o ‘outro que me ensina’ esteja escrito em um livro). Aprender e criar são sinônimos absolutos. E mesmo em uma situação pequenina, criar é como pronunciar pela primeira vez a fórmula mágica que torna real a própria magia. Hannah Arendt, pensadora alemã, escreveu certa feita esta ideia verdadeira e bela: todo o nascimento é uma espécie de milagre. De uma maneira semelhante, podemos ousar pensar que todo o ato de criação contido no gesto de aprender, é também uma espécie de milagre.

### **Aprender ao redor da mesa do saber**

Em uma passagem, logo no começo de meu livro *O que é educação*, eu ousava lembrar que “ninguém escapa da educação”. É uma maneira simples de dizer que, ao longo da vida, de uma maneira inevitável, nós nos envolvemos literalmente com um belo, sinuoso e multicomplexo tecido cultural que, através da socialização primária e da socialização secundária, nos transforma no autor cultural e no ator social de nossas próprias vidas. Este “mundo cultural” de que somos parte é algo cuja história, cujo futuro, cuja lógica, cuja estrutura e cuja dinâmica nos transcendem. Nunca abarcamos tudo o que está contido nele. Nunca compreenderemos as razões de tudo o que ele contém e, no entanto, somos quem somos porque vivemos dentro dele. Terra metafórica onde nascemos, casa de partilhas onde vivemos, nave que nos leva para um rumo que humildemente podemos antever, sem nunca ter certezas de quando vamos chegar e de onde iremos aportar.

Mesmo aquilo que consideramos como sendo as nossas ideias e os nossos pensamentos, as nossas crenças e as nossas convicções “próprias”, constitui de um modo ou de outro algumas variações de palavras já ditas, de ideias já esboçadas, de sistemas de sentido já elaborados algum dia, em algum lugar. Assim, tanto em seu âmbito mais afetivamente interativo como na relação entre uma professora e um único aluno, até a sua dimensão mais aberta e estendida, como quando leio o livro de um pensador do século XVII sabendo que, ao mesmo tempo, em outros vários lugares do planeta e nas mais diferentes línguas, outras diversas pessoas o estarão também lendo, toda a experiência do ‘aprender e ensinar’ é sempre dialógica.

Um dos documentos mais importantes de nossos dias é o Manifesto da Transdisciplinaridade<sup>11</sup>. Já quase ao final, em seu artigo décimo primeiro, ele declara o seguinte a respeito de um par de aparentes opostos em relação à educação: a sua concretude, o seu enraizamento em um tempo e um lugar, e a abertura do aprender para a intuição, a imaginação e a sensibilidade. Algo que apenas se vive quando em relação com o outro.

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração do conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar, e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.

Em um capítulo de livro escrito há alguns anos, acrescentei isto como um comentário<sup>12</sup>:

Todo aquele que ensina aprende com quem aprende.

Todo o que aprende ensina ao que ensina.

Toda a educação é uma vocação do diálogo.

O diálogo de cada pessoa com todas as instâncias de seu próprio eu, no corpo, na mente e no espírito. O diálogo com o outro, com os seus outros, os que ensinam, os que aprendem. O diálogo concreto e vivenciado com a Vida de seu mundo cultural e com a natureza de seus ambientes de vida.

Saber é algo que transforma quem aprende a cada momento do gesto de aprender. Saber nunca é o resultado de uma acumulação de conhecimentos e de habilidades transmitidos por um outro, fora de um diálogo.

Saber é criar conhecimentos e aprender e participar de situações e de processos ativos de criação do saber.

Aprendemos o tempo todo com o todo de nós mesmos e é o todo da pessoa que somos quem se transforma a cada momento significativo do ato de aprender.

Uma educação humanista deve estar atenta a realizar-se como uma permanente oficina de experiências interativas de criação partilhada de saberes. Uma oficina de criação, reflexão e atividade postas em diálogo, ali onde o valor dos sentimentos, das intuições e da inteireza interativa de cada pessoa e de cada grupo da comunidade aprendente devem ser substantivamente levados em conta.

Conhecer é algo tão pessoal! Compreender, mais ainda! Mas ‘conhecer e compreender’ são o caminho para o saber, e, como tal, existem apenas na experiência do diálogo e da partilha.

Relembremos que cada pessoa, quem quer que seja, qualquer que seja o seu “grau escolar” e o seu “nível cultural”, é uma fonte única, irrepetível e original de saberes, de sentimentos, de sentidos de vida. No entanto, todo o saber é uma experiência de partilha. Algo semelhante acontece com a morfologia e a dinâmica de nosso próprio corpo. De uma forma muito pessoal, íntima mesmo, ele aprende a adaptar-se ao seu meio ambiente natural. Aprendemos tudo. Aprendemos a saber pouco a pouco como deitar e sentar, como andar e parar, como manter-se em equilíbrio, como reagir ao frio, ao

calor, ao perigo e à fome. Assim também outras esferas de nossa mente aprendem a lidar com a cultura de que “elas” e nós somos parte. Aprendem a adaptar-se, aprendem a conviver e, mais do que tudo, aprendem criativamente a equilibrarem-se, contínua e dinamicamente, nos/com os seus socioambientes culturais. E eles não são nunca uma “coisa” pronta, acabada e consagrada. Eles são, antes, como vimos já, fluxos, eixos e feixes dinâmicos e até mesmo imprevisíveis de símbolos e de significados com que entretecemos a cada instante, ao mesmo tempo, os mundos de que somos pessoas e as pessoas que somos nestes mundos.

E este ponto deve ser “insistido” bastante, porque cada vez mais vemos programas e projetos curriculares tratando “aquilo que se aprende na escola” como se fossem “coisas” e não “fluxos”; como se fossem “matérias” e não “energias” de saber e sentido; como se fossem “posses” de que quem aprende se apropria e não “bens” e “dons” que se trocam reciprocamente.

Somos nós, seres inteligentes, receptivos ao novo, eternamente abertos a inovar, a tentar outra vez e sempre a “zerar” (quando isto é possível) o feito e fazer o novo, a aprender sem parar, aquelas pessoas que criam o mundo dos tecidos sociais e simbólicos que nos cria... nunca de uma vez para sempre, mas sempre um pouco mais... adiante.

Aprender é, também, saber como lidar de maneira inteligente e progressivamente autônoma (o oposto de autômata) com esses vários fios entrelaçados, esses vários padrões de cores, de tons e de efeitos de toques metafóricos do tecido cultural de quem somos. Mas aprender é, também, saber como participar dos processos através dos quais este tecido se retece, essas cores se retingem, esse tons se recriam. Pois o que nos torna humanos é o fato de que entre nós é impossível aprender e reequilibrar interiormente a vida e a inteligência através de cada saber adquirido, sem, com isto, não participar, de alguma maneira, do fluxo de sentidos e de ações que reequilibram nossos contextos de vida e de pensamento.

Sabemos que, de um lado, a cultura em que vivemos “apaga” ou torna opaca à consciência uma boa gama do que nós aprendemos e seguimos, ao vivê-la. Assim, saber viver bem em uma comunidade é não precisar estar a todo o momento perguntando aos outros como é que se faz “isto ou aquilo”. Mas, de outro lado, podemos imaginar que na história social de uma cultura nada se apaga de tudo o que foi vivido e pensado. De tudo aquilo que, uma vez pensado e vivido, viveu o seu momento de diálogo entre duas vidas: entre pai e filho, entre professor e aluno, entre companheiros de uma equipe, enfim, entre pessoas de uma qualquer comunidade de destino.

O que alguém pensou um dia e colocou em diálogo pode até mesmo ser esquecido, mas nunca mais se apaga. De todo o bom pensamento – aquele que cria algo ao ser criado como um gesto de aprender – sempre algo subsiste, mesmo quando nada deles tenha sido escrito ou registrado de alguma outra maneira. Porque todo o bom pensamento salta do seu breve momento para uma duração universal. Não seria uma metáfora fantástica imaginar que um pensamento carregado de sentido voa de seu ‘aqui e agora’, de seu lugar de origem, de seu momento de gesto nascido, para a imensidão dos espaços culturais de partilha de sentido onde haverão de estar os pensamentos que o acolhem.

Voltemos por um momento a algumas linhas acima. De algum modo, tudo o que eu penso a cada instante ou tudo o que eu acabo de pensar possui quase nada de uma criação minha, absolutamente original. Não é algo de minha exclusiva autoria e, portanto, sequer pode ser minha posse. Eu bem sei que penso os meus pensamentos, mas com que cuidado devo dizer: “este pensamento é meu!”, pois cada um dos pensamentos “meus” faz parte de um fluxo cultural de saberes e sentidos de mundos que vão de minha família até uma comunidade universal de pensamento.

Dentro de mundos de cultura, o que se cria, assim como aquele que cria algo à sua volta, fazem parte de e constituem uma comunidade de imaginários de que cada um de nós é mais um companheiro de sentido do que um hospedeiro, do que um proprietário de ideias; mais um convidado do que um proprietário; é mais reticências do que um ponto final.

Tudo o que aconteceu e segue acontecendo ao longo da história da humanidade, ao longo da história de um povo, ao longo da história de uma cidade, ao longo da história de uma família, ao longo da história de uma pessoa, pode ser visto e pensado, também, como algo que ocorre como uma aprendizagem. Como formas comuns à vida e como maneiras especiais de lidar com a aprendizagem. Com o aprender. Pois a adaptação ao mundo e às suas mudanças, do mesmo modo como a capacidade de transformar-se para seguir “dentro da vida”, tudo isto significa um trabalho de aprender-saber-reaprender. E mesmo quando este múltiplo processo de aprendizagem-transformação-adaptação-reaprendizagem-retransformação pareça ser um trabalho individual, ele é sempre a individualização de algo sempre coletivo, partilhado.

Em uma escala ainda mais generosamente aberta e pedagógica – dando a esta palavra o seu sentido mais amplo, mais envolvente –, podemos imaginar que viver significa estar continuamente participando de situações de reciprocidades de saberes e de aprendizagens. Viver e conviver é partilhar e contribuir para um contínuo trabalho de intercâmbios de ‘algo bom para saber’. E, algo que, uma vez sabido e compreendido, possui o dom de nos transformar em um alguém sempre algo melhor.

Somos seres aprendentes, é preciso lembrar. E isto nos define muito mais como seres humanos do que o sermos seres racionais. A própria racionalidade é uma operação contínua do aprendizado. É muito importante distanciar a inteligência da pura racionalidade e opô-la à emoção e à vida. Ao contrário, nosso corpo e nossa mente, nosso cérebro e nosso espírito aprendem em todos os planos para serem, em todas as dimensões, a pessoa que realizamos em nós a cada momento.

Tudo o que está em nós: o corpo, o cérebro no corpo, a mente no cérebro, o espírito humano na mente, as diferentes modalidades de inteligências (palavra que não deve ser dita no singular), inclusive a inteligência emocional, acontece em nós como o resultado de um imenso e complexo trabalho de multiaprendizagem da espécie de que somos uma realização pessoal. De outro lado, cada um de nós está constantemente se transformando em parte e no todo de si mesmo ao vivenciar de maneira pessoal e interativa cada situação significativa de aprendizagem.

Em cada ser vivo e, de maneira peculiar, em cada ser humano, o cérebro é um órgão a todo instante evolutivo. Ele está integrado ao corpo por infinitas teias de sentido e sentimento, e está interligado também ao seu entorno, ao mundo com o qual continuamente está interagindo através da aprendizagem e através do que faz com o que se aprende.

Tudo o que acontece com ele em termos de aprender-reaprender não acrescenta apenas mais saber, não desenvolve mais habilidades, não acumula mais discernimento. Sobre o fazer com que isto continuamente aconteça, o cérebro, o todo da pessoa que o abriga e, de maneira convergente e solidária, todo o entorno de vida e de energia irradiante de seu ambiente, estão sendo capazes de processar reequilíbrios em níveis e sob formas mais complexas, mais diferenciadas, mais aperfeiçoadas, portanto, em uma direção francamente ascendente.

A natureza própria do cérebro humano é a instabilidade. Ele não se estabiliza a partir do momento em que atinge um ponto de equilíbrio e de adaptação provavelmente ideal para o exercício de seu trabalho, de suas funções interativas. Ele não é como o dente ou o nariz. Ao contrário, sendo operativamente instável, aberto ao novo e capaz de integrar sempre novos conhecimentos, e de integrar-se em novas esferas de equilíbrio autopoietico, o seu cérebro e a sua mente tendem a ser instâncias aprendentes de você sempre capazes de ir além de si mesmos. No entanto, a medida do valor de todo o saber é a sua dialogicidade. Saber algo para si mesmo pode ser um ato de humildade ou de desejo puro e simples de 'conhecer para mim mesmo'. Mas a vocação humana do saber é a partilha do sentido. Saber e aprender a saber, para tornar o meu diálogo, a minha conversa, a minha aula, até mesmo a minha "prosa", algo mais pessoalmente bom, belo e verdadeiro.

Uma realidade do senso comum e das culturas populares tem sido difundida hoje em dia pela própria Psicologia. E ela deveria ser um excelente ponto de partida do trabalho pedagógico. Desde que sempre trabalhada e adequada e motivadamente exercida, a mente humana envelhece muito tarde. Muito depois do próprio corpo que a abriga. Ela amadurece muito lentamente, e este é um fator que deveria ser levado bastante mais em conta na *educação*. Um estudante pode sair de um curso universitário razoavelmente "preparado para o exercício de uma profissão" aos vinte anos. Ele terá adquirido um *quantum* de conhecimentos que poderão torná-lo um "profissional competente" em pouco tempo.

Por um outro - mas não tão diverso - caminho, retornemos ao conhecimento e ao saber que se adquire, que se aprende, que se partilha.

Estabeleçamos agora uma diferença entre o conhecimento e a sabedoria. Algo disto foi sugerido acima, quando separei o "especialista" do "sábio". Resultado de um constante esforço para a sua aquisição, o conhecimento - qualquer que seja - pode parar, no entanto, no começo da estrada que leva uma pessoa ao saber e, dele, à sabedoria. Tememos hoje esta estranha palavra que cada vez mais no aparece como algo de seres humanos e pensadores do passado. Algo que fica em Sócrates, mas não tanto em Edgar Morin. E por que?

Ora, a sabedoria pode ser entendida como fruto de um lento amadurecer não apenas de informações, conhecimentos e saberes, mas de experiências pessoais e interativas de interações entre "tudo isto" em mim e nos círculos de "entre nós". Experiências dialógicas acontecidas ao longo de toda uma vida e que, justamente a todo o instante e em todo o seu percurso, integrem 'saber e vida', 'teoria e prática'.

De acordo com pesquisas recentes, realizadas com profissionais de várias regiões do mundo, a idade madura do maior proveito de saber e docência de um professor ou de uma professora chega após os 50 anos. O momento áureo da vida de um médico está por volta dos 60 anos. Os doutores Zerbini e Pitangui que o digam. Um artista genial pode gerar suas melhores obras na aurora da "velhice". Oscar Niemeyer declarou, ao completar os seus cem anos de idade, que não pensa em se aposentar. E festejou em seu escritório o seu aniversário.

Num mundo mutável - para o nosso bem e nosso mal - que multiplica e vertiginiza informações e acrescenta novos conhecimentos em todos os campos do saber a cada mês, a cada semana, a cada dia, mais do que nunca estamos convocados a dois desafios. O primeiro: o nos abrimos a um persistente e perene esforço de seguirmos aprendendo, na mesma medida em que prosseguimos nos educando e coeducando outras pessoas. O segundo: o procurarmos viver de maneira cada vez menos solitária e cada vez mais solidária a experiência do trabalho de aprender. Grupos de estudo, equipes de trabalho que fazem do "também estudo" um momento constante de encontros, comunidades virtuais podem ser caminhos bastante viáveis. E, com isto, conspirarmos contra a corrente produtivista e pragmaticamente (e também curricularmente) individualista que parece invadir todos os campos e domínios do conhecimento e da educação.

Podemos agora encerrar estas reflexões, lembrando que o pensamento humano não é uma estação a que se chega e desembarca. Ele é a própria viagem que se faz. E ele acontece em cada momento do percurso. E, mesmo que a viagem que vai da informação ao conhecimento e do

conhecimento ao saber possa ter muitas “paradas”, ela é, para ousar vivê-la por inteiro, uma viagem sem-fim. Uma viagem que pode ter tido um ponto de partida previsível, mas uma aventura da mente e do espírito sem um ponto previsto de chegada, ainda que ela deva e possa, e talvez deva possuir um “plano de viagem”.

O pensamento é a aventura de si mesmo. É uma pergunta em busca de respostas. É um eixo, um feixe, um emaranhado que faz e refaz o bordado dos tecidos da mente, sem fim. Um ‘pano do saber’ a que sempre podem ser acrescentados novos fios, e para o qual sempre podem ser imaginadas novas formas e novas urdiduras.

Pensar, como acontece quando um filósofo pensa as suas questões, é estar aberto a estar sempre reaprendendo a ‘ver o mundo’. O exercício de pensar começa no reconhecimento da própria imperfeição, assim como a ciência avança quando erra e, então, se corrige e avança um passo mais. Ela para e pode estagnar quando pensa que chegou a descobertas e a teorias definitivas. Todas as teorias do fenômeno humano e da história que viraram “dinossauros do saber” foram e seguem sendo maneiras de pensar que se imaginam exclusivas (todas as outras estão erradas) e perenes (todas as outras passam para que “esta” se eternize).

Quanto mais uma pessoa aprende, mais é capaz de pensar por conta própria. Mas aí é quando mais ela descobre que precisa dos outros para existir, e que só avança através do diálogo e para realizar-se como diálogo.

Se todas estas ideias são pertinentes, então o trabalho do educador deveria ser bastante repensado. A começar pela redescoberta de que, ao contrário do que poderia parecer, justamente agora quando se fala tanto em “crise da escola” e até mesmo em “fim da escola”, a educação e a escola recobram em todo o mundo um valor redobrado.

Vimos o tempo todo, aqui, que o aprender não é uma acumulação provisória e utilitária de conhecimentos dirigidos com prioridade ao exercício de habilidades parceladas, restritas e perigosamente “mecanizáveis”, quando elas não são colocadas a serviço e sob os cuidados de uma mente pensante, crítica, ativa, participante e criativa.

O aprender é, como vimos, uma atividade inerente a tudo o que é vivo e que responde pela totalização do ser de cada pessoa e pela realização de cada cultura. E o trabalho da pessoa que se educa ganha a dimensão de um verdadeiro agente no acontecer humano mais importante de toda uma vida: aprender a saber, aprender a criar saberes em/entre diálogos; e saber para seguir sempre aprendendo e partilhando com os outros o saber, o sentido e a sabedoria.

## **REFERÊNCIAS**

ASSMANN, Hugo. Reencantar a educação – rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A canção das sete cores – educando para a paz. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

DELORS, Jacques *et al.* Educação – um tesouro a descobrir. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 35ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARDNER, Howard. Inteligência – um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2000.

\_\_\_\_\_. O verdadeiro, o belo e o bom – os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1999.

IZQUIERDO, Ivan. A arte de esquecer. Rio de Janeiro: Editora Vieira & Lent, 2004.

LARROSA, Jorge. Estudar. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. Aprendendo a pensar. Petrópolis: Ed. Vozes, 1991.

LELOUP, Jean-Yves. A arte da atenção – para viver cada instante em sua plenitude. Campinas: Editora Verus, 2001.

MORIN, Edgar. Os sete saberes da educação do futuro. Brasília: Editora Cortez/UNESCO, 2002.

OSTROWER, Fayga. A sensibilidade do intelecto. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.

# O CONCEITO DE 'COMUNIDADE' NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL <sup>13</sup>

Andréa Quirino de Luca  
Thaís Brianezi

'Comunidade', conceito vindo da Sociologia e que se opõe ao termo 'sociedade', foi definido e desenvolvido por autores como Ferdinand Tönnies (2002) e por Émile Durkheim (2008)<sup>14</sup>. Comumente, este termo traz um tom romântico e saudosista – a comunidade é lugar de consenso – ou significa algo ultrapassado, ao contrário da sociedade, que é marca da modernidade (BRIANEZI, 2007).

Foi neste sentido que Marx e Engels, em 1848, usaram no “Manifesto Comunista” a expressão “tudo o que é sólido se desmancha no ar”, a fim de caracterizar a alta intensidade de transformação dos modos de vida ancestrais pela modernidade e Capitalismo, nos mais diferentes setores da vida social, instalando-se, então, um outro paradigma (SANTOS, 2008).

Procurando desconstruir o discurso da modernização, este trabalho apresenta reflexões sobre a noção de 'comunidade' como contribuição para a fundamentação teórica do campo de saber da Educação Ambiental, através de pesquisa bibliográfica e estudos analíticos voltados ao aprofundamento conceitual, realizados junto com o Grupo de Estudos do Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca) da ESALQ/USP.

Frente ao processo de globalização, regido pela racionalidade econômica e pelas leis de mercado, temos como central a proposta de apoiar a construção de uma política do lugar, das diferenças, do espaço e do tempo, que traz os direitos pelas identidades culturais de cada povo e legitima regras mais plurais e democráticas de convivência social.

Como seria, assim, a realização e a reconstrução de uma ideia de comunidade nesta contemporaneidade? Que características ela teria? Como seria recriá-la e desenvolvê-la? Isto seria possível? Se a segurança que a comunidade pode propiciar é uma qualidade fundamental para nós humanos sermos felizes, para que possamos enfrentar coletivamente os desafios da vida, aqui propomos discutir a “comunidade interpretativa e de aprendizagem” como espaço de experiência de uma nova sociabilidade sustentada pela solidariedade como forma de saber. E identificamos os coletivos educadores de caráter ambientalista como espaços de aprofundamento e materialização deste conceito.

## O discurso da modernização

A modernidade ocidental surgiu entre os séculos XVI e XVIII. Com ela veio a promessa de dominação da natureza, elevando a ciência ao papel de nova religião e difundindo a crença de que a tecnologia pode resolver os problemas da humanidade (SANTOS, 2007). Esse ideário moderno ajuda a explicar três graves problemas que enfrentamos hoje:

1. A exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, que desemboca em catástrofes ecológicas e na conversão da vida em mercadoria;
2. O desenvolvimento tecnológico da guerra e o aumento de seu poder destrutivo, contrariamente à promessa inicial de uma paz perpétua, baseada no comércio e na racionalização científica dos processos de decisão;
3. A espoliação do chamado 'Terceiro Mundo' e o abismo cada vez maior entre o Norte e o Sul, apesar do anseio por uma sociedade mais justa e livre, por meio da tão falada (porém não cumprida) divisão da riqueza gerada pela conversão da ciência em força produtiva.

A modernidade, para Santos (2008), assenta-se em dois pilares fundamentais: o da regulação e o da emancipação, cada um sendo constituído, respectivamente, por três princípios: Estado, mercado e comunidade, e três lógicas de racionalidade: estético-expressiva, da Arte e da Literatura; racionalidade moral-prática, da Ética e do Direito; e racionalidade cognitivo-instrumental, da Ciência e da Técnica.

Para este sociólogo, na modernidade ocorreu um excesso do pilar da regulação em relação ao da emancipação, e houve vinculação de ambos os pilares “à concretização de objetivos práticos de racionalização global da vida coletiva e individual”, o que demonstra a possibilidade de que estes princípios e lógicas dissolvam-se nesse projeto global de racionalização da vida social (SANTOS, *op. cit.*:78).

O extenso desenvolvimento do princípio de mercado e a atrofia do princípio de comunidade, já no século XIX, reduziram a comunidade em dois elementos:

sociedade civil, concebida como agregação competitiva de interesses particulares, suporte da esfera pública, e o indivíduo, formalmente livre e igual, suporte da esfera privada e elemento constitutivo básico da sociedade civil (SANTOS, *op. cit.*:81).

Foi nesta concepção empobrecida que o dualismo Estado-sociedade civil, do pensamento político moderno, foi sustentado, gerando despolitização da vida cotidiana e comunitária.

Já o ideário do progresso foi gestado a partir do século XVII, no final do período da Renascença (HEIDEMANN, 2009). É nesse período histórico, conhecido como Iluminismo, que surge a ideia de

progresso, que se fundamenta na expansão do conhecimento propiciada pelo passar do tempo e a geração de um maior poder para os homens, tornando suas vidas mais “tranquilas e confortáveis” (GIANETTI, 2002: 25). A noção de progresso então inverte a visão de futuro que prevalecia nas sociedades europeias medievais, que valorizavam a “glória e esplendor” do estado anterior de vida em detrimento do futuro de decadência, para uma percepção de que “os acontecimentos históricos desenvolvem-se no sentido mais desejável, realizando um aperfeiçoamento crescente” (HEIDEMANN, *op. cit.*: 23).

Tanto o progresso quanto o desenvolvimento são construções, como visto, da Era Moderna, que se assenta sobre três fundamentos principais: a valorização da tecnociência, do indivíduo e das liberdades individuais, e do mercado. O avanço da tecnociência teria se dado a partir da revolução científica no século XVII e formatado o paradigma ocidental de pensamento. O reconhecimento do indivíduo e das liberdades individuais, de forma mais crescente, se deu a partir da Revolução Francesa, e se consolidou em 1948 com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Finalmente, as relações de mercado são acirradas e também promovem a ampliação dos dois fundamentos anteriores (LIPOVETSKY e CHARLES, 2004).

A ideologia da modernidade é, finalmente, levada para os quatro cantos do Planeta no século XX e, de forma mais veloz, a partir da Segunda Guerra Mundial, ancorada no discurso do desenvolvimento (SACHS, 1993). Onde ele entra, coloca-se como uma possibilidade única de futuro, negando alternativas e trazendo a inevitabilidade do futuro determinado (REZENDE, 2009). Com isso, agride o poder transformador do homem e inibe a sua potência de ação. Ao oferecer uma única possibilidade de futuro cristalizada, aprisiona o homem a um modo de vida e a uma forma de pensamento.

No início do século XXI, avaliações de pouco mais de meio século, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, demonstram que não só as promessas do progresso e do desenvolvimento não se cumpriram como as situações envolvidas nelas pioraram: a distância entre os países mais ricos e mais pobres do mundo aumentou (UNDP, 1999) e a correlação entre felicidade e acúmulo de riquezas não se materializou. Desta maneira, os benefícios do progresso foram distribuídos desigualmente, enquanto que os ônus de tal processo foram e são distribuídos por toda humanidade – poluição, aquecimento global e fome são exemplos (GIANETTI, *op. cit.*).

Ao mesmo passo que a humanidade se assenhora da natureza, o homem parece ficar escravizado a outros homens ou à sua própria infâmia. Mesmo a pura luz da ciência parece incapaz de brilhar exceto por sobre as trevas de um vasto pano de fundo de ignorância. Todo o nosso engenho e progresso parecem resultar na incorporação de vida intelectual às forças materiais e na estultificação da vida humana em força material (SCHMIDT *apud* GIANNETTI, 2002: 47).

Ressalta-se que esse processo promove uma significativa influência nas sociedades em que se inserem, pois à medida que modifica a relação do ser humano com a natureza, com outros humanos e consigo mesmo, afeta a coesão dos agrupamentos sociais e com isso fragmenta identidades daqueles que as compõem, fragilizando a capacidade criativa de agir e ser feliz. Um processo de retomada de todos esses valores, por meio de processos educadores sustentáveis, é proposto.

### **O pré-moderno é também pós-moderno?**

Sobre o ‘Social e o Político na Transição Pós-Moderna’, Santos (2008) afirma que a Modernidade já cumpriu as promessas que podia, sendo o *déficit* apresentado irremediável no atual paradigma. Afirma, ainda, que no ‘princípio de comunidade’ as estruturas familiares e as redes de solidariedade constituídas na base do parentesco e da vizinhança que, sob o domínio dos princípios da modernização são considerados atraso, na verdade são tecnologias materiais e simbólicas sob formas de sociabilidade que fortalecem a transição para um paradigma pós-moderno.

Esse olhar para as redes de parentesco e vizinhança favorecem a proximidade, sendo o conhecimento pós-moderno local, como concebe Santos (*Op. cit.*:107), uma rede de sujeitos que combinam muitas subjetividades; somos um arquipélago de subjetividades, uma coletividade de subjetividades.

Para este autor (*Op. cit.*), quanto mais global for um problema, mais local deve ser a solução, ou seja, as soluções pós-modernas são radicais no seu localismo, que devem ser formuladas pelas comunidades interpretativas, a partir da proliferação destas.

O fim dos monopólios de interpretação, que se inicia em processos de desmantelamento dessas interpretações, deve ser atividade central das comunidades interpretativas que, organizando as críticas, podem reconstruir um arquipélago de racionalidades locais, adequadas às necessidades locais, formuladas democraticamente (SANTOS, *op. cit.*).

A incerteza e, conseqüentemente, o diálogo são, portanto, intrínsecos ao conceito de coletivo. E é neste sentido (de abertura ao inexistente, ao não humano e ao imaterial) que os povos indígenas da Bolívia e do Equador reafirmam o “paradigma comunitário da cultura da vida para viver bem” (MAMANI, 2010: 11), conceito que conquistou espaço nas constituições nacionais dos dois países. Aqui, a comunidade é um coletivo que inclui não apenas humanos, mas todos os seres vivos, entendidos como todos os animais, plantas e também minerais, em seus elementos físicos e espirituais. A comunidade ampliada não significa o fim da individualidade, mas o reconhecimento de um processo de complementação e de interconexão entre esses seres, de vivência e convivência (MAMANI, *op. cit.*).

Em 2008 e 2009, respectivamente, o Equador e a Bolívia aprovaram constituições nacionais em

que se afirmam como Estados plurinacionais e destacam o *bien vivir* (na legislação equatoriana) e *vivir bien* (no texto boliviano) como princípios que se contrapõem ao ideal capitalista de acumulação e progresso. Ambos os termos têm a mesma origem: o *suma qamaña* da língua aymara e o *sumak kawsay* do quéchua – que, em tradução literal, significam ‘vida em plenitude’ (MAMANI, *op. cit.*). O filósofo aymara Fernando Huanacuni Mamani (*Op. cit.*:46) revelou quais são os treze princípios perseguidos por seu povo para alcançar o viver bem: saber comer, saber beber, saber dançar, saber dormir, saber trabalhar, saber meditar, saber pensar, saber amar e ser amado, saber escutar, saber falar, saber sonhar, saber caminhar, saber dar e receber.

Este conceito dos povos originários andinos, revisitado pelo movimento social latino-americano, pode ser considerado exemplo de um saber pré-moderno, desvalorizado na Modernidade, que agora começa a ser reafirmado como ideal (e, neste sentido, está se tornando pós-moderno). No *ayllu* (sistema tradicional de organização dos aymara) não há lugar para “recurso”, porque “se todos vivem o que existe, são seres, não objetos” (MAMANI, *op. cit.*: 20).

Nesse movimento de retomada do sentido comunitário, há a trajetória em direção ao ‘conhecimento-emancipação’, que consiste em duas estratégias: reafirmar o caos como forma de saber e não de ignorância, junto à noção de não linearidade, que suspeita da capacidade de ação dos recursos tecnológicos, numa ideia de conhecimento prudente; revalorizar a solidariedade como forma de saber que se conquista sobre o Colonialismo, que é a ignorância da reciprocidade e incapacidade de reconhecer o outro, a não ser como objeto (SANTOS, *op. cit.*).

O ‘conhecimento-emancipação’ é formado pelo seu caráter local e argumentativo, que são inseparáveis, e avançam na direção do fim dos monopólios da interpretação, ou ainda, da renúncia à interpretação, permitindo o exercício de novas sociabilidades quanto à cidadania individual e coletiva, radicalmente construída no interior das “comunidades interpretativas” (SANTOS, *op. cit.*).

### **A proliferação de ‘comunidades interpretativas e de aprendizagem’ a partir da Política Pública de Educação Ambiental**

O Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, criado a partir do artigo 14 da Lei Federal nº 9.795, de 1999, apresenta o ProFEA – Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade – (BRASIL, 2006), que está em consonância com o ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental – e com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, escrito a muitas mãos no Fórum de ONGs durante a Conferência da ONU no Brasil, a Rio-92 (BRASIL, 2005a).

Buscando criar uma proposta metodológica de trabalhar e praticar Educação Ambiental, pautada pelas concepções teóricas de “comunidades interpretativas”, trazida do sociólogo Boaventura de Souza Santos, e “círculos de aprendizagem”, trazidos do educador Paulo Freire, o ProFEA traz as “comunidades interpretativas e de aprendizagem” como eixo de formação de educadores ambientais.

Os “círculos de cultura”, método cunhado por Paulo Freire, seriam espaços criados para ouvir o outro e, assim, educá-lo e educar-se. Educação popular, dita libertadora (em oposição à ideia de alienadora), porque busca enraizar o ser humano no contexto histórico, político e ideológico, baseado na prática dialógica. Os deslocamentos propostos por Freire nesta metodologia são: de professor(a) para coordenador(a) de debates, de aula discursiva para diálogo, de aluno para participante do grupo (FREIRE, 2009).

Para Santos (2007), as novas formas de conhecimento das “comunidades interpretativas” passam pelo resgate do princípio de *comunidade*, representação esta que, conforme as ideias deste autor, ficou inacabada pela modernidade<sup>15</sup>, e que são formas de conhecimento assentadas na *solidariedade* e na *participação*.

O conhecimento que temos sobre nós mesmos, sobre o outro e sobre o mundo são incompletos por si. Com o confronto de diversas formas de saberes dentro das “comunidades interpretativas”, é possível construirmos uma compreensão mais ampla, que não seria alcançada por um intérprete individualmente (AVANZI & MALAGODI, 2005).

Tal confronto comumente gera a desestabilização de nossas certezas, e nem sempre é possível alcançarmos um acordo coletivo sobre o que o mundo é ou deveria ser. Porém, desde que haja a horizontalidade entre as interpretações existentes nas “comunidades interpretativas” e nenhuma seja silenciada, estes espaços permitem o desenvolvimento de habilidade argumentativa e comunicativa em direção à construção do conhecimento emancipatório (AVANZI & MALAGODI, *op. cit.*).

Como apresentado pelo ProFEA, tal proposta metodológica não possui um arranjo ou um formato fixo, devendo este ser decidido pelos participantes do grupo, bastando fazer sentido a eles. Afirma, ainda, que nas comunidades os sujeitos de saberes (que já possuem suas memórias), com suas histórias de vida e de seu lugar, praticam o diálogo. Estes grupos devem construir nestas comunidades ambiente propício à reflexão crítica quanto à complexidade socioambiental e sobre os significados de suas práticas socioeducacionais (BRASIL, 2006).

Vale colocar aqui que criar espaços dialógicos privilegiados que buscam processos emancipatórios dos sujeitos e dos lugares é objetivo da proposta do ProFEA, ressaltando, ainda, que o termo ‘emancipar’ refere-se a emancipar-se de uma situação de educação comportamental com efeito moralista, doutrinário, autoritário e paternalista, em direção à ressignificação das questões socioambientais e de injustiças sociais como processos sócio-históricos.

A construção dessa proposta de Política Pública de EA, inspirada pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, pode contribuir para uma educação política de cidadania atuante na esfera pública, superando a ação individual na esfera privada, garantindo condições de sociabilidades alternativas, onde ao Estado compete estimular e apoiar as forças sociais envolvidas a se autoavaliarem como “comunidades interpretativas e de aprendizagem”.

## REFERÊNCIAS

AVANZI, Maria Rita & MALAGODI, Marco Antônio Sampaio. Comunidades interpretativas. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 93-102.

BRASIL. ProFEA – Programa de formação de educadores(as) ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, Ministério da Educação/Coordenação-Geral de Educação Ambiental, 2006.

\_\_\_\_\_. ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação-Geral de Educação Ambiental. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, Ministério da Educação/Coordenação-Geral de Educação Ambiental, 2005.

BRIANEZI, T. A reforma agrária ecológica na Floresta Nacional de Tefé. Somanlu – Revista de Estudos Amazônicos. Ano 7, nº 1, jan./jun. Manaus: EDUA, 2007.

DURKHEIM, E. Da Divisão Social do Trabalho. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FERREIRA, M. L. R. A dinâmica da razão na filosofia de Espinosa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian e Junta Nacional de Investigação Científica, 1997.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GIANETTI, E. Felicidade: diálogos sobre o bem-estar na civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HEIDEMANN, F. G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Orgs.). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: UNB, 2009, p. 23-39.

LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. Os tempos hipermodernos. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MAMANI, Fernando H. Vivir Bien/Bien Vivir: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales. La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2010.

REZENDE, U. S. Comentário: antropologia fundamental e teoria das organizações. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Orgs.). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: UNB, 2009, p. 79-84.

SACHS, Ignacy. Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Studio Nobel e Fundação do Desenvolvimento Administrativo, 1993.

SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHMIDT, A. The concept of nature in Marx. Trad. B. Fowkes. Londres, 1971 *apud* GIANETTI, E. Felicidade: diálogos sobre o bem-estar na civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

TÖNNIES, F. Community and Society. Nova Iorque: Dove Publication, 2002.

# O 'DIÁLOGO' COMO OBJETO DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL<sup>16</sup>

Andréa Quirino de Luca  
Daniel Fonseca de Andrade

Esse trabalho trata, a partir da teoria do diálogo exposta no capítulo inicial deste livro e de sua conexão com uma política pública de Educação Ambiental (EA) do Brasil, de pesquisas e práticas que abordem processos coletivos e dialógicos. Procura-se contribuir com essa questão anunciando dificuldades e pontos que ainda devem avançar para que tenhamos um arcabouço mais consistente nos processos dialógicos de EA. Reconhecer as potencialidades do diálogo para a EA demanda também reconhecer as suas limitações e os desafios inseridos nesses processos. Algumas dessas questões serão apresentadas no item a seguir.

## O 'Diálogo' a partir de 'comunidades interpretativas e de aprendizagem'

O Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, criado a partir da Lei Federal nº 9.795, de 1999, criou o ProFEA – Programa de Formação de Educadores Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade – (BRASIL, 2006). Esse programa propõe uma metodologia para se trabalhar e praticar EA, as chamadas “comunidades interpretativas e de aprendizagem”, que seriam espaços dialógicos que fortalecem a participação e a solidariedade entre os sujeitos envolvidos.

Tal metodologia não tem um desenho fixo, devendo ser moldado pelos próprios participantes, que são sujeitos que trazem suas histórias, seu tempo e seu lugar, para construir saberes de forma compartilhada. Sabendo que o entendimento de mundo que temos, como seres inacabados, sempre pode ser complementado com outros saberes, estes espaços trazem a possibilidade de trocas de saberes e experiências, o que pode também apoiar o aumento da habilidade argumentativa de seus participantes e nos permitir vivenciar a experiência da coletividade: saber ouvir, saber ser solidário, saber nos respeitar e respeitar o outro.

As “comunidades interpretativas e de aprendizagem” permitem abertura à horizontalidade de ações e devem se fechar à hierarquia de poderes e saberes, favorecendo, assim, o diálogo como proposto neste artigo. Esta metodologia de trabalho está baseada nos conceitos de “comunidades interpretativas”, do sociólogo português Boaventura de Souza Santos, e nos “círculos de cultura”, do educador brasileiro Paulo Freire.

Os ‘círculos de cultura’ seriam grupos de diálogo onde todos os participantes poderiam educar e educar-se, baseado na prática dialógica que busca a ação e reflexão, enraizando o homem no contexto histórico e, portanto, político e ideológico (FREIRE, 2009).

No lugar de um professor, Freire (*Ibid*) sugere a figura de um coordenador, que não impõe, mas coordena. No lugar de uma educação autoritária, uma pedagogia libertadora: grupos de trabalho e de debate, de crítica, de participação, exercício de democracia. Mulheres e homens do povo que, a partir de situações desafiadoras, aqui tidas como questões socioambientais produzidas historicamente, passam pela ação dialogal e ativa, num viés que busca a profundidade na interpretação dos problemas.

Esse método de ensino de Freire (*Ibid*), que se assenta na prática do diálogo e não da polêmica, passa também pela conquista da segurança na argumentação. O caminho do diálogo é aqui também o processo de transformar dimensões de consciência ingênua, que aceita condições mágicas, numa consciência crítica, integrada com a realidade, que desemboca em ação e nova reflexão, e que, assim, colabora com a organização reflexiva do pensamento.

Muitas das ideias de Freire e de seu ‘círculo de cultura’ caminham na mesma direção das ‘comunidades interpretativas’, de Santos (2007), que também seriam espaços de aumentar a capacidade argumentativa e comunicativa dos participantes na direção de conhecimentos emancipatórios, baseados em ações que se pautam na solidariedade e na participação.

Outros aspectos igualmente dialogam com as ideias colocadas por Freire: Santos (2007) traz a noção de que nosso conhecimento sobre nós mesmos e sobre o mundo são incompletos por si, e podemos ter uma compreensão mais ampla na horizontalidade, nas interpretações a partir do coletivo, do Outro, da ‘comunidade interpretativa’ em si, que contribuem para a repolitização da vida comunitária.

Fica claro que a busca na ‘comunidade interpretativa’ não é a do consenso. Porém, é a desestabilização das certezas, o que pode nos permitir construir algo novo, o que pode nos dar uma compreensão mais profunda das questões socioambientais de nosso tempo e lugar, fazer-nos perceber nossos traços, por exemplo, de colonialismos, heranças do pensamento ocidental. Pode nos permitir deslocar nossas ações no sentido de conceber a solidariedade como forma de saber, portanto, como um valor.

## O exercício para o diálogo: o conflito e os pressupostos de raízes

Considerando, então, que a questão do 'diálogo', como objeto de pesquisa, nas bases aqui mencionadas, é ainda incipiente, acredita-se necessário aprofundar outros conceitos vinculados a este, que interagem muito substancialmente com as práticas dialógicas da EA crítica.

Inicialmente, trazemos a abordagem da transdisciplinaridade, que busca tratar de um tema comum através do estabelecimento da intercomunicação por meio de fóruns, diálogo entre saberes, de metodologias participativas, na direção da criatividade e cooperação para enriquecimento mútuo, sem perder de vista a questão das incertezas (OLIVEIRA, 2005).

Esta abordagem está sustentada pela complexidade, pelo entendimento de que existem diferentes níveis de reconhecimento de realidade e, finalmente, a lógica do terceiro incluído<sup>17</sup>, sendo que são estes fatores que devem nortear a pesquisa e a prática transdisciplinar (*Ibid*).

Devemos considerar que a criação de espaços para o diálogo de saberes inclui a dimensão do confronto de saberes, ainda que não explicitado (*Ibid*). Esse conflito e essa disputa podem, porém, pautar-se no princípio da complementaridade de saberes e práticas, num constante exercício de ressignificação das questões em pauta (FLORIANI, 2007).

Temos, assim, a necessidade da ressignificação da questão dos conflitos que necessariamente estão presentes na convivência de coletivos educadores, e reconhecemos aqui a necessidade de manejar noções a esse respeito, a fim de dar suporte a essas práticas, visando a sustentabilidade desses processos.

Malagodi (2007), citando Moscovici & Doise (1991), é quem contribui com essa ressignificação: "o conflito é a alavanca da mudança". Concordamos que a expressão espontânea deva ser estimulada e que o silêncio deva ser combatido, ou seja, os membros de um coletivo devem, numa relação horizontal e numa atitude dialógica, encorajar opiniões diferentes sobre um mesmo tema, numa atitude de respeito pela pluralidade do grupo.

A isso, somamos o conceito de inacabamento do ser, trazido por Freire (2000, 2009) e a desestabilização das certezas de Santos (2007), com a noção de construção coletiva de algo novo trazido por Bohm (2005): assim se manifesta o verdadeiro exercício do diálogo aqui discutido.

A ordem e o consenso são valores trazidos pelo discurso da modernidade, mas quando nos conscientizamos de nossa finitude como 'seres inacabados', podemos nos colocar abertos a esse exercício. Voltamos às questões trazidas inicialmente neste artigo: saber ouvir, saber ser humilde, reconhecer o Outro pelo Outro. Também nos deparamos novamente com a necessidade de deixar nossos 'pressupostos de raiz' suspensos, como nos diz Bohm (*Ibid*).

O conflito é inerente ao processo de aprendizagem, aqui considerado como processos de significação e ressignificação, tomando como base que somos animais simbólicos em interação, pois nossa relação com o mundo é mediada pelo simbólico.

A implementação de processos coletivos que se transformem em efetivas 'comunidades interpretativas e de aprendizagem' depende, entretanto, do reconhecimento das limitações do diálogo e dos obstáculos que emergem. Como coloca Yankelovich (2001), o diálogo como considerado aqui não surge em todas as ocasiões. O extremo é quando há um conflito entre interesses que são, a princípio, irreduzíveis, ou seja, os participantes não querem abrir mão de suas posições de maneira nenhuma. Tem-se aí uma polarização que impede o diálogo em absoluto. Outra possibilidade é quando o conflito emerge dentro de um processo coletivo e que pode levar a diferentes situações. Uma delas é o racha, a divisão do grupo (como ocorreu no Coletivo Educador Ambiental de Ribeirão Preto<sup>18</sup>) ou simplesmente sua dissolução. A outra é o grupo resistir e sobreviver às crises, como ocorreu durante o processo de formação do Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA). Apesar do conflito ter permeado as relações e decisões no processo de formação, houve a construção de vínculos afetivos e de pertencimento, e crescente qualidade de participação de seus integrantes, conforme relatado em Luca *et al.* (2009) e em Costa-Pinto *et al.* (2008).

Quando o conflito é encarado como "um problema a ser resolvido", o esforço de um coletivo para garantir o consenso pode passar a ter sentido de força coercitiva, controle e vigilância (MALAGODI, 2007). O agir democrático traz o conflito como constitutivo, pluralidade de histórias de pessoas, de suas formas de interagir com suas questões individuais e coletivas. Não se trata, portanto, da busca do consenso que anula, mas da percepção do conflito como meio e não como fim. Considera-se aqui que um conflito determinado possa ter vários desdobramentos e não apenas necessariamente um, o do racha. É necessário, portanto, aprenderizado sobre como se lidar com situações do tipo.

Cabe ressaltar que, entre todos os desafios que podemos encontrar, dois são especialmente comuns e merecem atenção do grupo que se pretende diálogo, já que são fortemente arraigados ao paradigma que vivenciamos: a falta de tempo dos participantes e a necessidade de nos apegarmos aos resultados e produtos (hábito relacionado ao utilitarismo) ao invés de ter atenção à aprendizagem do processo.

Para enfrentar essas questões, os grupos devem entender o planejamento do projeto e os objetivos dos encontros (transparência no processo) e um certo grau de flexibilidade é necessário. Exercícios de autoanálise e diálogos sobre a autogestão nos ajudam a desenvolver adequadas ferramentas para avançar nestas questões.

Experenciar 'novas sociabilidades', como nos fala Santos (2007), passa por enfrentarmos coletivamente os gargalos encontrados ao longo do caminho de exercício do diálogo. Nesse sentido, o

diálogo não pode ser limitado a uma mera metodologia de resolução de conflitos, mas compreendido como um espaço que propicia a convivência segura na diversidade (ISAACS, s.d.). Desenraizarmos os saberes individualistas e competitivos tão cotidianamente experimentados nesse paradigma ocidental, ou ainda, lidarmos com as noções de hierarquias e relações de poderes da forma como funcionam em nossa sociedade não é tarefa fácil ou corriqueira. Assim, podemos ter a escolha de assumir nosso comprometimento com esse novo saber: contribuirmos com a criação de sentidos e saberes de coletividade.

## **Pesquisando o ‘diálogo’ na Educação Ambiental**

Métodos qualitativos de pesquisa podem responder a questões particulares com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trabalham com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1998).

As pesquisas participativas são adequadas para que o ‘diálogo’ seja tomado como objeto de estudo na Educação Ambiental. Têm como princípios e ações a promoção de avaliação sobre as próprias práticas, a formação de processos pedagógicos a partir das bases, a consideração dos aspectos de justiça social que permeiam os contextos, o desenvolvimento de projetos e programas de pesquisa com a base empírica de uma situação real e o desenvolvimento de instrumentos de trabalho com coletividades que, de fato, garantam a participação efetiva dos envolvidos. Através de um processo espiral de ação-reflexão-ação, promovem a qualificação das ações, contribuindo para a ampliação da consciência das bases sociais em relação à situação socioambiental em que estão inseridas, valorizando o conhecimento popular (BARBIER, 1985; THIOLENT, 1985; BRANDÃO, 1986, 1999, 2005; TOZONI-REIS, 2005; VIEZZER, 2005).

A pesquisa-intervenção se afirma como um ato político, visando a transformação da realidade social (ROCHA & AGUIAR, 2003).

A observação participante requer do pesquisador uma atitude de simpatia, sensível à personalidade das pessoas (BARBIER, 1985). Este método permite o contato direto do pesquisador com o fenômeno a ser observado, assim como obter informações sobre a realidade dos atores sociais inseridos em seu próprio contexto (MINAYO, 1998).

Segundo Valles (1997), técnicas de observação participante são aquelas em que o investigador presencia diretamente o fenômeno que estuda não se atendo apenas às informações indiretas fornecidas por entrevistas ou documentos, na busca de realismo e construção de significado, contando com o ponto de vista dos sujeitos estudados.

Os dados das observações participantes devem ser coletados por meio de um caderno composto por notas de campo, que são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 150). Aí se incluem

a descrição de pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará idéias, estratégias, reflexões e palpites, com como os padrões que emergem (*Ibid*).

De acordo com os autores, as notas de campo possuem um componente descritivo, em que a preocupação é “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” (p. 152) e um componente reflexivo, que apreende mais o “ponto de vista do observador, suas idéias e preocupações” (*Ibid*).

Os grupos focais podem ser compostos em diferentes momentos do processo do exercício do diálogo: por exemplo, um no início do processo de intervenção e, um segundo, ao final do processo de intervenção, com o intuito de estabelecer se a participação no processo dialógico colaborou para o enraizamento dos sujeitos participantes nos coletivos pesquisados.

Segundo Neto, Moreira e Sucena (2002), o grupo focal é

uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico (p. 5).

O enraizamento dos atores participantes do processo de ‘diálogo’ em coletivos pode ser avaliado de diversas formas, e aqui apontamos duas maneiras:

1. Durante os processos de intervenção, por meio de indícios que demonstrem o enraizamento, presença e frequência nos dias de atividades, a participação no grupo, questões feitas, envolvimento com as discussões, sugestões oferecidas e a responsabilização pelo desempenho de atividades/tarefas elencadas pelo grupo;
2. Por meio dos depoimentos e impressões coletadas com os grupos focais, no início e ao final do processo, também na busca de indícios de tal enraizamento.

## **Considerações Finais**

A relação entre o diálogo e a Educação Ambiental é muito nítida e se apresenta como a base de

diversos documentos internacionais, como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (FÓRUM INTERNACIONAL DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS, 1992), como nacionais - o Programa Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2005) e Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade (BRASIL, 2006) -, além de outros. A EA propõe, por meio da formação de comunidades interpretativas e de aprendizagem, a construção de espaços em que conversas acerca de aspectos socioambientais possam ser mediadoras de uma real democratização política (SANTOS, 2008).

A promoção de espaços de diálogo demanda, no entanto, o desvelamento do próprio conceito, a fim de que a sua melhor compreensão oriente as ações subsequentes. Parte da proposta deste artigo se deu nesse sentido, de qualificar o conceito como forma de norteamento de práticas.

O que se encontrou, no entanto, foi que a inserção do diálogo como objeto de pesquisa é um fato relativamente recente e remonta, de forma mais intensiva, ao início dos anos de 1980 (YANKELOVICH, 2001). Isso significa que uma teoria operacional está ainda em processo inicial de construção (ISAACS, 1993). Foi dentro deste contexto que o presente artigo foi idealizado.

Um dos aspectos fundamentais, no entanto, para um melhor aprofundamento da teoria operacional do diálogo é a criação de indicadores que demonstrem a sua emergência. Bohm (2005) aborda a importância dos eventos de suspensão de pressupostos. Yankelovich (2001) fala da ocorrência de eventos de igualdade e empatia dentro do grupo. Buber (1979) e Freire (1987) chamam a atenção para a necessidade de horizontalidade. Isaacs (1999) aborda quatro habilidades a serem desenvolvidas: aprender a falar, a ouvir, a suspender (os pressupostos) e a respeitar. Faz-se necessário, assim, que essas sugestões sejam aprofundadas empiricamente no sentido de sua confirmação e ainda que outros indicadores possam ser levantados.

Considera-se aqui, portanto, que pesquisas participativas, mas especificamente aquelas com caráter de intervenção educadora, oferecem condições privilegiadas para a averiguação da ocorrência de processos dialógicos e estabelecimento de indicadores.

## **REFERÊNCIAS**

BARBIER, R. Pesquisa-ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Coimbra/Lisboa: Porto, 1994.

BOHM, D. Diálogo: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BRANDÃO, C. R. "Pesquisa participante". In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005, p. 257-266.

\_\_\_\_\_. Re-pensando a pesquisa participante. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

\_\_\_\_\_. Saber e ensinar. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1986.

BRASIL. Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Série Documentos Técnicos n. 8. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2006.

BUBER, M. Eu e Tu. 2. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

COSTA-PINTO, A. B.; LUCA, A. Q.; CASTELLANO M. Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA): uma análise preliminar de sua dinâmica interna de participação. In: Encontro Nacional da ANPPAS, 4, 2008, Brasília. Anais... Brasília, 2008.

FLORIANI, D. Diálogo de saberes: uma perspectiva socioambiental. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores - volume 2. Brasília: MMA, 2007, p. 105-116.

FÓRUM INTERNACIONAL DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS. Tratado das ONGs. Rio de Janeiro, 1992, p. 198-201.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ISAACS, W. N. Dialogue and the art of thinking together: a pioneering approach to communicating in business and in life. New York: Doubleday, 1999.

\_\_\_\_\_. Taking flight: dialogue, collective thinking and organizational learning. Organizational Dynamics, Vol. 22, Issue 2, Autumn 1993, p. 24-39.

\_\_\_\_\_. The Dialogue Project Annual Report 1993-1994, s.d. Disponível em: <<http://www.solonline.org/res/wp/8004.html>>. Acesso em: 30/07/2010.

LUCA, A. Q.; COSTA-PINTO, A. B.; CARDOSO, M. M. R. Uma análise preliminar da trajetória de formação dos educadores-articuladores do Coletivo Educador Ambiental de Campinas, SP. In: Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, 5, 2009, São Carlos. Anais... São Carlos, 2009.

MALAGODI, M. A. S. "Conflitos: conflitos, discórdias, polêmicas, desentendimentos... Estorvando a ordem conformista e desbloqueando a aprendizagem social". In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores - volume 2. Brasília: MMA, 2007, p. 71-84.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.

NETO, O. C.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 8, 2002, Ouro Preto. Anais... Ouro Preto, 2002. Disponível em <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com\\_JUV\\_PO27\\_Neto\\_texto.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf)>. Acesso em: 18 de agosto de 2009.

OLIVEIRA, H. T. Transdisciplinaridade. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA/DEA, 2005, p. 333-343.

ROCHA, M. L. da & AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises. Psicologia Ciência e Profissão, 23(4), 2003, p. 64-73.

SANTOS, B. de S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1985.

TOZONI-REIS, M. F. de C. "Pesquisa-ação". In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005, p. 267-276.

VALLES, M. Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis, 1997.

VIEZZER, M. L. "Pesquisa-ação-participante (PAP): origens e avanços". In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005, p. 277-294.

YANKELOVICH, D. The magic of dialogue: transforming conflict into cooperation. New York: Touchstone, 2001.

# **SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL E APRENDIZAGEM SOCIAL - O DESAFIO DE PROMOVER COOPERAÇÃO E CORRESPONSABILIDADE NAS POLÍTICAS AMBIENTAIS**

Pedro Roberto Jacobi

## **Introdução**

Um dos maiores desafios da educação para a sustentabilidade socioambiental é o de promover um aperfeiçoamento das práticas participativas na gestão compartilhada dos recursos naturais. Isto demanda o aprofundamento do conhecimento dos principais aspectos que requerem a ampliação do repertório das comunidades e do poder público para o aperfeiçoamento das relações dos participantes, e pode, assim, contribuir para melhorar a colaboração e interconexões dos atores envolvidos visando um futuro cada vez mais sustentável.

O texto enfatiza o papel de metodologias participativas para promover, contribuir e sensibilizar, para ampliar a corresponsabilidade na gestão dos recursos naturais por meio de processos coletivos e práticas inovadoras apoiado em metodologias que estimulam lógicas cooperativas.

Ao destacar a ideia de Aprendizagem Social, se propõe contribuir para que os diferentes atores envolvidos possam aprofundar seu conhecimento sobre como ampliar os diálogos, estabelecer laços de confiança e cooperação, administrar e resolver conflitos, buscar soluções conjuntas que sejam técnica e socialmente adequadas, e possam ser implementadas visando promover o engajamento do maior número possível de atores que tenham compromisso com a gestão dos recursos naturais.

Para que este processo seja bem-sucedido, se coloca a necessidade de pôr em prática uma dinâmica de planejamento participativo, o que demanda contato estreito com os principais atores envolvidos no sentido de garantir a consulta das partes interessadas durante todo o processo. O princípio norteador é que haja um envolvimento ativo, a consulta e o acesso público à participação. A participação ativa implica que os atores relevantes sejam convidados e participem no processo de planejamento abordando todos os temas e contribuindo ativamente nos debates na busca de respostas e soluções.

## **Aprendizagem Social - um conceito em desenvolvimento**

Destaca-se nesta parte do texto, o marco conceitual e a importância que tem adquirido o conceito de *Aprendizagem Social* nos discursos sobre questões relacionadas ao meio ambiente, desenvolvimento e gestão de recursos naturais. Este tem sido relacionado com a ideia de gestão adaptativa que apresenta a interessante perspectiva de combinar o rigor do método científico com as realidades existentes das políticas e da política. Cabe destacar que a gestão adaptativa é parte componente da abordagem ecológica há mais de três décadas (HOLLING, 1978), ainda que constituída sobre uma base conceitual muito fluida, provavelmente devido ao fato de apoiar-se em campos de conhecimento ainda bastante incipientes como Aprendizagem Social e desenho institucional, ainda em plena fase de desenvolvimento e aperfeiçoamento (PAHL-WOSTL, 2002).

Aprendizagem Social refere-se a um conjunto de ações que estimulam as pessoas a mudarem suas práticas, gerindo processos ambientais mais sustentáveis, tanto socialmente como economicamente. Combina também informação e conhecimentos, assim como capacitação, motivação e estímulos para a mudança de atitudes. No contexto da gestão dos recursos naturais, a Aprendizagem Social também se refere às habilidades adquiridas para participar de processos de negociação e avanço para ação compartilhada e concertada.

Por exemplo, no contexto da Governança da Água, processos como a Aprendizagem Social (*Social Learning*) compõem um conjunto de estratégias institucionais de aprendizado em Bacias Hidrográficas para o fortalecimento da tomada de decisão e, portanto, com impacto na política pública. Esta abordagem de Aprendizagem Social não se centra apenas na obtenção de um conhecimento suplementar e no aperfeiçoamento da compreensão de problemas inter-relacionados complexos, como ocorre nos temas vinculados com a gestão da água, mas permite que os diferentes atores intervenientes compreendam melhor as percepções dos outros sobre os problemas que são essenciais para melhorar as relações dos participantes e proporcionam a base para uma cooperação consistente e articulada.

A Aprendizagem Social considera a crescente capacidade dos múltiplos atores de uma rede, como aquela relacionada a uma Bacia Hidrográfica, de desenvolver ações coletivas relacionadas com a gestão de Bacias. Os problemas são identificados e enquadrados, se realiza um diagnóstico, se propõem soluções, algumas são escolhidas, implementadas e monitoradas num contexto social, como resultados de interações entre diferentes atores que detêm diferentes representações da realidade (PAHL-WOSTL, 2002). A Aprendizagem Social também implica que os participantes reconheçam a diversidade de interesses, de argumentos, de conhecimento, e que também percebam que um problema complexo como a gestão de Bacias poderá ser mais bem resolvido através de práticas coletivas que se sustentam na disseminação de informação, conhecimento e atividades em rede.

A Aprendizagem Social é um processo interativo, e tanto a estrutura de governança assim como o meio ambiente afetam e podem ser afetados por este processo. Da mesma forma, o contexto da estrutura de governança e o meio ambiente natural interferem no processo de gestão. Neste processo, o engajamento dos atores (tais como o desenvolvimento de capital social ou novas práticas sociais) e o desenvolvimento de conteúdos e metodologias (criação de novos conhecimentos e utilização de novas ferramentas de gestão como é o caso de modelos) são muito relevantes (PAHL-WOSTL e HARE, 2004; ROLING, 2002).

O arcabouço teórico da Aprendizagem Social nos demonstra que o aprendizado conjunto é fundamental para que as tarefas comuns e a construção de um acordo para a Bacia levando em conta o processo no qual está inserida, seu contexto e seus resultados, levem ao entendimento da complexidade das questões ambientais que precisam ser decididas. Não pode ser ensinado por alguém de fora do contexto, mas é a reflexão prática entre todos os atores envolvidos que permitem o aprendizado e intervenção conjunta. Isso reforça a dimensão da participação, compartilhamento e corresponsabilização para decidir quais cenários de sustentabilidade se quer. Neste sentido, Pahl-Wostl (2002) argumenta sobre a necessidade de incorporar a concepção de “*Aprendizagem Social*”, buscando ir além do simples processo racional de tomada de decisão.

O conceito pretende integrar os seguintes fatores: uma reflexão crítica; o desenvolvimento de um processo participativo, múltiplo e democrático; a construção de uma percepção partilhada do problema em relação ao grupo de atores sociais envolvidos; o reconhecimento das interdependências e interações dos atores (PAHL-WOSTL, 2002; WILDERMEERSH, 2007; JIGGINS, 2007). As origens do conceito de “*Aprendizagem Social*” remetem à psicologia social, tendo sido o termo proposto por Albert Bandura (1971) para referir-se ao processo de desenvolvimento cognitivo (aprendizagem) dos indivíduos no contexto social. Atualmente o conceito perpassa diversas correntes das ciências sociais, e pretende contribuir para explicitar os objetivos de todos os atores envolvidos no processo; alcançar melhores soluções (mais democráticas) para as questões socioambientais e melhores maneiras de gerenciar os conflitos (WALS, 2007; HART, 2007; GLASSER, 2007; ROLING, 2002).

Os conceitos de aprendizado organizacional e Aprendizagem Social receberam diversas críticas sendo frequentemente considerada uma abordagem demasiado instrumentalista e orientada ao desenvolvimento de técnicas de gestão. Entretanto, se for considerada conjuntamente a questão da construção social do conhecimento e da realidade, as reflexões sobre a Aprendizagem Social são aprofundadas ao pensar as inter-relações entre ciência, sociedade e ambiente.

No atual quadro urbano brasileiro, é inquestionável a necessidade de implementar políticas públicas orientadas para tornar as cidades social e ambientalmente sustentáveis, como uma forma de se contrapor ao quadro de deterioração crescente das condições de vida. Assim, entende-se que estratégias de negociação e intervenção adequadas de aprendizado permitirão explorar e discutir os cenários para construção dos respectivos acordos sobre a governança ambiental, e especificamente da água. Mas também cabe enfatizar a importância de aprender coletivamente para o manejo e para a tomada de decisões em conjunto, de modo a viabilizar mudanças qualitativas na gestão dos recursos naturais. Basicamente, a estratégia de aprendizado é que todos devem conhecer o contexto de criticidade e condições de governança para intervirem juntos em contextos caracterizados pela complexidade na gestão (WARNER, 2007).

A construção de Plataforma de Múltiplos Grupos de Interesses, por exemplo, pode potencializar a intervenção, sem perder de vista o processo de democratização (participação para todos) e de emancipação e potencialização dos atores; da resolução de conflitos e da gestão integrada de recursos. Isto possibilita a formulação de diversas metodologias visando tanto a educação como destinados a preparar para negociação sobre as questões socioambientais.

A gestão participativa já é experimentada em uma diversidade de colegiados locais e regionais, ainda que tratada de maneira não sistematizada. A emergência dessas experiências participativas de planejamento e controle social é hoje parte componente da engenharia institucional vinculada às políticas públicas ambientais, representando a busca por novos modelos de gestão pública.

Segundo Culpepper (2005), uma das mais proeminentes inovações ocorridas nos países desenvolvidos nos últimos 20 anos é o surgimento e a proliferação de instituições de governança colaborativa descentralizada (*institutions of decentralised collaborative governance*), que se distinguem por três características básicas: a) Promovem interações rotineiras em um dado domínio político entre atores governamentais e não governamentais; b) Operam fundamentalmente em níveis subnacionais; e c) Os atores estatais não monopolizam a definição dos problemas ou métodos de implementação.

### **Como concretizar Aprendizagem Social**

O desenvolvimento e a implementação satisfatória assim como a revisão das políticas requerem um planejamento colaborativo e de interações entre uma ampla variedade de participantes com o objetivo de promover um entendimento comum. Toma-se como exemplo o caso da assessoria e do planejamento pactuado no contexto da implementação da Directiva Marco da Água (2000/60/CE)<sup>19</sup>. Nesse sentido, dentro deste marco, os especialistas dos Estados-membros da UE, da indústria, agricultura, especialistas e acadêmicos, têm abordado vários temas com o objetivo de sistematizar e compartilhar o conhecimento e a compreensão dos problemas sob diferentes perspectivas. Este

enfoque, embora demande um investimento de tempo significativo, tem garantido um aperfeiçoamento do conhecimento e a construção de uma interpretação comum das principais questões e disposições colocadas pela Directiva Marco da Água.

Além disso, tem se caracterizado como uma importante ferramenta para compartilhar as boas práticas, pois além de compartilhar informação e boas práticas na gestão da água entre os que as implementam, os especialistas da política, a implementação da DMA se apoia na informação, consulta e envolvimento do público. Promove, portanto, a participação ativa de um conjunto de atores no seu processo de implementação e abre possibilidades para interagir com os agentes decisores nos diversos níveis de planejamento na gestão das Bacias Hidrográficas.

A Aprendizagem Social promove a premissa “aprender juntos para gerir juntos”, enfatizando a colaboração entre os diferentes atores sociais, iniciando o processo o mais cedo possível, na medida em que isto contribui para criar confiança, desenvolver uma visão comum de todos os aspectos em jogo, resolver conflitos e chegar a soluções conjuntas que sejam tecnicamente corretas e implementá-las efetivamente na prática (MOSTERT *et al.*, 2007).

Esta pode ser desenvolvida tomando como base a literatura existente sobre participação pública e multiatores, e os processos de Aprendizagem Social, que incluem os seguintes temas:

- 1) A participação como sequência de negociações face os múltiplos atores que analisam situações, desenvolvem a definição de problemas, buscam soluções alternativas e as implementam;
- 2) O desenvolvimento de uma compreensão compartilhada de um determinado problema através do aprofundamento de diferentes quadros e perspectivas;
- 3) O desenvolvimento de procedimentos objetivos para administrar problemas relacionados com gestão de recursos naturais;
- 4) O desenvolvimento de uma função de governança, gestão e consulta no contexto de uma realidade socioambiental;
- 5) O acordo em bases e regras que garantam condições favoráveis ao fortalecimento de laços interpessoais e de confiança;
- 6) A conexão de diferentes tipos de conhecimento (Especialistas, Práticos, Gerais, Abstratos, Local, Contextual, Interdisciplinar, Intersetorial);
- 7) O desenvolvimento de marcos conceituais e intervenções para uma gestão construtiva do conflito;
- 8) Um processo participativo pautado pela lógica facilitadora e articuladora;
- 9) A construção e manutenção de um compromisso entre atores, apesar de marcados por assimetrias em termos de competências, ganhos e perdas;
- 10) O estabelecimento de relações substantivas entre atores nas diferentes escalas.

Numa leitura mais crítica, essas práticas se baseiam em promoção de uma atitude problematizadora, compreensão complexa e politização da problemática ambiental, participação dos sujeitos, o que explicita uma ênfase em práticas sociais menos rígidas, centradas na cooperação entre os atores (JACOBI *et al.*, 2006). Nesse contexto, a administração dos riscos socioambientais impõe cada vez mais a necessidade de ampliar o envolvimento público por meio de iniciativas que possibilitem um aumento do nível de consciência ambiental. Isso configura um processo intelectual como aprendizado social baseado no diálogo e na interação em constante processo de recriação e reinterpretção de informações, conceitos e significados, originados do aprendizado em cursos de capacitação e formação para aprimorar práticas da sociedade civil e do poder público numa perspectiva de cooperação entre os atores envolvidos.

O maior desafio é de promover um papel articulador dos conhecimentos num contexto em que os conteúdos são ressignificados. Ao interferir no processo de aprendizagem e nas percepções e representações sobre a relação indivíduos-ambiente nas condutas cotidianas que afetam a qualidade de vida, promovem-se práticas que contribuem para a construção de uma sociedade sustentável (JACOBI *et al.*, 2006).

A Aprendizagem Social é um conceito que pode contribuir e reforçar aspectos sobre como a participação pública pode ajudar a atingir estes objetivos.

Uma justificativa operacional para a Aprendizagem Social aponta para a complexidade e incerteza das atuais realidades e contextos de gestão que demandam novas formas de governança, substituindo as tradicionais formas de sistemas baseados em lógicas hierárquicas orientadas por comando e controle por sistemas flexíveis e participativos, baseados na experimentação e na Aprendizagem Social entre múltiplos atores (WOODHILL, 2002).

Entende-se, portanto, que a definição de sustentabilidade associada com Aprendizagem Social implica num contínuo processo reflexivo de questionamento, recusa ou reavaliação de algumas das premissas criadas socialmente, tais como as noções de tempo, espaço, natureza e sensações pessoais, visando alcançar uma melhora na qualidade de vida, reduzindo os impactos negativos nos sistemas socioambientais. E também implica em aprendizagem sobre a dinâmica de mudança do sistema humano e do ecossistema, os quadros mentais que definem o processo decisório, e as consequências

biofísicas das mudanças num sistema em interação (PAHL-WOSTL, 2002).

Assim, no lugar de estratégias de controle, existe a necessidade por inovação e mudança, gestão adaptativa e flexível. Portanto, para atingir os efeitos esperados quanto à gestão e à democratização na sustentabilidade dos recursos naturais, não se trata apenas dos atores estarem estruturalmente envolvidos no processo decisório, mas sobre a qualidade das relações que podem ser estabelecidas (JIGGINS *et al.*, 2007). Desta forma, talvez se comece alterar as formas tradicionais de participação e possam promover efetiva mudança na lógica prevalecente.

Todo ator controla algum tipo de recurso. Os recursos podem ser políticos, humanos, cognitivos (de conhecimento), institucionais, materiais, simbólicos, financeiros, organizacionais etc.. Por outro lado, a gestão do recurso água, baseada no envolvimento dos múltiplos *stakeholders*, demanda a convergência de três premissas-chave: a) Nem todos os atores isoladamente têm as informações necessárias, as competências legais e os recursos para a gestão satisfatória do recurso, o que exige a colaboração entre eles; b) A gestão de recursos naturais requer uma forma de organização, ou seja, para facilitar a colaboração e coordenar as suas ações precisa-se estabelecer um processo cooperativo orientado ao longo prazo; e c) Todo o processo de gestão, com destaque para os recursos naturais, é um processo de aprendizagem de longo prazo, o que demanda o desenvolvimento de novos conhecimentos, atitudes, habilidades para lidar com as diferenças de forma construtiva, adaptar-se às mudanças e enfrentar a incerteza.

A Aprendizagem Social considera a crescente capacidade dos múltiplos atores de uma dada realidade ambiental, de desenvolver ações coletivas relacionadas com a gestão de recursos naturais nas suas especificidades. Os problemas são identificados e enquadrados, em dinâmicas que envolvem diferentes atores que detêm diferentes representações da realidade (PAHL-WOSTL, 2002).

## **Concluindo**

A administração dos riscos socioambientais impõe cada vez mais a necessidade de ampliar o envolvimento público por meio de iniciativas que possibilitem um aumento do nível de consciência ambiental. Isso configura um processo no qual a Aprendizagem Social é base para o diálogo e a interação em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, originados do aprendizado em cursos de capacitação e formação para aprimorar práticas da sociedade civil e do poder público numa perspectiva de cooperação entre os atores envolvidos. O maior desafio é de promover um papel articulador dos conhecimentos num contexto em que os conteúdos são ressignificados. Ao interferir no processo de aprendizagem e nas percepções e representações sobre a relação indivíduos-ambiente nas condutas cotidianas que afetam a qualidade de vida, promovem-se práticas que contribuem para a construção de uma sociedade sustentável (JACOBI *et al.*, 2006).

A criação de espaços de aprendizagem pode representar uma proposta pedagógico-metodológica que considera como contextos de vivência e convivência o cotidiano de uma realidade que se abre ao local e ao planetário. Essas estratégias podem ser entendidas como espaços de convivência e de formação de conhecimentos sobre Aprendizagem Social na gestão compartilhada e participativa no contexto socioambiental. Estas se configuram como espaços de cooperação, mobilização e participação em processos que ampliam o potencial de instaurar pactos entre os protagonistas locais, desenvolvendo relações de confiança mais solidárias e horizontalizadas.

Trata-se, portanto, de um processo interativo que considera que, através do diálogo e da comunicação entre atores envolvidos (*stakeholders*), existe a possibilidade e a predisposição para reconhecer a legitimidade de um processo, compartilhando a responsabilidade pelos resultados obtidos. Através de diálogos, participantes podem questionar suas próprias certezas e estar abertos às opiniões dos outros, pois as soluções passam pela construção de um modelo coletivo sensível à complexidade dos sistemas socioambientais.

## **REFERÊNCIAS**

BANDURA, A. Social Learning Theory. New Jersey: Prentice-Hall, 1977.

CULPEPPER, P. Re-Embedding Public Policy: Decentralized Collaborative Governance in France and Italy. In: CHRISTIAN JOERGES, BO STRÁTH and PETER WAGNER. The Economy as a Polity: The Political Constitution of Contemporary Capitalism. London: UCL Press, 2005, pp. 137-157.

GLASSER, H. Minding the gap – the role of social learning in linking our stated desire for a more sustainable world to our everyday actions and policies. In: WALS, A. Social Learning – towards a sustainable world. Wageningen: Academic Publishers, 2007, pp. 35-61.

HART, P. Social learning as action inquiry: exploring education for sustainable societies In: WALS, A. Social Learning – towards a sustainable world. Wageningen: Academic Publishers, 2007, pp. 313-329.

HOLLING, C. S. Adaptive environmental assessment and management. London: Wiley, 1978.

JACOBI, P. R.; GRANJA, S. I. B. M.; FRANCO, M. Aprendizagem Social: práticas educativas e participação da sociedade civil como estratégias de aprimoramento para a gestão compartilhada em bacias hidrográficas. São Paulo em Perspectiva, v. 20, n. 2, 2006, p. 5-18.

- JACOBI, P. R.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. A função social da Educação Ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 77, 2009, pp. 63-79.
- JIGGINS, J. *et al.* 2007. Social learning in situations of competing claims on water use. In: WALS, A. (Editor). *Social Learning - towards a sustainable world*. In: WALS, A. *Social Learning - towards a sustainable world*. Wageningen: Academic Publishers, 2007, pp. 419-433.
- MOSTERT *et al.* Social Learning in European River-Basin Management: Barriers and Fostering Mechanisms from 10 River Basins. *Ecology and Society*, v. 12, n. 1, 2007.
- PAHL-WOSTL, C. 2002. Towards sustainability in the water sector: the importance of human actors and processes of social learning. *Aquatic Sciences* 64:394-411.
- PAHL-WHOSTL, C.; HARE, M. Processes of social learning in integrated resources management. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, Wiley, v. 14, 3, 2004, p. 193-206.
- ROLING, N. 2002. Beyond the aggregation of individual preferences. In: LEEUWIS, C. and PYBURN, R. (Eds.). *Wheelbarrows full of frogs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- WALS, A. *Social Learning - towards a sustainable world*. Wageningen, Netherlands: Wageningen Academic Publishers, 2007.
- WARNER, J. *Multi-Stakeholder Platforms for Integrated Water Management*. Aldershot, UK: Ashgate, 2007.
- WILDERMEERSCH, D. 2007. Social learning revisited: lessons learned from north and south. Pages 99-116. In: A. Wals, editor. *Social learning: towards a sustainable world*. Wageningen, Netherlands: Wageningen Academic Publishers.
- WOODHILL, J. Sustainability, social learning, and the democratic imperative: lessons from Australia landscape movement. In: LEEUWIS, C.; PYBURN, R. (Eds.). *Wheelbarrows full of frogs: social learning in rural management*. Assen: Koninklijke van Gorcum, 2002, p. 317-31.

# QUAL A RELAÇÃO ENTRE O DIREITO À COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

Thaís Brianezi

## Introdução

Este ensaio sistematiza as reflexões sobre direito à comunicação que exercitei, em 2011, nas diversas atividades de Educação Ambiental nas quais estive envolvida. Entre elas, destaco: o curso de “Education Through Nature Experience Focused on Waterside”<sup>20</sup>, realizado de 26 de janeiro a 11 de março, no Japão, a convite da Agência Japonesa de Cooperação Internacional - JICA; o trabalho voluntário no curso de ativismo e mobilização para a sustentabilidade; o minicurso de jornalismo cidadão, que ministrei dentro do Curso de Formação em Educação Ambiental e Políticas Públicas, fruto de uma parceria entre a prefeitura de Americana, o Instituto Ambiente em Foco e a Universidade de São Paulo (USP), na figura da OCA - Laboratório de Educação e Política Ambiental (ESALQ) e do Núcleo de Comunicação e Educação (ECA); a participação no IV Congresso Brasileiro de Jornalismo Ambiental, que aconteceu em novembro, no Rio de Janeiro; e as aulas ministradas na Faculdade de Educação da USP, a convite do professor Pedro Jacobi, e no MBA em Gestão Socioambiental da Fundação Instituto de Administração (FIA), a convite da coordenadora Anelise Pianna.

## Direito à Comunicação

O paradigma mecanicista descreve a comunicação como um processo unilateral no qual um emissor, através de um meio, passa uma mensagem a ser decodificada por um receptor. Essa visão reducionista fundamentou a doutrina do *Free Flow of Information*<sup>21</sup>, que dominou a Conferência das Nações Unidas sobre Liberdade de Expressão, realizada em 1948, em Genebra (MATTELLART, 2009). Não por acaso, nesse mesmo ano, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 19, estabeleceu que:

Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e idéias por qualquer meio de expressão (MATTELLART, *op. cit.*: 38).

O direito à comunicação, neste caso, resumiu-se à defesa da liberdade de opinião e de expressão. Esse corte alinha-se ao ideário liberal da suposta igualdade perante a lei, que tem servido para camuflar as relações de dominação e as desigualdades econômicas e culturais decorrentes delas. Por isso, seguindo esta perspectiva de eclipsar questões políticas com abordagens técnicas, o referido artigo ignorou a necessidade de democratizar os meios de produção e de difusão de conteúdos.

Décadas depois, já nos anos de 1970, graças à influência dos chamados Estudos Culturais, fortaleceu-se um novo paradigma de Comunicação, um modelo “dialógico e recíproco, no qual o acesso e a participação tornaram-se fatores essenciais” (MATTELLART, *op. cit.*: 38). Sobre este pano de fundo, o direito humano à comunicação passou a ser reconhecido a partir de uma visão mais ampla: em 1977, o relatório MacBride, fruto do trabalho da comissão criada pelo Diretor-geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), afirmou que não há garantia do direito à comunicação sem políticas públicas de comunicação e cultura (MATTELLART, *op. cit.*).

Essa dinâmica de reflexão sobre as relações entre cultura, comunicação e democracia, porém, esfriou nas décadas de 80 e 90, período de hegemonia neoliberal e de consolidação dos conglomerados econômicos. No século XXI, o reconhecimento da comunicação como um direito humano fundamental tem, aos poucos, novamente ganhado força. Cada vez é mais generalizado o entendimento de que sem comunicação não há garantia do direito à saúde, alimentação, moradia, trabalho ou educação. O contrário também é verdadeiro, já que todos os direitos humanos fundamentais são interdependentes. Posso ter saúde, estar bem alimentado, ter um teto seguro e ter frequentado a escola. Mas sem conhecer quais empresas têm vagas para novos trabalhadores, por exemplo, como vou arrumar um emprego? Por outro lado, meu bairro pode ter rádio comunitária, mas se eu estiver com fome ou doente, dificilmente serei um comunicador ativo (BARBOSA e BRANT, 2005).

Assim, entender a comunicação como um direito humano significa opor-se à sua transformação em mercadoria, reconhecendo que ela é imprescindível para a realização plena da cidadania. Implica também ver a comunicação como campo público, de lutas sociais, em oposição à visão privada, tecnocrática, de que ela constitui uma arena de proprietários e especialistas.

Neste sentido, o direito à comunicação vai além do direito à liberdade de expressão e da difusão de informação, englobando também as esferas do acesso aos meios de produção e compartilhamento de informação. Ou seja, para que seja garantido pelo Estado, tal direito necessita de políticas públicas que promovam as condições técnicas e o conhecimento necessário para que o chamado ‘público’ (que costuma ser reduzido ao papel de leitores, ouvintes e telespectadores autômatos) possa estabelecer uma relação autônoma e independente com os meios de comunicação, sendo ele próprio também produtor e difusor de conteúdos (INTERVOZES, 2005).

Como os demais direitos humanos, a comunicação também tem sido vítima da mercantilização.

Guiada pela lógica do lucro a qualquer preço, rádios e televisões definem sua programação a partir da audiência. Quanto mais ouvintes ou telespectadores, mais anunciantes – e maior o preço pago por eles para veicular suas propagandas. O resultado é um incentivo avassalador ao consumismo, desde a infância, e a pasteurização de conteúdos e abordagens. O que pouca gente sabe é que os canais abertos de rádio e televisão no Brasil são concessões públicas, com função social estabelecida pela Constituição Federal de 1988, cujos concessionários têm deveres a cumprir. Um deles é a exibição de pelo menos 30% de conteúdo regional nas programações. Trocando em miúdos: o canal da Globo não é da família Marinho, assim como o da Record não pertence à Igreja Universal. E mais: vai contra a lei essa imagem do Brasil que ambos exibem, quase exclusivamente restrita à realidade urbana do Sudeste (INTERVOZES, 2007).

O problema é que essas obrigações constitucionais das rádios e televisões abertas não estão regulamentadas. E é fácil entender o motivo: nossos parlamentares, além de não terem interesse em comprar briga com os grandes empresários da comunicação, muitas vezes são eles próprios donos de retransmissoras regionais de rádio e televisão. A maior parte dessas concessões foi distribuída durante a Ditadura Militar. Elas deveriam ser renovadas a cada 10 anos (no caso das rádios) ou 15 anos (para as TVs). Mas, novamente, por falta de regulamentação, a renovação tem acontecido de maneira automática, sem avaliação nem debate público. E, cada vez que o movimento pela democratização da comunicação pressiona para que esses artigos constitucionais sobre a comunicação social sejam regulamentados, os meios de comunicação comerciais, descaradamente, dizem-se vítimas de censura (INTERVOZES, *op. cit.*).

Outras bandeiras concretas do movimento pelo direito à comunicação no Brasil são: o combate à concentração de mídia<sup>22</sup>; a defesa das rádios comunitárias; a batalha pelo sistema público de comunicação, complementar ao sistema estatal e ao privado; a diversidade cultural, com estímulo à produção e difusão de conteúdos regionais; a popularização do acesso às tecnologias multimídias; e um regime de propriedade intelectual que estimule a criatividade e o compartilhamento do conhecimento.

Um caso de sucesso nessa luta aconteceu entre 2005 e 2006, quando a Rede TV! exibiu a série “Direito de Resposta”. Ela foi fruto de uma ação civil pública movida pelo Ministério Público Federal (MPF) contra o conteúdo homofóbico do programa “Tarde Quente”, apresentado por João Kleber. Como a Rede TV! inicialmente se recusou a atender a decisão judicial de conceder um direito de resposta convencional às associações civis que protestavam contra a maneira preconceituosa como os gays eram retratados, o MPF pediu – e o Judiciário concedeu – o corte do sinal da emissora. Durante 25 horas a Rede TV! simplesmente ficou fora do ar. Para que pudesse retomar a transmissão, ela concordou em assinar um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) no qual se comprometeu a financiar e veicular uma série de 30 programas, de meia hora cada, feitos pela sociedade civil. Na série “Direito de Resposta”, os telespectadores puderam assistir a temas de interesse público que costumam estar ausentes da programação, como a reforma agrária (BARBOSA E MODÉ, 2007).

Mas o direito à comunicação é ainda mais amplo do que o debate sobre a democratização dos canais de comunicação já instituídos ou a criação de novos, ainda que comunitários. Ele passa, por exemplo, pela obrigação de explicitar no rótulo dos alimentos e produtos de higiene os eventuais ingredientes transgênicos, batalha do movimento camponês e ambientalista na Conferência das Partes da Convenção da Biodiversidade, realizada em 2006, em Curitiba. Ou, ainda, pelos Estudos de Impacto Ambiental e Relatórios de Impacto ao Meio Ambiente (EIA/Rima) que os empreendedores são obrigados a apresentar para obter a licença ambiental que autorize sua obra, conforme estabelecido na Política Nacional de Meio Ambiente.

## **Enquadramento e valores**

O exemplo da rotulagem dos produtos que contêm organismos geneticamente modificados ou do EIA/Rima conduz ao debate sobre o acesso à informação ambiental. Como gosta de repetir Vilmar Berna, fundador da Rede Brasileira de Informação Ambiental (REBIA), não basta divulgar que a água limpa do planeta corre o risco de acabar. Eu posso ouvir isso e pensar: “Caramba! Então temos que despoluir os rios, proteger os mananciais, rever nossas práticas”. Outra pessoa pode se sensibilizar de maneira diferente: “Caramba! Que baita oportunidade de negócio! A água vai virar produto raro, valioso. Vou montar uma empresa para vender água potável”.

Tão importante quanto o dado concreto é a abordagem dele. Em outras palavras: o modo como enquadrámos a informação e os valores que esse enquadramento carrega. Como a linguagem nem de longe é neutra, a escolha das palavras já é significativa. Por exemplo: não foi por acaso que o termo ‘mudança climática’ passou a ser mais usado do que ‘aquecimento global’. O começo de sua popularização veio com o relatório “Winning the Global Warming Debate: An Overview”<sup>23</sup>, escrito em 2003 pelo consultor Frank Luntz, sob encomenda da administração norte-americana de George W. Bush. O referido documento recomendava expressamente a adoção do termo ‘mudança climática’ em substituição a ‘aquecimento global’, porque o primeiro soaria menos assustador e estaria menos associado às causas humanas da crise climática (LAKOFF, 2010).

Nas campanhas ambientais, porém, é comum a crença de que o segredo para se mudar hábitos e comportamentos é uma comunicação eficiente, objetiva. Essa visão apoia-se em um pensamento

pragmático voltado ao curto-prazo, que continua tratando os receptores como decifradores autômatos e não reconhece a interdependência entre racional e emocional. A diferença é que, no lugar de “consoma”, a mensagem costuma ser “feche a torneira” ou algo do gênero. Ou seja, a mesma estratégia do oponente é usada para temporariamente abatê-lo dentro do seu próprio jogo (“o feitiço contra o feitiço”), sem de fato promover uma mudança genuína (na analogia, questionar as bases da feitiçaria) (BRULLE, 2010).

O verdadeiro desafio dos movimentos sociais, aí incluídos os ambientalistas, seria, portanto, desconstruir categorias e lógicas naturalizadas que suportam o campo hegemônico e tornar hegemônicas novas categorias e lógicas propostas. Na avaliação da escritora Naomi Klein (2011), esse desafio foi parcialmente alcançado pelo Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), em Chiapas, no México. De acordo com Klein (*Op. cit.*: 89-90): “Ouvimos com frequência que a melhor arma dos zapatistas é a *Internet*, mas sua verdadeira arma secreta é sua linguagem. [...] Este é um movimento profundamente consciente do poder das palavras e dos símbolos.” O porta-voz carismático do EZLN, o subcomandante Marcos, é intelectual urbano, mascarado, que assumiu a identidade zapatista. Seus discursos poéticos e sua figura misteriosa tornaram-se conhecidos mundo afora: “Todavia o paradoxo de Marcos e os zapatistas é que, apesar das máscaras, dos não-eus, do mistério, sua luta trata do oposto do anonimato – trata do direito de ser visto” (KLEIN, *op. cit.*: 88).

Manuel Castells (1999) parece concordar com a avaliação de Klein, ao ter afirmado de antemão que o Zapatismo foi o primeiro grande movimento de guerrilha informacional. Para o sociólogo espanhol, o uso estratégico da comunicação é uma das características mais fortes do movimento ambientalista dos anos 1970 e 1980, com manifestações lúdicas e uma simbiose com os veículos de comunicação de massa. Um exemplo nacional deste período são os empates realizados pelos seringueiros sindicalistas do Acre que, organizados em torno da figura de Chico Mendes, iam para frente das árvores e, com cobertura da imprensa, impediam que elas fossem derrubadas (ALMEIDA, 2004).

## **Educação para a complexidade**

Qual é, enfim, a relação entre o direito à comunicação e a Educação Ambiental? Parte da resposta está no 14º princípio do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, fruto dos encontros paralelos da sociedade civil durante a Rio-92, que já explicitava que “a Educação Ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade”. Mas o que propomos neste ensaio vai além: o reconhecimento da comunicação como um direito humano e a compreensão de que ela não é um processo mecânico, mas sim uma via de mão dupla, intersubjetiva.

Este reconhecimento está intrinsecamente ligado à chamada ‘educação para a complexidade’, que busca desconstruir três incapacidades destacadas por Pedro Jacobi (2009: 27):

Os problemas e os desafios socioambientais da atualidade são o claro reflexo de três incapacidades reforçadas pelo modelo social corrente: a incapacidade de considerar horizontes temporais mais longos com uma sobrevalorização do agora, a incapacidade de reconhecer as interdependências entre os sistemas, criando uma sobrevalorização das especificidades e a incapacidade de promover a colaboração, sobrevalorizando o indivíduo perante o coletivo e até mesmo o planetário.

A Educação Ambiental, nesta perspectiva, é um processo permanente, que deve dialogar com as paixões e inquietações mais profundas dos sujeitos e dizer respeito à realidade local. Nessa linha, Enrique Leff (2006), um dos estudiosos de referência em Educação Ambiental, escreveu que a construção da racionalidade ambiental demanda um diálogo de saberes e requer formas mais democráticas de produção e distribuição do conhecimento. Isso envolveria não apenas maior diversidade de conteúdos em contraposição à monotonia dos discursos hegemônicos, como também processos mais interativos, de aprendizagem coletiva. Não é uma ideia nova, principalmente para os educadores brasileiros, familiarizados com a pedagogia de Paulo Freire. Mas é uma abordagem que, infelizmente, encontra muitas resistências, principalmente daqueles que não aceitam abrir mão do poder de serem os donos da verdade.

Acontece que a complexidade é a característica mais marcante da crise socioambiental na qual vivemos. Passamos do mundo das certezas objetivas para o das probabilidades (FUNTOWICZ e RAVETZ, 2002; LATOUR, 2004). Sim, cada vez mais pessoas e instituições concordam que seguir neste modelo insustentável de produção e consumo é assinar uma carta coletiva de suicídio. Na hora de apontar soluções e alternativas concretas, porém, as abordagens variam e muitas vezes são contraditórias. Longe de desanimar diante das contradições, correndo o risco da apatia, o ambientalista em construção deve aguçar seu espírito de pesquisador permanente. Em outras palavras, ele deve buscar não só respostas existentes, mas principalmente fazer novas perguntas.

Um exemplo de como essa postura de estranhamento engajado pode ser incentivada na prática vem do Museu de Meio Ambiente da província de Kinki, no Japão. A exposição sobre embalagens, no lugar do tradicional “agora faça isso e não faça mais aquilo”, desconstrói de maneira interativa os discursos simplistas sobre reutilização e reciclagem. É melhor para o meio ambiente que o leite volte a ser vendido em garrafas de vidro retornáveis ou em caixinhas descartáveis (ainda que recicláveis)? O visitante é convidado a responder à pergunta feita em um painel eletrônico. Eu, convicta, escolhi a

primeira opção. Alguns passos adiante, porém, deparei-me com uma miniatura de dois caminhões de transporte, um cheio de garrafas e outro abarrotado de caixas de leite. Um novo painel explicava que, por serem mais difíceis de transportar e armazenar, as garrafas de vidro tendem a gastar mais energia que as caixas de papelão. Ou seja, a melhor resposta à pergunta inicial seria “depende”, seguida de questionamentos: onde é produzido este leite? E onde será consumido? Em quanto tempo?

Dúvidas como estas e a coragem de explicitá-las são a essência do ambientalismo ativista. O etanol de cana é mais sustentável que a gasolina. Ponto ou interrogação? Sustentabilidade é só reduzir as emissões de gases de efeito estufa? Ou é também respeitar os direitos dos trabalhadores e as terras indígenas? Plantações de eucalipto são positivas, porque significam reflorestamento. Será mesmo? Monocultura é floresta? Para aprofundamento neste debate, recomendo a leitura das matérias e relatórios do Centro de Monitoramento de Agrocombustíveis da Repórter Brasil (<<http://www.reporterbrasil.org.br/agrocombustiveis/>>).

A Educação Ambiental que incorpora o direito à comunicação não pode pressupor superioridade de quem possui a informação a ser compartilhada nem acontecer como se fosse uma transmissão mecânica de dados, mera extensão. A busca deve ser pela promoção de diálogos que envolvam “sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1985: 46).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. N. B. Direito à Floresta e ambientalismo – os seringueiros e suas lutas. *Revista RBCS*, vol. 19, nº 55, junho. São Paulo: ANPOCS, 2004.

BARBOSA, B. e BRANT, J. Direitos humanos e comunicação democrática: o que vem antes? São Paulo: Intervezes, 2005. Disponível em: <[http://www.reporterbrasil.org.br/documentos/direitos\\_humanos\\_comunicacao.pdf](http://www.reporterbrasil.org.br/documentos/direitos_humanos_comunicacao.pdf)>.

BARBOSA, B. e MODÉ, G. A Sociedade ocupa a TV: o caso do Direito de Resposta e o controle público da mídia. São Paulo: Intervezes, 2007.

BRULLE, R. J. From Environmental Campaigns to Advancing the Public Dialog: Environmental Communication for Civic Engagement, *Environmental Communication: A Journal of Nature and Culture*, 4:1, 2010, 82-98.

CASTELLS, M. O Poder da Identidade. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. Volume II. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985. 8ª edição.

FUNTOWICZ, S. e RAVETZ, J. R. *La ciencia posnormal: ciencia con la gente*. Barcelona: Icaria, 2002.

INTERVOZES. Concessões de rádio e TV: onde a democracia ainda não chegou. São Paulo, Intervezes, 2007.

\_\_\_\_\_. Relatório da Pesquisa Direito à Comunicação no Brasil. São Paulo: Fundação Ford, 2005.

JACOBI, P. R.; MONTEIRO, Fernando; FERNANDES, Maria L. B. Educação e Sustentabilidade: caminhos e práticas para uma educação transformadora. São Paulo: Evoluir Cultural, 2009.

KLEIN, Naomi. Rebelião em Chiapas. In: *Cercas e Janelas*. Tradução do movimento de cultura livre. Disponível em: <[http://www.nacorrenteza.jor.br/blog/wp-content/uploads/2010/03/cercas\\_e\\_janelas\\_-\\_klein\\_naomi12.pdf](http://www.nacorrenteza.jor.br/blog/wp-content/uploads/2010/03/cercas_e_janelas_-_klein_naomi12.pdf)>. Acesso em: 01/09/2011.

LAKOFF, G. Why it Matters How We Frame the Environment? *Environmental Communication: A Journal of Nature and Culture*, 4:1, 2010, 70-81.

LATOURE, B. Políticas da natureza – como fazer ciência na democracia. São Paulo: Edusc, 2004.

LEFF, E. Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MATTELLART, A. A construção social do direito à comunicação como parte integrante dos direitos humanos. *Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*. São Paulo, v. 32, nº 1, p. 33-50, jan./jun, 2009.

## APRENDER COM ESPINOSA: EDUCAÇÃO E AMBIENTE<sup>24</sup>

Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto<sup>25</sup>

Este texto emerge de uma investigação que está em curso<sup>26</sup>, tendo como objetivo apresentar alguns elementos do pensamento de Espinosa e fazer, a partir deles, ilações concernentes a uma prática pedagógica preocupada com o desenvolvimento integral dos estudantes, sendo esta exemplificada através da apresentação de um caso concreto de um processo educativo que visa realizar a formação de futuros formadores (professores) na área de ambiente (Educação Ambiental para a sustentabilidade), o qual tem o conceito de potência de agir espinosano como um de seus fundamentos e uma de suas metas. A experiência a ser apresentada é a do Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA), São Paulo/Brasil.

Cabe esclarecer que tal formação tem caráter inter e multidisciplinar. Trabalha com um público adulto que possui níveis e formações diversificadas - de alunos e professores universitários a líderes comunitários. Pretende a realização de intervenções educativas socioambientais que têm o objetivo de transformar a realidade local/regional na direção da construção da sustentabilidade, tendo em vista o atual estado de degradação do ambiente e a consequente necessidade de alteração dos modos de produção e consumo das sociedades humanas.

Todo o processo de formação parte da concepção de que a Educação Ambiental (EA) é uma proposta pedagógica que pretende desenvolver a consciência crítica do sujeito (individual e/ou coletivo) por meio de um processo continuado de sensibilização, construção de valores, descoberta e fortalecimento de habilidades/competências e capacidades. Esta proposta deve também adequar-se às características individuais de sentir/perceber/pensar a realidade, com o objetivo de estimular o empreendimento de ações que busquem a melhoria da qualidade de vida da população e do meio ambiente, tendo como fundamento e perspectiva a edificação da sustentabilidade planetária.

### **Um começo de conversa com Espinosa...**

O pensamento filosófico espinosano se move num terreno em que tudo é absolutamente determinado, existe uma ordem no Cosmo, as coisas são como são e não poderiam ser de outra maneira (EI, apêndice e prop. 33), pois há leis gerais que regem todo o Universo. Por exemplo, um cão jamais dará origem a um peixe, os cães só podem dar à luz a outros cães, pois esta é sua determinação, assim como é a quantidade de vapor de água presente na atmosfera que determina a ocorrência ou não de chuvas.

Espinosa identifica Deus com a Natureza (EIV, pref.), definindo-a como a infinita potência de produção de tudo o que existe, sendo a única coisa livre/autônoma, que é causa de si (EI, defs. 1 e 3). Ela é eterna (EI, def. 8), infinita (EI, def. 6), sua ação não obedece a nenhuma finalidade, atende apenas às necessidades de sua própria essência (EI, prop. 17) e a sua essência consiste em existir (EI, def. 1).

Tudo o mais que existe são modos ou modificações dinâmicas da Natureza que se encontram numa relação de interdependência necessária/obrigatória (EI, def. 5). Desta forma, os seres humanos não são mais que um modo finito e singular da Natureza, contudo, diferenciado na medida em que possuem a faculdade de cognição reflexiva e consciente mais complexa do que os demais seres. Esta concepção de meio ambiente que entende as pessoas como intrínsecas à natureza é fundante para se pensar uma Educação Ambiental que busca a construção da sustentabilidade, pois isto possibilita o rompimento com o modelo de desenvolvimento utilitarista vigente que percebe o ser humano como extrínseco à cadeia ecológica.

Ao se falar em sustentabilidade, é imprescindível pensar nos modos de produção e consumo de nossas sociedades, uma vez que as suas vertentes e consequências sociais, políticas, institucionais, econômicas, culturais e ecológicas estão todas interligadas, constituindo-se de uma cadeia causal, não fugindo da ordem estabelecida pelas leis que regem o Universo, porque as regras confeccionadas pelos humanos para gerir as suas sociedades não escapam às leis universais na medida em que os seres humanos são parte da Natureza e, portanto, estão a elas submetidos. No caso humano, tais leis se expressam no dinamismo dos nossos afetos, o que nos confere possibilidades de mudanças dentro de um Universo absolutamente determinado, pois é a partir da dinâmica da cadeia dos afetos que construímos ideias/pensamentos/teorias que dão suporte à estruturação e ao modo de funcionamento de todas as esferas de nossas sociedades.

Em assim sendo, pode-se dizer que as variações de ânimo/ideias se dão de acordo com os afetos que nos são gerados pelo encontro com outros corpos e que a potência de agir humana é da ordem do encontro, pois se relaciona com as infinitas possibilidades de composição entre os afetos nos encontros ativos (alegres, potencializadores) e passivos<sup>27</sup> (tristes, despotencializadores), ou seja, com a nossa capacidade de afetar e de ser afetado (EIII, prop. 59, esc.).

Deste modo, Espinosa nos desafia a compreender como somos determinados a agir de acordo com nossas necessidades afetivas. Pois os afetos/sentimentos não são nem certos nem errados, são

uma maneira de pensar, um tipo particular de ideia, por mais confusa que possa ser. E deve-se trabalhar essas ideias (sentimentos) através de um processo interpretativo/reflexivo para torná-las menos confusas e, assim, passarmos do registro das imagens/imaginação para o registro da razão (ideias adequadas/verdadeiras) e deste para o conhecimento intuitivo.

A constituição prática da razão em Espinosa dá-se pelo processo interpretativo/reflexivo continuado dos afetos, pois se pensamos o mundo em função do que sentimos, ao realizarmos uma reflexão que busca compreender o que sentimos e por que temos determinado sentimento em relação às coisas, podemos construir, a partir desta compreensão, novas ideias sobre o mundo e sobre nós próprios, operando assim a junção dos aspectos cognitivos e afetivos no ato de conhecer/saber.

Esta maneira de compreender a relação entre funcionamento psíquico e forma de pensar/produzir conhecimento (cognição) coaduna-se não só com teorias da psicologia da educação como também com a concepção de EA trazida acima, que tem como elemento fundante o modo como as pessoas sentem/percebem/pensam o mundo, pois é a partir daí que elaboraram propostas de intervenção adequadas, ou não, para contribuir para a construção da sustentabilidade, sendo justamente este processo interpretativo/reflexivo dos afetos que possibilitará a construção de valores, a descoberta e o fortalecimento de habilidades/competências, e de capacidades individuais e coletivas para intervir na realidade na direção desejada.

## **Felicidade e Potência**

O projeto de salvação ou de felicidade humana, em Espinosa, pode ser percebido como a nossa capacidade de gerir os afetos a partir da potência da mente (EV, pref.), deixando-nos menos sujeitos às paixões<sup>28</sup> e, portanto, colocando-nos no registro da ação (consciente). De acordo com o filósofo, este processo de amadurecimento emocional, que vem necessariamente acompanhado de um amadurecimento intelectual<sup>29</sup>, nos deixará mais seguros de nós mesmos, pois esta condição nos permitirá reconhecer/ter consciência de que o lugar que ocupamos na Natureza é o de mais um elo causal, e de quais são os outros elos a que estamos ligados/em relação nas mais diferentes situações e, portanto, quais são as nossas possibilidades de ação e o melhor momento para empreendê-las.

Esta consciência – compreensão das coisas no registro do conhecimento intuitivo, que se constitui como felicidade – nos deixa menos sujeitos a frustrações, pois faz com que projetemos/criemos menos expectativas em relação às outras pessoas e coisas, uma vez que imediatamente compreendemos o seu modo de funcionamento e que este é necessário/obrigatório/incontornável.

Por exemplo, ter a expectativa de colher peras de uma macieira é frustração certa, pois não ocorrerá. E, de maneira análoga, não é possível esperar que uma pessoa que tem/está com um ‘comportamento padrão narcísico’, tenha para com outrem uma atitude respeitosa em determinadas situações – respeitosa no sentido de ver o outro e ter em consideração a forma do outro lidar com as coisas<sup>30</sup>.

Para usar as palavras do filósofo, quando

a mente compreende que todas as coisas são necessárias, e que são determinadas a existir e a operar em virtude de uma concatenação infinita de causas, à medida que compreende isso, a mente padece menos dos afetos que provêm destas coisas e é menos afetada por elas<sup>31</sup>. (...) Com efeito, vemos que a tristeza advinda da perda de um bem diminui assim que o homem que a perdeu se dá conta de que não havia nenhum meio de poder conservá-lo<sup>32</sup>.

Na proposição 2, da parte V, da Ética, Espinosa nos diz que

se separarmos uma emoção do ânimo, ou seja, um afeto do pensamento de uma causa exterior, ligando-a a outros pensamentos, então o amor ou o ódio para com a causa exterior, bem como as flutuações do ânimo, que provêm desses afetos, serão destruídos.

Se desvincularmos as nossas emoções/sentimentos das coisas que nos afetam e as conectarmos com outras ideias, estas emoções/sentimentos serão por nós ressignificados, deixando assim de nos afetar.

Por exemplo, ao pensar num desencontro amoroso, no caso de um rompimento que aconteceu a nosso contragosto, ao imaginarmos que a outra pessoa está muito bem sem a nossa presença e convívio, nos entristecemos, mas se imaginarmos que aquela pessoa sofre com a nossa ausência, acabamos por nos alegrar de certa maneira, pois achamos que a nossa falta é sentida, somos tidos, na nossa imaginação, como importantes e desejados. Ou seja, o nosso sentimento de alegria ou de tristeza refere-se à nossa imaginação, às imagens que formamos, independentemente da real situação (o fato de a outra pessoa estar feliz ou triste com a nossa ausência). E, ao compreendermos que o rompimento se deu em virtude dos contornos adquiridos pelo próprio relacionamento<sup>33</sup> e que, em função disto, o rompimento seria inevitável, tal situação deixa de nos afetar de alegria ou tristeza, nos colocando no registro da razão espinosana.

Contudo, ele nos alerta para a impossibilidade de controlarmos por completo nossas emoções/sentimentos, uma vez que estamos todos sempre sujeitos a paixões, porém aponta para a possibilidade de gerirmos nossos afetos de modo a estarmos menos sujeitos às reações emocionais impensadas, impulsivas, ou seja, a não estarmos à deriva como juguete das paixões, em especial as

tristes, “sabendo-se que as paixões alegres são catalisadoras do nosso processo de auto-realização” (FERREIRA, 1997:475) e que os afetos são coisas inevitáveis na existência humana.

O mundo material (e nosso modo de lidar com ele) está em constante transformação, contudo as regras que o regem são eternas e imutáveis. Ao compreendermos estas regras, somos capazes de perceber o eterno no finito, isto é, o funcionamento das leis universais que são eternas e imutáveis em ato na existência dos seres finitos. Por exemplo: numa situação cotidiana, uma pedra, ao ser lançada de uma janela, sempre terá uma trajetória em direção ao solo e nunca em direção ao céu, isto se dá em função do que atualmente se denomina por ‘lei da gravidade’. Assim como uma pessoa que foi vítima de forte agressão física e/ou psicológica, carregará para sempre consigo a marca desta agressão. E por mais que esta situação passada esteja emocionalmente bem resolvida, o acontecido determinará a sua maneira de se relacionar com coisas e pessoas. Ou seja, influenciará as escolhas feitas em todas as esferas<sup>34</sup> da sua vida material, cotidiana e finita.

O funcionamento do Universo, de acordo com Espinosa, faz-se pelo nexos de uma cadeia causal (EI, prop. 36) – uma causa que gera um efeito, que se constitui em causa e, desta forma, gera um efeito, que se torna causa e assim sucessivamente. Damásio (2003:87), ao se referir ao modo de funcionamento dos sentimentos e emoções humanas, nos apresenta um modelo compatível ao trazido pelo filósofo<sup>35</sup>: um estímulo emocionalmente competente (EEC) desencadeia uma emoção, que, por sua vez, gera um sentimento<sup>36</sup>, que pode constituir-se como um outro EEC, que gerará uma outra emoção, que, por sua vez, pode gerar outro sentimento e assim por diante, até o apaziguar emocional, isto é, até que consigamos mudar de registro e nos posicionarmos de modo a estarmos menos afetados por estes sentimentos/emoções. O que corrobora as colocações de Espinosa sobre o funcionamento do Universo, pois se como dito anteriormente, os humanos são modos finitos e singulares da Natureza, não poderiam operar de modo distinto da determinação universal.

### **Educação Ambiental para a Sustentabilidade: um processo de formação**

O processo formativo desencadeado pelo Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA), aqui apresentado, tem como objetivo ilustrar como se pode operacionalizar uma prática educacional que é animada pelo pensamento espinosano, e que visa o desenvolvimento integral dos educandos e dos educadores. Será aqui apresentado, primeiramente, o contexto conceitual em que este processo formativo está inserido e, num segundo momento, elementos da formação em si.

Os Coletivos Educadores (CEs) são um instrumento de uma política pública federal do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente brasileiro (DEA/MMA), que numa perspectiva libertária e emancipatória, busca formar cidadãos críticos e proativos, como educadores ambientais para sociedades sustentáveis. Atualmente existem 48 CEs atuantes em todo o território brasileiro, abrangendo 372 municípios e 96.060 pessoas formadas ou em processo de formação<sup>37</sup> por Coletivos Educadores (BRASIL, 2010).

Um Coletivo Educador nada mais é do que a união de pessoas que trazem consigo o apoio de suas instituições para implementar um processo de atuação coletiva educacional num dado território, balizada por conceitos que fundam a sua formação/estruturação e seu modo de atuar (BRASIL, 2007). O objetivo maior é promover transformações no tipo de intervenção social, política, econômica, ecológica e cultural das sociedades humanas, através da construção e operacionalização de conceitos e valores que caminhem na direção do bem-estar coletivo e da construção de sinergia entre políticas públicas, disseminando preceitos da sustentabilidade em todo o tecido social.

A proposta metodológica para atuação do Coletivo Educador traz consigo o conceito conhecido como PAP – Pesquisa-Ação-Participante ou Pessoas que Aprendem Participando (ou Atuando). A opção metodológica dos PAPs remete à estratégia<sup>38</sup> de capilarização de cada Coletivo à luz do desafio e anseio de atingir a totalidade de pessoas no seu respectivo território mediante processos formativos continuados e permanentes. O desafio é a constituição de um grupo que lida com um processo permanente de ação-reflexão, de pesquisa e intervenção, de análise, de delineamento participativo de estratégias adotando procedimentos democráticos e horizontais.

A proposta formativa PAP3 baseia-se na ideia de Cardápios<sup>39</sup> de Aprendizagem: o processo de formação deve oferecer diferentes estratégias educativas, chamadas Itens de Cardápio (IC), que os educadores em formação (PAP3) escolhem atendendo às suas próprias necessidades para realizar ações educativas socioambientais, as quais têm o objetivo de promover a formação de outros educadores (PAP4). Os temas/conteúdos a serem desenvolvidos/oferecidos nos processos formativos não devem limitar-se aos conteúdos técnicos, mas também se utilizar de técnicas que estimulem o conhecimento sensível (subjetivo, dos afetos). Ou seja, o processo educativo deve ser entendido não apenas como um acúmulo de conhecimentos, mas e principalmente, como um processo de autoconhecimento visando uma maior capacidade de ação individual e coletiva. Para isso, é fundamental que o educador conheça sua região de vivência, amplie sua capacidade de percepção e expressão sobre o mundo e se reconheça como possuidor de conhecimentos importantes para sua comunidade.

### **Como se desenrolou o processo formativo?**

O processo de formação<sup>40</sup> teve início com a constituição do Coletivo. No caso do COEDUCA, o grupo PAP2 se constituiu como um coletivo de instituições públicas e privadas, organizações da sociedade civil e de pessoas militantes da Educação Ambiental.

Em linhas gerais, a estratégia adotada pelo COEDUCA, composto inicialmente por cerca de 30 PAP2 provenientes de diferentes instituições e com formações diversas, foi de, primeiramente, consolidar a estruturação do mesmo, através da realização de diferentes atividades formativas que propiciassem a seus membros a troca de experiências e conhecimentos a respeito das práticas de EA que já ocorriam em Campinas, bem como sobre as condições socioambientais do município, para que seus integrantes não só o conhecessem melhor, mas também para possibilitar a articulação de outras parcerias que viabilizassem a formação dos educadores PAP3.

Tais atividades aconteceram com diferentes formatos. Primeiramente foi feito, de forma coletiva, um estudo detalhado do município de Campinas, com base em pesquisas bibliográficas e visitas a campo. Foram realizadas reuniões semanais deliberativas e de planejamento coletivo das atividades a serem realizadas, tanto para a formação dos PAP2 como para pensar a proposta de formação dos PAP3.

Oficinas de aprofundamento conceitual aconteceram em diferentes momentos com o intuito de refinar o entendimento de conceitos, trazidos pelo DEA/MMA na proposta de CEs, que os próprios PAP2 consideraram importantes para o bom andamento dos trabalhos. Nestas oficinas foram feitas leituras e discussões coletivas de textos bem como atividades lúdicas e de sensibilização que se propunham a trabalhar as subjetividades dos participantes com o objetivo de promover experiências que possibilitassem a vivência de alguns conceitos.

O passo seguinte foi a implementação do processo formativo dos PAP3, que teve a duração de 18 meses. Tal processo foi dividido em três fases de seis meses cada uma.

A Fase 1 foi composta pela apresentação da proposta a todos os inscritos no processo; pela formação dos Coletivos Locais de ação socioeducativa (CLs); pela vivência de itens de cardápio estruturantes e de aprofundamento conceitual, comuns a todos os educandos, chamado núcleo básico.

Foram oferecidos quatro ICs: PAP - *Pesquisa-Ação-Participante ou Pessoas que Aprendem Participando (ou Atuando)*: teve o objetivo de apresentar o conceito de PAP e aprofundar a discussão sobre sustentabilidade e sobre o conceito de Educação Ambiental; *Relatos de Aprendizagem*: procurou desmistificar e aprimorar o processo da escrita estimulando/orientando os educandos a produzirem textos escritos sobre conceitos e conteúdos estudados e experiências vivenciadas; *(Re)conhecendo Campinas*: realização de estudo do meio nas diferentes zonas do município de Campinas, levantando seus aspectos e conflitos socioambientais; *Caminhos*: teve o intuito de trabalhar as subjetividades (conhecimento sensível) a partir de vivências artísticas, lúdicas e de sensibilização<sup>41</sup>.

Na Fase 2, foram oferecidos itens de cardápio opcionais, acreditando que cada CL saberia escolher quais ICs seriam mais adequados, tanto no sentido de apoiar o planejamento e a implementação da ação socioeducativa como para complementar a formação e trajetória profissional de cada um de seus integrantes. Dois ICs foram obrigatórios a todos os PAP3: Caminhos e Elaboração de projetos - que auxiliava os CLs a escreverem seus projetos de ação socioeducativa.

Foram oferecidos 23 ICs: Oficina de bonecos, Caminhos, Saberes necessários à educação do futuro, Com-Vidas, Mudanças Ambientais, Análise energética, Legislação ambiental, Elaboração de projetos, História da Educação Ambiental, Mapeando e identificando árvores, Consumo e consumismo, Reflorestar Campinas, Conhecendo o estresse, Planos diretores, Permacultura, Acidentes químicos, Rural de Campinas, Economia solidária, Área de Preservação Permanente (APP), Conhecendo uma cooperativa, Áreas verdes, Educomunicação e Área de Proteção Ambiental (APA).

Na Fase 3, foram oferecidos itens de cardápio específicos, com a intenção de dar suporte à ação dos CLs. Estes ICs foram demandados e/ou oferecidos pelos educandos (PAP3). Nesta fase, dois ICs foram obrigatórios: Caminhos e Acompanhamento de projetos - que dava suporte à implementação das ações dos CLs.

Foram oferecidos 19 ICs: Caminhos, Acompanhamento de projetos, Planos diretores, Noções de informática, Consumo e consumismo, Políticas públicas, Legislação I, Percepção espaço-tempo, Rural de Campinas, Teatro do Oprimido, A vontade coletiva, Indicadores de Educação Ambiental, Educomunicação, Saberes necessários à educação do futuro, Movimentos sociais, Introdução a política, Legislação II, Permacultura, Energias renováveis.

É importante ressaltar que o processo de construção do Cardápio de Aprendizagem do COEDUCA foi transpassado por quatro atenções constantes:

- Conter uma diversidade de itens, trazendo diferentes posturas frente à formação de educadores ambientais em Campinas;

- Cada IC deveria abrigar uma diversidade de olhares, portanto, ser oferecido por mais de uma instituição/pessoa, de modo que o conhecimento assim construído fosse mais complexo, portanto, mais próximo da realidade vivida;

- Cada IC não deveria se apresentar como uma “única verdade” (e nem, tampouco, supor a existência de “uma” verdade), fato que impossibilitaria o diálogo com outros pontos de vista trazidos pelos PAPs3;

- Cada IC deveria ser desenvolvido com o uso de diferentes técnicas didático-pedagógicas, com

especial atenção àquelas provenientes de metodologias participativas e àquelas preocupadas em estimular o conhecimento sensível (subjetividades/sentimentos e emoções), buscando propiciar a vivência/trazer para o corpo os conhecimentos/conceitos em questão, sempre que possível.

### **Espinosa: uma inspiração pedagógica**

Tendo em vista o acima exposto, perguntamos: Como operacionalizar uma prática pedagógica que nos auxilie a desvelar/compreender o infinito processo causal de produção do Universo e assim nos conduzir à felicidade? Como um processo educativo pode nos auxiliar a aumentar nossa potência de agir de forma a nos conduzir em direção ao conhecimento intuitivo?

No escólio da proposição 20, da parte V, da Ética, o autor faz uma compilação dos “remédios para os afetos, ou seja, (...) o poder da mente sobre os afetos consiste” em: 1. Conhecer os próprios afetos; 2. Promover a separação dos afetos provocados em nós das imagens que formamos das coisas que nos afetam, pois assim podemos refreá-los; 3. Perceber que os sentimentos/emoções que provêm do conhecimento de suas causas, ou seja, da razão, perduram mais no tempo do que aqueles que provêm de nossa imaginação/de nossas projeções; 4. Perceber que quanto maior o número de causas conhecidas verdadeiramente (não imaginativas/projetivas, mas sim reflexivas) um afeto tem, mais forte ele é; 5. Ter a capacidade de organizar e compreender a causa primeira de nossos afetos/sentimento/emoções.

Pode-se, a partir deste ponto, pensar que, se a educação implica numa adesão voluntária, ou seja, se o indivíduo só incorpora aquilo em que acredita e que corresponde à necessidade sentida, o papel dos educadores/professores deve ser o de criar condições para que os educandos se motivem e se tornem abertos às mudanças, facilitando, assim, o processo de aprendizagem nos seus aspectos cognitivos (informações, encadeamento lógico de ideias) e afetivos (equilíbrio emocional, conhecimento de si).

E como fazê-lo, uma vez que professores não são, em sua grande maioria, psicólogos ou psicanalistas?

O processo educativo desenvolvido pelo COEDUCA operacionalizou alguns dos preceitos apresentados por Espinosa, como os “remédios para os afetos”, na medida em que teve, e ainda tem, ao longo dos seus sete anos de funcionamento<sup>42</sup> a declarada intenção de estimular os aspectos cognitivos e afetivos no processo de conhecimento.

A partir da ideia de Cardápio de Aprendizagem, as diferentes atividades formativas procuraram sempre ter os conhecimentos explorados como temas geradores de reflexão sobre o mundo e sobre si mesmo. Isto foi operacionalizado por meio da vivência dos mesmos, ou seja, através da experientiação sensorial/corpórea/emocional de situações/atividades criadas com o objetivo de provocar um desconforto das ideias preconcebidas trazidas pelos participantes. Trata-se de um estímulo intencional à reflexão acerca das informações/conteúdos explorados a partir da situação experienciada, que sentimentos/emoções/pensamentos foram despertados, o seu por que (causa) e a relação disto com as intervenções educacionais socioambientais em curso e com o objetivo das mesmas.

Isto pode ser ilustrado, por exemplo, com o conceito de participação. Só se aprende a participar participando. É muito importante ler sobre participação para conhecer teoricamente elementos da sua prática e refletir a respeito, mas se não for executado/experenciado, não passa de teoria, não se materializa no mundo. Todo o processo de formação dos PAPs foi participativo – tomadas de decisões, elaboração e desenvolvimento dos ICs e outras atividades, por parte dos PAP2, e a elaboração e execução das ações socioeducativas dos coletivos locais PAP3. O tema participação foi/é constantemente invocado nas reuniões, para uma reflexão coletiva, sempre que algum participante sentiu-se/sente-se incomodado com o processo, colocando em prática um dos objetivos da formação, que é justamente a operacionalização de conceitos, ou seja, a busca pela coerência entre a teoria (o que se sente/pensa) e a prática (o que e como se faz).

As entrevistas feitas com participantes bem como as observações realizadas durante os diferentes tipos de encontros formativos do COEDUCA, ao longo dos três anos e meio de formação inicial dos PAPs, apontam para um incremento de potência tanto dos indivíduos como do próprio Coletivo, pois além deste continuar ativo, obteve-se uma mudança significativa do seu modo de funcionamento interno na direção de um aumento qualitativo, tanto na participação dos indivíduos nas ações desenvolvidas como no tipo de intervenção educativa socioambiental delineada e no prazer/motivação advindo desta mudança. Sendo este último fomentado pelo tipo de sinergia/troca criada entre os participantes.

Deste modo, expressou-se uma mudança de visão de mundo dos indivíduos, o que é o mesmo que dizer que houve uma alteração da forma destes compreenderem a relação entre as coisas existentes, o que inclui a relação dos indivíduos entre si, dos indivíduos com coisas/situações e de cada pessoa consigo mesma, obtendo-se mais prazer do fazer coletivo, assinalando, assim, o caminhar na direção do percurso imaginação-razão-felicidade/intuição, que só se desenrola por via de um aumento de potência, o que é catalisado pelas alegrias.

Este é um dos frutos<sup>43</sup> colhidos a partir de um processo que teve, e ainda tem como objetivo a educação integral, isto é, uma educação que pense o ser humano por inteiro, nas suas dimensões cognitivas, afetivas e espirituais, visando a sua felicidade. Contudo, é importante frisar que as

mudanças ocorridas – o incremento de potência de cada indivíduo – é diferente, pois cada um partiu de um ponto/patamar distinto em função da trajetória particular de sua vida/existência.

O que está em sintonia com as afirmações de Espinosa acerca da constituição prática da razão, enquanto junção dos aspectos afetivos e cognitivos do conhecimento, que se constitui como o caminho para alcançar o conhecimento intuitivo/felicidade, que nada mais é do que a alegria<sup>44</sup> proveniente da capacidade de cada indivíduo pensar e agir por si próprio. Isto é o que se constitui como liberdade, como expressão/afirmação da potência de agir ou força de existir, como realização do ser no mundo, como capacidade de empreender ações conscientes para a transformação da realidade rumo ao que se deseja. O que se dá por via da construção e desenvolvimento de projetos de vida (profissionais, afetivos, sociais, políticos etc.) que caminhem ao encontro do bem-estar coletivo (vida na concórdia).

Em síntese, em Espinosa, o sábio, ou aquele que alcançou o conhecimento intuitivo/felicidade, é aquele que, mesmo estando sujeito a paixões, tem a percepção imediata do modo de funcionamento das coisas/pessoas/situações com as quais se relaciona, pois conhece as leis eternas e imutáveis da Natureza, sendo assim capaz de reconhecer o eterno no finito. É aquele que tem uma quantidade maior de ideias verdadeiras/reflexivas do que de ideias confusas/inadequadas e, por isso, cria menos expectativas/projeções acerca das coisas/pessoas/situações, estando assim menos sujeito às frustrações. Isto lhe confere mais autoconfiança e serenidade/tranquilidade para lidar com e intervir no que está ao seu redor, possuindo, então, uma maior capacidade de fazer escolhas que propiciam um resultado positivo/esperado relativamente às ações empreendidas, em suma, alcançando a condição que é a expressão máxima da potência de agir ou força de existir humana. Ou, por outras palavras, é aquele que 'está de bem com a vida', pois sabe quais são suas capacidades e suas limitações, não teme os próprios afetos e necessidades, mas os encara e os trabalha na busca por ampliar suas habilidades/competências de modo a permitir-lhe aumentar a sua capacidade de expressão/intervenção no mundo.

Espinosa admite que as pessoas têm a possibilidade de pensar adequadamente a partir de um esforço reflexivo sobre os seus afetos e a guiarem-se pela razão, podendo assim alcançar a felicidade/conhecimento intuitivo. O percorrer deste caminho se faz buscando os bons encontros, aqueles que são alegres, estruturadores, estimulantes, potencializadores do nosso livre fazer e pensar. O que relaciona-se com a nossa capacidade de perceber e evitar os maus encontros, aqueles que são tristes, desestruturadores, desestimulantes, que inviabilizam/diminuem a nossa capacidade de reflexão/discernimento para fazer escolhas e de ter atitudes éticas – aquelas voltadas ao bem-estar comum, o que inclui a nós mesmos.

Tendo isto posto, fica aqui o convite/provocação para que os educadores/professores de todas as áreas do conhecimento, incluindo as multi e interdisciplinares, coloquem em prática, na medida de suas possibilidades, a inspiração pedagógica trazida pelo autor da Ética, na intenção de possibilitar a escolha de bons encontros e, assim, a formação de um número maior de 'sábios' em nossas sociedades, para que estas possam ser, um dia, sustentáveis; ou seja, ter condições políticas, sociais, econômicas, institucionais, culturais e ambientais/ecológicas, que tenham na felicidade individual e coletiva seus fundamentos e suas perspectivas.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Volume 2. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2007.

\_\_\_\_\_. Relatório descritivo e analítico contendo o estado atual das Salas Verdes e Coletivos Educadores. Acordo de Cooperação Técnica entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura e o Ministério do Meio Ambiente, 2010.

DAMÁSIO, A. Ao encontro de Espinosa: as emoções sociais e a neurologia do sentir. Lisboa: Publicações Europa-América Lda, 2003.

FERREIRA, M. L. R. A dinâmica da razão na filosofia de Espinosa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian e Junta Nacional de Investigação Científica, 1997.

SPINOZA, B. de. Ética. Tradução e notas de Thomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

# ESPINOSA, UMA FILOSOFIA DA VIDA, UMA FILOSOFIA DE VIDA

Maria Luísa Ribeiro Ferreira

## A vida, um termo pouco usado na obra de Espinosa

Propus-me escrever um texto onde ficasse patente a centralidade do conceito de vida no pensamento do autor da *Ética*. É verdade que, quando falamos de “filosofias da vida”, comumente evocamos um conjunto de pensadores que sobrevalorizam o instinto, a intuição, o sentimento, a imaginação e a criatividade, secundarizando a razão, a dedução e a lógica em prol de vivências imediatas e de impulsos irracionais. Os românticos apropriaram-se do conceito de vida e são geralmente considerados como os seus grandes defensores, opondo a vida à razão, à norma e à regra. Contudo, a expressão “filosofias da vida” ultrapassa grandemente o romantismo e aplica-se “oficialmente” a múltiplos pensadores, de Empédocles a Ortega y Gasset, incluindo filósofos tão díspares como Herder, Goethe, Schelling, Schopenhauer, Nietzsche, Dilthey, Simmel, Bergson, William James e outros mais. Une-os uma constante comum – todos recusam uma apropriação racionalista do real, propondo-se alcançá-lo imediatamente através de trilhos que ampliam e alteram o conceito de razão, chegando mesmo a prescindir dela como mediadora para a verdade.

Entre os “filósofos da vida”, Nietzsche ocupa um lugar cimeiro, pela viragem axiológica que imprime ao conceito, entendendo a vida como valor supremo que se afirma para além do bem e do mal e conferindo-lhe um papel determinante na transmutação dos valores. Hoje são habituais as leituras nietzschianas de Espinosa, mas na realidade há, entre ele e Nietzsche, mais pontos de divergência do que afinidades. De fato, o pensamento de Espinosa é perpassado por uma beatitude serena que não resulta do culto das paixões nem de qualquer furor dionísíaco, antes advindo da vivência e gestão passional através da razão, uma conquista progressiva que todo o homem é convidado a empreender, embora só alguns se decidam a fazê-lo. Portanto, estou de acordo em excluir o autor da *Ética* do grupo dos filósofos vitalistas, o que não quer dizer que não atribua ao tema da vida um papel central no seu sistema.

Para nos apercebermos do peso que um conceito tem no conjunto dos escritos de um filósofo, nada mais útil do que um dicionário especializado. Ao consultarmos o *Lexicon Spinozanum* (GIANCOTTI-BOSCHERINI, 1970:106-108), verificamos que a entrada “vita” não ocupa mais do que três páginas, contrastando esta parcimônia com o desenvolvimento dado a outros conceitos fundadores. Tal fato não significa uma menor importância atribuída pelo filósofo ao conceito de vida, antes assinala a pluralidade semântica do mesmo, diluída noutros vocábulos que igualmente o identificam. Na verdade, estamos perante uma ideia central do seu sistema, que por isso mesmo assume diferentes cambiantes e diversas manifestações. Mas que razão levou Espinosa a não manter o vocábulo vida? Por que terá usado outros termos para expressar um mesmo sentido?

Sabemos que o filósofo prezava as ideias, mas que pouco se interessava pelos vocábulos que as expressavam. No longo escólio que termina o livro II da *Ética* (escólio da proposição 49), Espinosa adverte-nos para o estatuto das palavras alertando-nos para o desajuste das mesmas relativamente às ideias, pois nem sempre as conseguem exprimir adequadamente. As ideias são concepções da mente, enquanto que as palavras são instrumentos forjados pelos homens. Utilizamo-las para podermos comunicar uns com os outros, mas entre ideias e palavras existe a mesma distância que entre ideias e imagens. Confundir ideias com palavras é dar a estas um poder que realmente não têm. Ideias, palavras e imagens pertencem a registros diferentes que importa não misturar. As primeiras situam-se num plano conceitual e concernem à mente; as outras são meras “afecções” corpóreas que não implicam pensamento e se referem às vicissitudes do corpo.

O termo vida é usado por Espinosa com alguma contenção. Mas mesmo assim é tomado em diferentes acepções. Seleccionamos uma ou outra passagem para que fique clara a sua plurivocidade.

O sentido mais frequente situa-se no registro biológico. “Esta vida”, “a nossa vida”, são designações frequentes para indicar o tempo que decorre entre o nascimento e a morte, significando o conjunto de propriedades responsáveis pela persistência ou duração de um ser. Assim, no final da *Ética*, Espinosa refere-se-lhe como uma mutação sucessiva de estádios que dão ao corpo cada vez mais poderes: “Nesta vida esforçamo-nos, sobretudo, para que o corpo da infância mude...”; também a carta XXI, a Blyenbergh, explicita o modo tranquilo como Espinosa procura atravessar a vida (Et. V, escólio da proposição 39, G. II, p. 305)<sup>45</sup>. Esta assume a dimensão de uma conduta, um modo de comportamento sobre o qual se emitem juízos de valor, como fica visível no *Tratado Teológico Político* (cap. XVII, G. III, p. 213) com a expressão “probatae vitae”<sup>46</sup>.

Mas o conceito de vida não se esgota no campo biológico nem no da atuação quotidiana. Há uma dimensão ética da mesma que leva o filósofo a usar a expressão “conduta reta da vida” (“*recta vivendi ratione*”). O já mencionado escólio final do livro II, da *Ética*, fala da “sábria ordenação da vida”, o capítulo IV, do livro IV, da *Ética*, fala do gozo da vida daqueles que melhor a desfrutam, e assim por diante, em inúmeras passagens, se fala da necessidade de fruir a vida através do cultivo da razão e da procura da verdade, coincidentes com a utilidade própria e, conseqüentemente com o crescimento do

ser de cada um<sup>47</sup>. Viver é agir, é conservar e aumentar o ser próprio, é algo de positivo e de afirmativo que justifica uma meditação, consoante nos é dito na prop. LXVII, do livro IV, da *Ética*, livro esse que insiste nas vantagens da fruição de uma vida racional. Essa é a verdadeira vida (“*vera vita*”) daquele que possui uma mente forte (“*Fortitudo*”), e que é dotado de força anímica (“*Animositas*”) e de generosidade (“*Generositas*”). Nele o amor vence o ódio (Et. IV, escólio da proposição 73, G. II, p. 265).

A vida humana tem uma dimensão diferente das outras vidas, pois “não se define só pela circulação do sangue e outras coisas que são comuns a todos os animais, mas acima de tudo pela razão, verdadeira virtude e vida da mente” (T.P., capítulo V, parágrafo 5, G. III, p. 296)<sup>48</sup>. De onde também as conotações políticas do termo vida quando aplicado aos homens. Estes procuram melhorar as suas condições de vida unindo forças e construindo sociedades civis. Essa dimensão comunitária aparece logo nas primeiras obras. Assim afirma-se explicitamente no *Tratado Breve*: “O meu único objectivo é gozar da união com Deus e produzir em mim idéias verdadeiras e partilhar estas coisas com os outros” (K.V. II, capítulo 26, G. I, p. 111-112)<sup>49</sup>. É uma tese que reaparece no *Tratado da Reforma do Entendimento*, quando nos fala do bem supremo que é fruir da união com a Natureza, sendo desejável que o filósofo partilhe tal fruição com os outros indivíduos (T.I.E., parágrafo 13)<sup>50</sup>.

O livro IV, da *Ética*, apresenta os benefícios da vida comunitária, considerando-a essencial para a realização de cada um. E o filósofo dedica o *Tratado Político* à vida em comunidade e às formas de governo, analisando os diferentes Estados, tentando encontrar aquele que é mais propício às exigências dos homens, na convicção de que “o melhor Estado é aquele em que os homens passam a vida em concórdia”<sup>51</sup> (T.P., capítulo V, parágrafo V, G. III, p. 290). A paz e tranquilidade a que todos aspiram não se obtêm por uma imposição, mas sim por deixar fluir naturalmente a força que em todos habita e que todos devem cultivar. O Estado que melhor permite a realização humana deverá ser instituído por uma multidão livre e não imposto pela força.

Ora, no entender de Espinosa, o que distingue uma multidão subjugada de uma multidão livre é que a primeira se deixa guiar pelo medo e o seu objetivo é escapar à morte, enquanto que a segunda se conduz pela esperança e procura cultivar a vida. No primeiro caso, os homens são servos, no segundo, são súditos. Entre uma e outra situação, a diferença é abissal, mesmo que na prática as leis possam ser as mesmas (T.P., capítulo V, parágrafo VI, G. III, p. 290).

A vida é espontaneidade orientada que se manifesta de diferentes maneiras nos diferentes modos. Embora o filósofo nem sempre use o termo vida, ela está presente no seu conceito de Natureza bem como em todas as suas manifestações. Sylvain Zac (1963 e 1979:10-32) não hesita em identificá-la com a potência de Deus, considerando-a parte constitutiva da sua essência. Pierre-François Moreau (1975:89) chama a Espinosa ‘o filósofo da potência’. Por igual razão, lhe poderíamos chamar ‘o filósofo da vida’, essa produtividade que se desenrola segundo leis. E dado que o filósofo usa frequentemente a equivalência “seu” ou “sive” para identificar termos permutáveis, não hesitaríamos em considerar a equivalência “*vita seu potentia seu conatus*” como um tema determinante no pensamento espinosano.

### **A vida em Deus, a vida de Deus**

A exemplificar as equivalências acima expressas, temos um texto chave de uma das primeiras obras do filósofo, o capítulo VI dos *Pensamentos Metafísicos*, dedicado à vida de Deus<sup>52</sup>. Demarcando-se do conceito aristotélico de vida com as suas três almas, cada uma delas responsável por diferentes faculdades, o filósofo apresenta uma posição diferente quanto a este tema. Para ele, o conceito de vida é *lato*, pois inclui seres habitualmente designados como inanimados bem como espíritos separados de corpos. Neste excerto, fala da vida de Deus, considerando-a como a fonte onde tudo vai buscar a sua origem: “Entendemos, portanto, por vida a força pela qual as coisas perseveram no seu ser; e como essa força é distinta das próprias coisas dizemos apropriadamente que as próprias coisas têm vida” (C.M. II, capítulo VI, G. I, p. 260)<sup>53</sup>. Ficamos, portanto, autorizados a permutar “vida” e “conatus”, pois, como desenvolverá na *Ética*, este nada mais é do que o esforço pelo qual as coisas se mantêm na existência outorgando-lhes possibilidade de crescer e de se aperfeiçoar.

Também percebemos que essa vida (ou esforço) não é autônoma, pois as coisas não são vida; antes a recebem de algo que delas se distingue. Há uma diferença qualitativa entre aquilo que tem a vida em si mesmo, do qual dizemos que é a vida, e o que, não sendo vida, a recebe de outrem. Por isso o filósofo prossegue: “Mas a força pela qual Deus persevera no seu ser nada mais é do que a sua essência; portanto falam bem os que dizem que Deus é a vida”<sup>54</sup>. É-nos lícito dizer que a vida é a essência de Deus e assim pode ser permutável com aquilo que na *Ética* será designado como potência (*potentia*). Note-se que, nos *Cogitata*, há já um cuidado de distinguir potência e poder, negando-se qualquer aproximação entre a divindade e um monarca (C.M. II, cap. VI, G. I, p. 260)<sup>55</sup>.

É possível que a amplitude do termo vida e o seu carácter polissêmico tenham levado o filósofo a preferir outros vocábulos para designá-la, como *potentia* (aplicado à Substância) e *conatus* (no que concerne aos modos). Por eles percebemos que só Deus é vida, embora as coisas também a possuam. Ter vida implica que esta se pode perder e, quando tal ocorre, os modos finitos morrem, pois se altera a sua figura bem como as relações particulares entre os seus diferentes elementos. Só que essa força não se perde, pois é transferida para outros modos, nos quais o dinamismo da Substância se expande

e expressa. Deste modo, se é verdade que o termo “vida de Deus” não aparece na Ética, tal ausência não significa que o conceito tenha deixado de ser usado, mas sim que a expressão foi substituída por outras, mais afastadas do mundo cultural hebraico onde era comum jurar “pelo Deus vivo e não pela vida de Deus”<sup>56</sup>.

Deus é a vida e tudo quanto existe é sua manifestação. Na proposição XVI, do livro I, da Ética, Espinosa fala da natureza dinâmica de um Deus/Substância que necessariamente se manifesta produzindo infinitos seres ou modos: “Da necessidade da Natureza divina devem resultar infinitamente modos infinitos (...)”. E na proposição XXXIV, do mesmo livro, afirma: “A potência de Deus é a sua própria essência”<sup>57</sup>. No livro II, chama a Deus uma “essência activa”<sup>58</sup> (Et. II, escólio da proposição 3, G. II, p. 87.), considerando que ser e agir lhe são necessariamente inerentes, e que negar-lhe a ação seria o mesmo que negar-lhe a existência.

Sendo tão importante o conceito de vida, interrogamo-nos por que razão o filósofo não a considera um atributo. Percebemos que a vida não é uma propriedade (*proprium*), pois isso seria relegá-la a um predicado (entre outros) de Deus. Os *propria* nada nos revelam de substantivo, são meras qualidades não essenciais à existência do Deus/Substância. A vida é diferente, pois caso faltasse, Deus não existiria. Mas por que não confere Espinosa à vida o estatuto de atributo da Substância, tal como fez com a extensão e o pensamento? A razão está precisamente no fato de Deus não se confundir com nenhum dos seus atributos, que o dizem de uma determinada maneira, que são infinitos *in suo genere* e não de um modo absoluto. É verdade que são constitutivos da Substância, mas, no entanto, cada um deles apenas representa uma das múltiplas entradas possíveis na realidade divina, não a esgotando nem a dizendo absolutamente, porque não a identifica na totalidade. Ora, a vida é Deus, confunde-se com o seu Todo, não é uma maneira de revelar a Substância, pois coincide com ela.

A Substância não é um suporte ou sujeito de inerência, subjacente a toda a mudança. É puro dinamismo, força atuante que se manifesta, expansão incontável que necessariamente se concretiza nos modos, pois Deus não pode deixar de se revelar, modificando-se e exprimindo-se, atuando por dentro das coisas como sua causa imanente<sup>59</sup> (Et. I, proposição 18, G. II, p. 63.). Ser causa imanente e não transitiva das coisas significa que lhes dá vida a partir de si mesmo. Tudo partilha da vida de Deus, pois ele produz, organiza e anima todos os modos.

O tema da vida aparece logo nas primeiras obras, como o *Tratado Breve* ou os *Cogitata*, e é recorrente em obras posteriores. O livro I, da Ética, dá-lhe um lugar central. O *Tratado Teológico Político* defende que “As leis universais da natureza segundo as quais tudo se produz e tudo é determinado nada mais são do que os decretos eternos de Deus que envolvem sempre uma verdade e necessidade eternas” (T.T.P., capítulo 3). A carta LXXIII, a Oldenburg, recorre a S. Paulo para reforçar a tese de que todas as coisas são em Deus e se movem em Deus. Por isso Espinosa valoriza os filósofos antigos e os hebreus que, de certa maneira, tinham intuído aquilo que ele considera um eixo fundamental da sua metafísica (Ep. LXXIII, a Oldenburg).

Tudo vive em Deus, nada é isolado ou inerte. A manifestação da vida divina torna-se nos patente através dos modos finitos. Estes são expressão de um Ser que se revela aos homens sob as duas formas que estes têm capacidade de perceber – o pensamento e a extensão. A definição II, de Ética I nos fala dos corpos e dos pensamentos como realidades diferentes que pertencem a duas ordens distintas do real. O filósofo afirma que “um corpo não é limitado por um pensamento nem um pensamento por um corpo”<sup>60</sup> (Et. I, definição 2, G. II, p. 62). A definição IV, do mesmo livro, fala-nos genericamente dos atributos considerando-os constitutivos da Substância, mas só nas proposições iniciais do livro II são explicitamente apresentados os dois atributos que nos é dado conhecer: o pensamento e a extensão.

A vida está presente no atributo pensamento. Deus pensa-se, e ao pensar-se, age produzindo tudo aquilo que pode caber ou ser contido no seu intelecto infinito (“*quae sub intellectum infinitum cadere possunt*”), como nos é dito na proposição XVI, de Ética I, uma das mais significativas deste livro por nos confrontar com a pujança da vida divina. Daí Deus ser também causa eficiente de todas as coisas que o seu intelecto infinito pode pensar (*Ibidem*, corl. I). Há nele uma atualização permanente e irreversível, consequência da sua onipotência e manifestação do seu dinamismo. Numa carta a Oldenburg, Espinosa explicita essa potência infinita de pensar, considerando que dela depende quer a produção dos diferentes pensamentos quer a maneira como eles mutuamente se encadeiam e organizam:

Efectivamente creio que há na natureza uma potência infinita de pensar e que essa potência contém, objectivamente, na sua infinitude, toda a Natureza, os pensamentos particulares que ela forma encadeando-se da mesma maneira que as partes da Natureza que é o objecto da qual ela é ideia (Ep. XXXII, a Oldenburg).

O filósofo recusa a ideia de um Deus que primeiro pensa e depois produz. Combate a ideia de uma criação *ex nihilo*. Esta é acarinhada pelos teólogos, que a apresentam como exemplificativa de um Deus livre, de alguém que cria o mundo por um ato gratuito de amor, que se coloca para além das suas próprias leis e que poderia alterar estas a seu bel-prazer devido ao poder de uma vontade absoluta. Para Espinosa, “a onipotência de Deus está em acto desde toda a eternidade e mantém-se

eternamente na mesma actualidade”<sup>61</sup> (Et. I, escólio da proposição 17, G. II, p. 62). A ação de Deus tem a mesma amplitude que a sua potência, e é absurdo dizer que Deus não esgota a sua capacidade de produzir, reservando-a em função deste ou daquele objetivo. Embora o filósofo não continue a usar o termo “vida de Deus”, substituindo-o por vocábulos como atividade e produtividade, ele apresenta-nos um Deus vivo e dinâmico que, ao pensar-se constantemente, se renova e modifica.

Encontramos o mesmo dinamismo vivo no atributo extensão, o princípio de expansão das coisas materiais, a matriz comum onde todas vão buscar o ser e a inteligibilidade. Tal como o pensamento, a extensão é infinita no seu gênero, pois só Deus/Substância esgota a perfeição. Espinosa diz que ela é eterna, simples e indivisível. Enquanto atributo, a extensão não se confunde com os modos extensos. Ela não é só aquilo de que são feitas as coisas, mas sim o princípio expansivo que as produz e as conserva no ser. Enquanto princípio dinâmico, é indivisível, contrastando com os corpos extensos, suscetíveis de divisão. A matéria só se alcança pelo entendimento, enquanto os modos corpóreos são percebidos pela sensibilidade e pela imaginação<sup>62</sup>. Estruturam-na o movimento e o repouso, a cujas leis os corpos obedecem.

Diferentemente de Descartes, que considera a matéria como massa inerte animada por um Deus que lhe é extrínseco, Espinosa defende uma extensão viva, diluindo a fronteira entre a Biologia e a Física. A vida da extensão revela-se nos modos. Primeiro, no modo infinito imediato, que é o movimento e o repouso – Deus enquanto extensão produz uma quantidade infinita de movimento e de repouso; depois, no modo infinito mediato, que é a “*facies totius universi*”, ou seja, o conjunto de todos os corpos físicos que interatuam, originando constantemente novas combinações e sendo a causa eficiente de novos corpos. Finalmente nos corpos. Estes não são meras máquinas ou agregados de peças. Há neles uma “*ratio*” ou proporção, uma estrutura organizada que lhes dá individualidade, poder de adaptação e capacidade relacional.

### **A vida nos modos, a vida dos modos**

As diferentes acepções do termo vida aparecem logo nos primeiros escritos, onde se começa a construir um léxico. Assim acontece no *Tratado Breve*, no capítulo intitulado “Da Providência de Deus” (*Van Gods Voorzienigheid*, I, V). Nele, o filósofo usa o termo providência, ainda eivado de um certo antropomorfismo e profundamente enraizado na tradição hebraica. Com ele, designa essa “tendência que encontramos em toda a natureza e nas coisas particulares, que tem por objeto a manutenção e a conservação do seu ser próprio”<sup>63</sup> (K.V.I., capítulo V, G. I, p. 40).

E para que não se confundam as diferentes maneiras como essa tendência se manifesta, chama “providência universal” a relação que Deus estabelece com todas as coisas que produziu, acentuando a dependência das mesmas relativamente à Natureza, quer porque dela são partes quer porque dela carecem para se manterem no ser. No entanto, cada uma dessas partes constitui um todo com alguma autonomia, cada uma pode ser considerada em si mesma e, neste caso, interessa verificar o que a conserva no ser. Não podemos falar da autossuficiência dos modos, porque eles só permanecem no ser pela participação que têm na Substância. Espinosa encontra neles uma mesma força ou tendência (diríamos uma vida) que os leva a conservar o ser próprio e a afastar o que constitui ameaça à sua integridade. Por isso escreve:

é evidente que nenhuma coisa pode, pela sua própria natureza, tender para o aniquilamento de si mesma, mas que, pelo contrário, cada coisa tem em si mesma uma tendência para se manter no mesmo estado e para se elevar a um estado melhor<sup>64</sup> (K.V.I., capítulo. V, G. I, p. 40).

O tema da relação entre o Todo e as partes, recorrente na obra do filósofo, tem no *Tratado Breve* um primeiro esboço. O capítulo V desta obra apresenta-nos a imagem de um corpo humano formado por uma série de partes que entre si estão ligadas, mas que não deixam de constituir-se como indivíduos (*Ibidem*). Mais tarde a Ética demonstrará exaustivamente que só a Substância é autossuficiente, só ela tem potência ou vida em si mesma e por si mesma. O ser dos restantes modos, sejam eles infinitos ou finitos, depende de um duplo relacionamento: com a Substância, sem a qual não existiriam; com os outros modos, com os quais formam séries infinitas das quais são elos.

Assim, para além de depender de Deus, a determinação de um modo depende também do modo que o antecede e, por sua vez, tem consequências naquele que lhe sucede. Há uma sequencialidade nas coisas materiais que estabelecem entre si relações necessárias de antecedente a consequente. E, paralelamente a essa organização, redobrando-a, encontramos a mesma sequencialidade nas idéias, pois “a ordem e a conexão das idéias é a mesma que a ordem e conexão das coisas”<sup>65</sup> (Et. II, proposição 7, G. II, p. 89).

O funcionamento de cada ser é explicado pela cadeia de causas particulares na qual está inserido. Mas para além dessa inserção, há uma outra causa que o faz atuar – o dinamismo que nele habita e que constitui a sua essência. Na fase de maior maturidade, que é a Ética, Espinosa encontra o vocábulo adequado para designar essa essência – o *conatus*, um esforço que exprime a vida de Deus em cada ser particular. E o filósofo identifica esse esforço com a essência atual das coisas individuais<sup>66</sup> (Et. III, prop. VII, G. II, p. 146).

Cada modo é um Deus determinado, um Deus “enquanto que” (*quatenus*). Como dos infinitos

atributos que constituem Deus apenas conhecemos dois, acedemos à essência de cada ser particular por uma dupla entrada – a extensão e o pensamento. Matéria e espírito não interatuam, pois ambos dependem do Todo do qual são expressão. Assim, o *conatus* (ou vida) de cada modo pode ser lido no âmbito da corporeidade e traduzir-se num esforço para viver, ou no da espiritualidade e manifestar-se num desejo de conhecer. No primeiro caso, o *conatus* surge como uma determinada proporção de movimento e de repouso, propícia à manutenção na existência, sempre ameaçada pelos modos com que se cruza. No registro do pensamento, o *conatus* manifesta-se na ideia que acompanha a proporção de movimento e de repouso. A vida individual depende desse equilíbrio. No caso dos homens, pode tornar-se consciente, constituindo a mente de cada um<sup>67</sup>.

O que define um modo finito e nos permite classificá-lo como mais ou menos perfeito é a capacidade que ele tem para afirmar o seu ser, escolhendo os modos que melhor permitam o seu crescimento e perfeição. Note-se que o aumento de ser tanto diz respeito ao corpo material como às ideias. Estas não são pinturas mudas, pois não têm um caráter meramente representativo. São expressivas e como tal, dinâmicas – mesmo as ideias inadequadas são importantes, patenteando o dinamismo da mente que as provoca (Et. II, escólio da proposição 43). Logo no *Tratado da Reforma do Entendimento* (parágrafos 30 e 31), percebemos que cada homem tem uma potência inata para produzir instrumentos intelectuais suscetíveis de aumentar as suas forças. Os livros III e IV, da *Ética*, analisam as paixões, identificando as que são suscetíveis de produzir um incremento do nosso ser e as que o enfraquecem. A primeira parte do livro V desenvolve uma terapia passional que nos ensina o melhor caminho para gerir as paixões e delas tirar partido. O objetivo é transformar tanto quanto possível as paixões em ações, o que é conseguido através do conhecimento adequado das primeiras. Conhecimento e afetividade desempenham um papel determinante na vida dos homens.

Na demonstração da prop. VII, do livro III, da *Ética*, Espinosa permuta termos como potência (*potentia*), esforço (*conatus*) e essência atual (*essentia actualis*). Apresentar o *conatus* como potência é mostrar que ele é parte do dinamismo divino, cuja atualização se faz nas essências em ato que são os diferentes modos. Enquanto manifestação da vida de Deus, cada modo participa da eternidade e, como tal, nada há no seu interior que provoque a morte. Daí o filósofo falar de um tempo indefinido (*tempus indefinitus*). Qualquer limitação à duração de um modo vem-lhe do exterior, ou seja, de outros modos que pela sua força o aniquilam. A morte depende sempre do *conatus* dos outros e não do esforço próprio. A essência de Deus é a sua existência, a sua vida. A essência das coisas está dependente da inserção das mesmas na cadeia modal a que pertencem.

Nessa perspectiva, morrem e deixam de existir ou de viver. Até porque na Natureza a existência de uma coisa implica sempre a existência de outra mais forte que a destrua. A tese espinosana que identifica direito e poder (T.T.P., capítulo XVI) atesta que cada ser tem o direito de se defender dos outros e de usá-los para os seus fins próprios, na medida da potência de que dispõe. A vida é uma luta em que os modos se afirmam consoante o poder que possuem. A morte de um indivíduo não depende dele, mas das leis da Natureza que regulam os diferentes encontros. Contudo, todas as coisas são manifestação da potência ou vida de Deus e, na relação que sustentam com Ele, são eternas.

O *conatus*, essa outra maneira de identificar a vida das coisas, implica uma interatuação dos indivíduos, pois o aumento de ser de cada um depende do tipo de contatos que estabelece com os outros. Daí Deleuze relevar a importância dos bons e dos maus encontros para a manutenção do ser próprio. A vida ou *conatus* é o esforço permanente para manter a coesão e perseveração da identidade, alimentado pelos contatos que vai estabelecendo.

Tudo se compõe e decompõe sem que se perca o equilíbrio orgânico do Todo. A vida não tem um sentido estritamente biológico, identifica-se com força, produtividade, ação, dinamismo, transformação, animação de todas as coisas. Os seres se modificam devido ao esforço que os habita. Daí o filósofo afirmar que “todas as coisas são animadas”<sup>68</sup> (Et. II, prop. XIII, sch., G. II, p. 96), incluindo, nesta expressão, os modos corpóreos. Não quer dizer que todas as coisas tenham alma, mas sim que todas se movem em Deus, participando da unidade da sua potência ou vida, que exprimem no desenrolar dos seus *conatus* individuais. A vida é inerente a tudo quanto existe: Deus e os modos. Há um grau de composição física que corresponde ao grau de “animação”. De tudo Deus tem uma ideia, mesmo que nos modos materiais mais simples esta não seja consciente. Tal como não materializa o pensamento, Espinosa também não espiritualiza a matéria. Pensamento e matéria, enquanto constitutivos de uma *essentia actuosa*, originam continuamente novos modos que deles decorrem.

Note-se que essa vida ou esforço que percorre todas as coisas manifesta-se diferentemente, pois os modos distinguem-se pela complexidade da sua organização. A um dado grau de complexificação física corresponde um tipo de animação. O que distingue um ser vivo de um não vivo é o grau de sofisticação e de inclusão de um todo, mas em princípio podemos dizer que toda a Natureza é viva, ou que toda é animada. O escólio da prop. LVII, do livro III, da *Ética* é particularmente significativo. Não só porque há uma identificação dos termos essência, vida e alma dos modos<sup>69</sup> (Et. III, escólio da proposição 17, G. II, p. 187), mas porque acentua a diferença de natureza que existe entre os indivíduos. O gozo (*gaudium*) experimentado por um cavalo distingue-se do gozo fruído por um homem, mas o gozo do ébrio também é diferente do gozo do filósofo.

Pelo conceito de *conatus*, Espinosa estabelece uma continuidade entre as ciências físicas e as ciências da vida, antecipando concepções biológicas atuais. Contesta a fronteira entre o físico e o

mental que passam a ser duas maneiras de classificar os modos existentes, consoante se atenda a um ou outro dos atributos da Substância. Há um corte com o modelo cartesiano de ser vivo, no qual dominam as concepções mecanicistas. Em Descartes, a vida é explicada em termos físicos, mecânicos. O mecanicismo sustenta uma relação de exterioridade entre os diferentes elementos constitutivos de um todo, que são concebidos como peças de uma máquina. É verdade que interagem, mas para além de serem elementos de uma mesma estrutura, pouco têm a ver uns com os outros.

Em Espinosa, os elementos ou partes têm uma essência comum da qual são expressão. Há entre eles uma familiaridade que não existe entre as partes de uma máquina. O mecanicismo cartesiano torna desnecessário o recurso à vida para percebermos a origem e o desenvolvimento dos corpos. Centrado no homem, Descartes dá-lhe um estatuto à parte entre todos os seres; considera-o o único ser dotado de ideias e de sentimentos. Para ele, os fenômenos vitais são consequência da disposição dos órgãos, sendo estes responsáveis por todos os movimentos que não sejam determinados pelo pensamento e pela vontade. De onde apresenta os autômatos como modelo explicativo dos seres vivos.

Espinosa censura Descartes por não ter atendido à coesão interna das partes que formam um indivíduo físico. Demarca-se das explicações cartesianas, que considera serem fruto de uma concepção errada do atributo extensão:

Da extensão, tal como a concebe Descartes, quer dizer como uma massa em repouso, não é apenas difícil, tal como dizeis, mas completamente impossível tirar por demonstração a existência dos corpos. Com efeito, a matéria em repouso, perseverará no seu repouso enquanto dependa de si mesma e não será posta em movimento a não ser por uma causa exterior mais poderosa. Por essa razão não tive medo de ter afirmado anteriormente que os princípios das coisas da natureza admitidos por Descartes, são nulos, para não dizer absurdos (Carta LXXXI, a Tschirnhaus)<sup>70</sup>.

Segundo o autor da *Ética*, o dinamismo dos seres não depende de qualquer força exterior, mas sim do seu *conatus*. Este está presente em sistemas mecânicos, mas é mais sofisticado nos seres vivos. Se batermos numa pedra ela oferece resistência, e nisso fica patente a existência de um esforço. No entanto, o *conatus* não é somente reativo, é tendência para crescer, para se desenvolver e ganhar complexidade, o que é muito mais visível nos seres a que comumente chamamos vivos, sobretudo nos homens. A perfeição de um modo depende da sua organização e estruturação internas. Também depende do seu poder de interação e de comunicação com os outros modos, com a capacidade de ser afetado por eles. Porque um modo é uma estrutura que se determina duplamente em função do seu *conatus* e das relações que estabelece com os seus pares.

No esforço que desenvolve para se conservar, é confrontado com a atuação de outros modos que nele interferem e que incrementam ou diminuem o seu poder. Há uma espécie de conflito entre o seu esforço de sobrevivência e as causas exteriores que permanentemente o ameaçam. A vida nos indivíduos processa-se nesta dialética entre a sua abertura, a sua autonomia e a sua dependência ou ligação com o Todo.

Espinosa nos oferece uma teoria que relaciona o grau de racionalidade com o grau de organização. Uma organização mais complexa torna um modo mais diferenciado e leva-o a suportar melhor as “afecções”. A complexidade dos seres está numa relação direta com a sua perfectibilidade e esta se encontra fortemente dependente da sua capacidade de relacionamento com os outros modos, bem como da sua estruturação interna. O ser vivo deixa de ser entendido como um sistema fechado em cujo interior as partes interagem. Ele é um sistema aberto, variável, cujas partes se modificam sem que a sua natureza se perca. O todo não é igual à soma das suas partes, visto que estas podem variar enquanto este não se altera.

Um modo se mantém vivo não só pela constante troca entre os elementos que o constituem, mas também pelas relações que estabelece com os outros modos. A sua identidade e persistência no ser depende desta troca. Há nele uma unidade orgânica, uma identidade própria que leva Espinosa a designá-lo como um “indivíduo”. Este é um agregado de corpos que entre si se distinguem pela diferente proporção de movimento e de repouso. Um corpo define-se como indivíduo quer pela lei que existe entre os movimentos das suas partes quer pela articulação dos seus movimentos com outros indivíduos. Estamos perante uma verdadeira teoria do organismo.

Embora o termo organismo não seja usado, os sete lemas contidos entre as proposições XIII e XIV, do livro II, da *Ética*, representam uma teoria da estrutura que explica as operações de um corpo complexo a partir dos corpos simples que o compõem. O corpo ou indivíduo é um conjunto integrado de diferentes indivíduos. Por isso, no dizer de Hans Jonas, os lemas em causa mostram-nos que, pela primeira vez no pensamento moderno, um indivíduo orgânico é encarado como uma totalidade e não como uma interatuação mecânica de partes. O grau de complexidade dos modos não se mede pela variedade de uma atuação mecânica, mas pelas múltiplas maneiras como comunica com os outros modos, ou seja, pela maneira como é parte de um todo (JONAS, 1979:259-278).

O corpo humano é uma realidade natural, situada no corpo do mundo. Este é um indivíduo ou organismo cujas partes variam infinitamente sem que a totalidade se altere: “A Natureza inteira é um só indivíduo cujas partes, isto é, todos os corpos, variam de infinitas maneiras, sem qualquer mudança do Indivíduo na sua totalidade”<sup>71</sup> (Et. II, escólio do lema VII, G. II, p. 102). A superioridade dos seres

humanos relativamente aos outros modos deve-se à complexidade e sofisticação dos seus corpos bem como às ideias igualmente complexas que os representam. Prende-se também com a sua capacidade reflexiva, ou seja, com a possibilidade de possuir a “ideia de uma ideia”, ou de um conjunto de ideias. A isso o filósofo chama “mens” e considera-a exclusiva dos humanos<sup>72</sup>.

### **A vida no homem, a vida do homem**

Como referimos, a vida humana não é um mero acontecimento natural que se desenrola sem uma participação ativa do homem. Ela tem um objetivo, uma meta que a realiza plenamente e para a qual todos são convidados a dirigir os seus esforços – a experiência cognoscitiva e afetiva de Deus que levará à união com a Natureza. Enquanto *conatus*, o homem partilha da condição dos outros modos, exprimindo a vida divina da qual é manifestação. Tal como os restantes seres, conserva a identidade devido a esse esforço de manutenção.

Podemos dizer que o *conatus* é o elo entre os seres e Deus, pois o esforço que os define é manifestação da potência divina. Contudo, essa ligação com o Todo assume uma peculiaridade própria no caso dos humanos que, ao viverem o seu *conatus*, procuram incrementá-lo. O desenrolar destes não é mecânico, depende dos afetos bem como da capacidade de conhecimento. De onde a linha divisória que distingue os humanos dos restantes modos. Por isso Espinosa define a essência humana pelo desejo, ou seja, pelo apetite tornado consciente<sup>73</sup>. Só os homens têm possibilidade de refletir sobre o esforço que os constitui, o que implica uma vivência progressiva quer da sua racionalidade quer da sua capacidade afetiva. A salvação não exige renúncia nem é um apelo à transcendência. Consiste num desejo vital de autoafirmação, elevando o *conatus* próprio ao seu expoente máximo.

A identidade do modo humano tanto diz respeito ao corpo como à mente, pois o desejo de ser e de aumentar o ser implica todo o homem. Espírito e corpo constituem um mesmo indivíduo que é uno. Não há, em Espinosa, um paralelismo psicofisiológico. Quando, no livro II, da *Ética*, nos fala da união da mente e do corpo, não alude a uma atuação recíproca, pois explicitamente a recusa. Mente e corpo não constituem duas séries paralelas que se correspondam ponto a ponto; antes são duas maneiras de explicar a atuação do *conatus* humano. As “afecções” do nosso corpo são modificações do atributo extensão, constitutivo da Substância. As ideias que delas temos derivam do fato de a mente humana ser uma parte da inteligência divina, de ser Deus *quatenus*, um Deus que se manifesta particularmente no ser humano, e que neste apenas revela alguns dos seus aspectos (Et. II, corolário da proposição 11).

No livro II, da *Ética*, Espinosa apresenta a mente a partir do corpo, como ideia dele que é, e enfatiza que isso lhe basta: “O objecto da idéia que constitui a mente humana é o corpo, ou seja, um modo determinado da extensão, existente em acto, e não outra coisa”<sup>74</sup> (Et. II, proposição 13, G. II, p. 96). A mente é o corpo enquanto realidade pensada e o corpo apresenta-se “em acto”, ou seja, vivo e dinâmico, do mesmo modo que a mente “enquanto” ideia do corpo manifesta a vida de Deus.

Há uma vitalidade e um dinamismo que acompanham o desenrolar do *conatus*, podendo dizer-se que a tarefa primordial da mente humana é manifestar a vitalidade do corpo, afirmando a sua existência. Daí o filósofo recusar o suicídio como um ato legítimo, antes o considerando como uma aberração lógica e ontológica. Quando nos colocamos no registro do conhecimento racional, um gênero cognitivo superior à sensação e à imaginação, não podemos desejar a morte. A razão não pode ordenar uma diminuição de ser, pois ela nunca se coloca contra a natureza, e a natureza humana define-se pela sua perseveração no ser: “Nenhuma coisa pode ser destruída a não ser por uma causa exterior”<sup>75</sup> (Et. III, proposição 4, G. II, p. 145).

Nenhum ser, e muito menos o homem, tem em si um princípio de morte. O desejo natural de viver está presente em todas as coisas, é inerente à essência das mesmas. A autodestruição é absolutamente incompatível com o *conatus*. Trata-se de uma impossibilidade não só de ordem fática, mas também lógica, pois não podem coexistir num mesmo ser dois princípios incompatíveis. O homem não deseja morrer, porque é incapaz de formar tal ideia, a não ser que seja louco ou então que se encontre pontualmente fora de si. Admitir o ato suicida seria introduzir a irracionalidade no sistema, pois é tão absurdo aceitar que alguém pretende morrer como defender que algo pode provir do nada<sup>76</sup>. O suicídio verifica-se quando um homem é vencido por causas externas ou é coagido por elas (Et. IV, escólio da proposição 20).

Espinosa fala de “causas externas ocultas”<sup>77</sup> que afetam o corpo e o desregulam, levando-o a escolher aquilo que lhe é nocivo. A mesma atitude de censura a quem se mata aparece na carta XXIII, a Blyenbergh. Este levanta-lhe algumas questões, entre as quais, a do suicídio. O filósofo responde pacientemente a essas perguntas, fazendo-nos perceber que o seu correspondente está noutra registro, pois por elas revela uma incompreensão do seu pensamento. Relativamente ao suicídio, Espinosa insiste na tecla do absurdo – atentar à vida é contraditório com a natureza do homem. Contudo, ironiza admitindo a possibilidade de pessoas nas quais existe semelhante desejo: “(...) se um homem vir que pode viver mais comodamente suspenso de uma forca, por que razão não se há de enforcar?”<sup>78</sup> (Ep. XXIII, a Blyenbergh, G. IV, p. 152). Não deixa de notar que uma atuação desse gênero é sempre fruto de “uma natureza pervertida”, pouco representativa do homem comum que se afirma pela vontade de viver.

### **Uma filosofia de vida**

E que dizer do filósofo? Será que também o move esse desejo de viver e de viver melhor? A ideia que temos do sábio é de alguém que se coloca num plano intelectual e que, conseqüentemente, se retira do mundo secundarizando os seus prazeres. Nada mais estranho a Espinosa do que o filósofo eremita. Para ele, o sábio realiza-se com os outros, de quem precisa, pois eles contribuem para o dinamismo do *conatus* próprio. Considera que “(...) o homem dirigido pela razão é mais livre na cidade onde vive segundo o decreto comum, do que na solidão onde só a si mesmo obedece”<sup>79</sup> (Et. IV, proposição 73, G. II, p. 264). O filósofo, enquanto homem que é, está melhor em sociedade do que só; a convivência com os outros o liberta de um constante recomeço:

A sociedade é extremamente útil e também absolutamente necessária, não só porque nos permite viver seguros dos inimigos como também nos faz tirar proveito de muitas coisas; de facto, se os homens não quisessem entreajudar-se, faltar-lhes-ia tempo e capacidade para, na medida do possível, se sustentarem e conservarem...<sup>80</sup> (T.T.P., cap. V, G. III, p. 73).

Por isso conclui que “(...) nada é mais útil ao homem do que o homem”<sup>81</sup> (Et. IV, escólio da proposição 18, G. II, p. 223).

Viver melhor é viver segundo as leis do *conatus* e estas incluem a sociabilidade. É a relação com os outros que provoca em nós paixões, sem as quais a nossa essência se manteria inalterável, o que contrariaria o dinamismo que nos mantém vivos. O desenvolvimento harmonioso do *conatus* individual leva a leis sociais racionais, aos *dictamina rationis*. É a sociedade que dá ao *conatus* a possibilidade de se desenvolver. É ela que confere ao homem a sua dimensão integrativa, essencial para uma vida *ex ductu rationis*. Há uma tendência natural de sociabilidade inerente a todo o homem:

(...) porque nenhum homem na solidão tem força para se defender e obter as coisas necessárias à vida, daí resulta que os homens têm, do estado civil, um desejo natural e que nunca pode dar-se que tal estado seja inteiramente dissolvido<sup>82</sup> (T.P., cap. VI, parágrafo 1, G. III, p. 297).

Mas se a convivência social e a dimensão política são fatores importantes de realização, elas não bastam para alcançarmos a plenitude. Esta é designada por Espinosa como “a verdadeira vida”, e tem a ver com o conhecimento verdadeiro e com a virtude. No *Tratado Político*, há inúmeras passagens a enfatizar a distinção entre “vida” e “verdadeira vida”. A *vera vita* é a arte de bem viver – “a razão de viver bem, isto é, a verdadeira vida” – que a superstição abomina, pois “odeia acima de tudo os que cultivam a verdadeira ciência e a verdadeira vida”<sup>83</sup>.

E o filósofo lembra que “por vida, em termos absolutos, entende-se em hebraico a verdadeira vida”<sup>84</sup> (T.T.P. cap. IV, G. III, p. 66), identificada pelo conhecimento racional e pela virtude. Não há uma uniformidade nas normas de vida e os homens tendem a emitir juízos negativos sobre aqueles que, pela sua conduta, se lhes afiguram diferentes. Espinosa distancia-se desta atitude crítica, pois para ele, a natureza humana não é única. Todos os homens são partes da Natureza e as normas de vida diferem consoante o modo como cada um é parte<sup>85</sup>. Se tivéssemos que escolher um critério comum para demarcar “vida” e “verdadeira vida”, elegeríamos o conhecimento racional.

O esforço para compreender constitui o fundamento da virtude. Uma vida virtuosa não se pode pautar por conjecturas, mas pela descoberta da verdade ou da lei divina inscrita no nosso entendimento. A lei divina não é um código jurídico ou ético prescrito por um Deus legislador. É uma regra de vida que decorre da ideia de Deus, contida no nosso entendimento sob a forma de lei. Essa lei “que torna os homens felizes e lhes ensina a verdadeira vida, é universal”<sup>86</sup> (T.T.P., cap. V, G. III, p. 69). Aquele que cultiva o conhecimento racional e a ciência intuitiva é necessariamente virtuoso e feliz, pois pensa bem e age retamente, o que lhe traz um contentamento interior.

O livro V, da *Ética*, mostra-nos como o conhecer, o agir e a beatitude se cruzam, identificando o conhecimento em Deus com a suprema virtude e a beatitude. Quem chega a esse patamar alcança também a eternidade e a salvação. Estas se revelam a quem consegue entender a sua vida como manifestação da vida de Deus. O homem que vive essa identificação é verdadeiramente livre e pisa o terreno da sabedoria. A sabedoria cultiva-se com pensamentos positivos que levem ao incremento do *conatus*. O sábio não se entrega a pensamentos que ponham em causa a sua sobrevivência, não pensa na morte nem no suicídio; não se sente atraído pelo sacrifício ou pela ascese; não cultiva a angústia nem pensamentos obscuros que o possam deprimir. Procurando ultrapassar as paixões tristes, coloca a libertação como meta a alcançar. E alcançado esse estágio, os seus pensamentos nunca o levam a diminuir ou aniquilar o seu ser, pois: “Um homem livre em nada pensa menos que na morte, e a sua sabedoria não é uma meditação de morte, mas de vida”<sup>87</sup> (Et. IV, proposição 67, G. II, p. 261).

## REFERÊNCIAS

COHEN, D. *El Suicidio: Deseo Imposible o la paradoja de la muerte voluntaria en Baruj Spinoza*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2003.

ESPINOSA. *Spinoza Opera*, hersg. von Karl Gebhardt, Heidelberg, Carl Winters, 1972, 5 vols.

FERREIRA, M. L.; AURÉLIO, D.; FERON, O. (Coord.). *Spinoza. Ser e Agir*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.

GIANCOTTI-BOSCHERINI, E. *Lexicon Spinozanum*. La Haye: Martinus Nijhoff, 1970, 2 vols.

JONAS, J. "Spinoza and the Theory of Organism". In: GREENE, M. (Ed.). *Spinoza. A Collection of Critical Essays*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1979.

MOREAU, P. F. *Spinoza*. Paris: Seuil, 1975, p. 89.

ZAC, Sylvain. *L' Idée de Vie dans la Philosophie de Spinoza*. Paris, Vrin, 1963.

\_\_\_\_\_. "Vie, conatus, vertu". In: *Philosophie, Théologie, Politique dans l' Oeuvre de Spinoza*. Paris: Vrin, 1979.

# A TEMÁTICA DA FELICIDADE E A BUSCA DE INDICADORES DE SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL <sup>88</sup>

Denise Maria Gândara Alves  
Marcos Sorrentino

## Introdução

A felicidade, um bem subjetivo perseguido pelos seres humanos ao longo da sua História, chega à ciência contemporânea sob as diversas óticas, de economistas, psicólogos, psiquiatras, sociólogos e educadores, particularmente em estudos sobre bem-estar e qualidade de vida. A abordagem conceitual de felicidade, bem como de identidade, comunidade, diálogo e potência de ação, na compreensão da Oca (Laboratório de Educação e Política Ambiental - ESALQ-USP), promove a sustentabilidade dos processos educadores decorrentes de uma nova racionalidade não hegemônica.

Atualmente, o conceito vem sendo associado a indicadores complexos de qualidade de vida. Conforme descrito por Veiga (2009), em sua retrospectiva histórica da busca por indicadores de sustentabilidade socioambiental, nos últimos 40 anos o conceito assumiu notoriedade após a publicação do *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress* (STIGLITZ-SEN-FITOUSSI, 2009).

O Brasil foi pioneiro com o tema felicidade na política pública, com o seu Programa Nacional de Educação Ambiental, de 2004, cuja missão era “A Educação Ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em todo o Brasil”.

No presente artigo, observamos um crescente interesse pela temática com aumento quantitativo de trabalhos publicados na literatura internacional (indexada pela *Web of Science*), e tecemos considerações acerca de sua aproximação com a questão da espiritualidade não institucionalizada, sob perspectiva de valores ético-morais.

## A Complexidade da Abordagem: Educação Ambiental e Sustentabilidade

As temáticas de felicidade e de indicadores socioambientais são abordadas aqui a partir de duas áreas que merecem um detalhamento de nosso enfoque: a Educação Ambiental e a Sustentabilidade.

A Educação Ambiental (EA) com a qual trabalhamos é integral, no sentido proposto por Wilber (2006), propondo-se a expandir canais dialógicos e propiciar uma síntese sinérgica com as várias correntes de Educação Ambiental que possam existir, pois, de acordo com Sauvé (*Apud* CZAPSKI, 2007), existiriam quinze distintas correntes de EA. É a Educação Ambiental descrita no Programa Nacional de Educação Ambiental (2004), que tem como missão “A Educação Ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em todo o Brasil”. Para alcançar tal objetivo, é necessária uma abordagem complexa, cujos múltiplos referenciais teóricos podem ser exemplificados na exortação de Sorrentino (2006, p. 15):

Qual é o nosso referencial teórico?

É a Bíblia e o Alcorão! É Buda e Lao-Tsé!

É Marx e Thoreau, Gandhi e Malatesta, Trotsky e Mao Tsé-Tung, Anthony Giddens e Boaventura de Souza Santos.

Paulo Freire e Carlos Brandão, Rubem Alves e Eda Tassara.

Rousseau e Comenius, Freinet e Ferraro, Tamaio e Silva.

Uns conhecidos, outros nem tanto. Uns anarquistas outros liberais.

Uns comunistas outros socialistas. Certamente humanistas, românticos e radicais.

Ecologistas ou ambientalistas, educadores ambientais, populares ou impopulares.

Fermentam idéias e apaixonam corações.

Desafiam intelectualmente a construirmos o caminho ao andar.

Há muitos referenciais e o principal deles é o do compromisso com a Vida.

Compromisso com o ‘gente é pra brilhar’. Com a educação de dentro para fora e de fora para dentro. Com a emancipação humana nas relações sociais.

Três convicções:

Toda educação, ou é ambiental ou não é educação!

Toda ação ambientalista, ou é educadora ou não é ambientalista!

Toda educação ambiental, ou é popular ou não é transformadora!

Com este enfoque, o Programa de Educação Ambiental do Brasil expandiu fronteiras, exercendo influência em outros países, como por exemplo, em Angola, que tem como objetivo de seu programa “A EA contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em toda Angola” (CZAPSKI, 2007, p. 177).

Quanto à sustentabilidade, como observado exaustivamente na mídia, o conceito subjacente mais divulgado pelas empresas, e já absorvido pela sociedade em geral, é a do *triple baseline* (tripé do “ecologicamente correto, economicamente viável, socialmente justo”). Na visão que propomos aqui, a sustentabilidade vai além dessa apropriação pelo modelo econômico vigente, que dificilmente garantiria uma sustentabilidade integral.

A sociedade necessita compreender a seriedade do processo gerador do conceito. Este processo propiciou, pela primeira vez na História da humanidade, um encontro da Escatologia religiosa com a Ciência acadêmica, consagrada pelo Prêmio Nobel da Paz (recebido pelo IPCC, em 2007), cujas visões de mundo são tão diversas, mas chegaram a visões de futuro semelhantes, e preocupantes. Ambas alertam para o risco de destruição de inúmeras vidas no planeta, e ressaltam a fragilidade da própria existência do ser humano na Terra.

Assim, a sustentabilidade que consideramos vai muito além das buscas das empresas por certificação, sendo algo mais complexo e urgente. Por essa razão, talvez, esse modelo foi sendo expandido com novas propostas de pilares e dimensões. Por exemplo, Sachs (1992) incluiu a sustentabilidade cultural e espacial no contexto do ecodesenvolvimento, e a estas, Caporal e Costababer (2002), no campo da agroecologia, ainda incluíram a dimensão ética e a política.

Tratamos aqui do que chamamos de sustentabilidade integral, que mantém o conceito original dos três pilares e inclui todas as demais dimensões propostas, em confluência a um ponto convergente comum, ao qual chamamos de dimensão espiritual. Importante salientar que esta tem o sentido “experencial” do *Self* no encontro Eu-Tu (BUBER, 1974), num contexto independente da institucionalização religiosa.

Como o conceito de sustentabilidade integral nasce da abordagem complexa e multidimensional, a maneira pela qual sua ação venha a se efetivar também necessita de métodos e fundamentações complexas. Aqui se insere a experiência prática do novo paradigma, que atua nos hábitos, conceitos, valores de cada um de nós, sendo um exercício ativo, em que ensinamos pelo exemplo e aprendemos fazendo. Não há fórmulas nem controle, pois para mudarmos o mundo em que vivemos e cocriamos coletivamente, é necessário mudarmos a nós mesmos.

Com o intuito de incluir questões de espiritualidade e virtudes no debate de valores na Educação Ambiental, pretendemos convergir, tanto quanto possível, alguns aspectos de diferentes visões (que chamamos genericamente de Ocidente e Oriente, salvaguardando o perigo de generalizações) e de distintas culturas, para colaborar com a busca de indicadores de sustentabilidade socioambiental e com o desenvolvimento de métodos de intervenção focados no desenvolvimento humano.

Partimos das perspectivas complexa e integral, baseadas no novo paradigma da Ciência descrito, respectivamente, por Morin (2002) e Wilber (2006).

A visão acadêmica convencional não poderia ser excluída, uma vez que o desenvolvimento tecnológico decorrente trouxe à humanidade variadas conquistas das quais somos dependentes. Pode-se considerá-la uma evolução do pensamento científico reducionista, mas a visão complexa apercebe-lhe os limites e as fronteiras a partir das quais essa ciência torna-se incompleta (por isso às vezes até imperfeita), comprovadamente, pelos efeitos colaterais expostos com a crise socioambiental que enfrentamos. Estes efeitos não foram previstos antes, por não termos uma visão sistêmica. Afinal, éramos modernos...

Nesta abordagem, a visão de expansão e inclusão é considerada como parte da evolução do Ser Humano e, portanto, da Ciência. Desta maneira, procuremos iniciar a busca científica do sustentável entre a confluência do Ocidente e Oriente, entre países ricos e pobres, em direção à harmonia e evolução do ser humano. Assim, para além da visão linear do Ocidente, incluímos um novo olhar sobre uma antiga visão buscada por Ilya Prigogine, Prêmio Nobel da Físico-química de 1977, e que pode ser observada na seguinte citação de Morin (2002, p. 212): “A nossa ciência liquidara toda a interrogação (...) Entretanto, podemos apenas encontrar material para devanear nas grandes cosmogonias arcaicas, como a chinesa, a semítica ou a grega (...)”.

## **Felicidade em Números nas Diferentes Abordagens**

O interesse crescente na temática da felicidade para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em artigos publicados na língua inglesa, pode ser demonstrado sob dois aspectos: o quantitativo e o qualitativo.

Considerando uma busca bibliográfica preliminar pela base de dados da *Web of Science* com o verbete *happiness* (felicidade), encontramos 7.307 artigos publicados desde 1903 até 2010, assim distribuídos: *psychology*, *multidisciplinary* (701), *sociology* (555), *psychology, social* (543), *social sciences*, *interdisciplinary* (489), *economics* (424), entre outras áreas do conhecimento.

Partiu-se de uma única publicação em 1903, e ainda em 1956 havia cerca de dez publicações. Se considerarmos o intervalo de tempo desde o início da base de dados da *Web of Science* (1903, com apenas uma citação) até o ano 2000, a busca total da palavra *happiness* resultava no número de 2103 artigos. Isto significa que os restantes 5204 artigos (diferença dos 7307 totais) foram publicados de 2000 a 2010, e representavam 71% de todos os trabalhos indexados na língua inglesa contendo a palavra felicidade.

Dentre todos os resultados, 196 artigos contendo “felicidade” encontravam-se especificamente em trabalhos sobre indicadores de bem-estar, e é neste campo que há as contribuições mais notórias, inter-relacionando as chamadas Psicologia Positiva, Ciência Hedônica, ou Bem-estar Subjetivo, com Economia. Esta abordagem tem ampliado as dimensões dos indicadores de qualidade de vida, tendo consequência nos indicadores de desenvolvimento dos países.

## **Valores, Espiritualidade e Indicadores**

Seligman *et al.* (2005) apontam três componentes essenciais, mas que são individualmente incapazes de assegurar a felicidade: o prazer (ou emoções positivas), o engajamento e o significado. O prazer, embora presente como componente da felicidade, é consequência do engajamento e do significado. Aqui, o engajamento é o envolvimento em qualquer atividade que traz prazer, como um time de futebol, por exemplo. Já o significado, segundo o autor, é o sentimento de pertencimento a algo que faça sentido além do material, que eleva a felicidade a outro patamar.

Num levantamento da durabilidade do bem-estar psicológico em 40 países com significativas diferenças culturais, os autores chegaram ao que é considerado essencial a cada cultura e concluíram que algumas virtudes estão onipresentes nas diferentes culturas estudadas. São elas: sabedoria/conhecimento, coragem, humanidade, justiça, temperança e transcendência, que, por sua vez, desdobram-se em mais 24 características, às quais chamam de força de caráter.

Seligman *et al.* (2005) colocam que a questão da felicidade, perseguida desde Aristóteles, esteve fora da clínica de psicólogos e psicanalistas até há poucos anos, em que a questão a ser respondida centrava-se em “como podemos reduzir o sofrimento?”, e não em valorizar as forças de caráter dos pacientes. O autor e seus colaboradores são os introdutores da Psicologia Positiva para o fortalecimento do caráter humano, cujos números de trabalhos na área vêm crescendo significativamente nos últimos anos.

No entanto, a observação acima – “perseguida desde Aristóteles” – exclui a reflexão de como podemos perceber as contribuições vindas do antigo Oriente, cuja relação com a Felicidade é diferente da ocidental, e possivelmente mais complexa, por abranger aspectos da espiritualidade daquelas culturas remotas.

No seu livro “Felicidade”, Eduardo Gianetti (2002) contextualiza como o Ocidente se deixou levar pelas falsas promessas de felicidade por meio do consumo e dos valores superficiais da modernidade. Desta maneira, a associação do prazer material com a felicidade é exaltada pela mídia, uma vez que a característica da sociedade capitalista é o estímulo ao consumo para escoamento das mercadorias produzidas, a fim de manter lucros crescentes. E tal tem sido o poder deste paradigma de crescimento, que ultrapassou as fronteiras para os países orientais, exercendo-lhes também forte influência, como pode ser observado pela invasão de produtos chineses no mercado ocidental.

O filósofo francês Lipovetsky (2007), em sua “Felicidade Paradoxal: Ensaio sobre a Sociedade de Hiperconsumo”, aborda o surgimento e expansão deste fenômeno do pós-guerra como resultado da paradoxal busca da felicidade por meio do consumo pautado no desejo, no qual a sociedade transfere seus valores morais para o consumo, na falsa ideia da liberdade de escolha. Desta maneira, tão superficial torna-se a busca que, como num vício, necessita de aumento constante (hiperconsumo). Tão intenso é este processo que a mercantilização chega a instituições improváveis, como a família, igrejas, e mesmo à ética.

Tal é a importância que a espiritualidade e o resgate de valores vêm assumindo para a questão da qualidade de vida, que tem sido tema crescente de pesquisas de Psicologia cognitiva e positiva, com impactos comprovados na saúde física, mental, na autogestão e controle de estresse, motivação, e também em organizações, com melhoria de desempenho pessoal e organizacional, bem como inúmeras outras abordagens revistas por Emmons e Paloutzian (2003).

Consequentemente, há um clamor da sociedade por resgate de valores morais. No relatório de 2009-2010 de desenvolvimento humano (RDH) realizado no Brasil pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano), foi ressaltado que “valores morais (como respeito, justiça e paz) e a formação do caráter das pessoas figuram como os mais frequentes temas transversais, permeando as respostas e escolhas substantivas”, cujas mensagens principais se resumem na “sede de mudanças e na valorização humana” (PNUD, 2010, p. 41).

Definitivamente isto não é novidade no campo da Educação nem na História da humanidade. Há 2.500 anos, na China, um educador já centrava seus ensinamentos nos valores morais de sua sociedade e nas virtudes do ser humano de caráter superior. Este educador chinês instruiu seus discípulos para tornarem-se virtuosos, bons governantes, e tal foi sua influência na política e na educação da época que permanece até hoje no pensamento asiático, influenciando um quinto da população mundial. Foi ele Kong Qiu (ou Kung-Fu-Tsé), mais conhecido entre nós como Confúcio.

O sábio defendia cinco qualidades básicas do ser humano virtuoso: benevolência, probidade (às vezes traduzida por justiça ou coragem), decoro (às vezes traduzido por respeito), sabedoria e honestidade (ZHOU, 2008).

Outro ensinamento vindo do Oriente, desta vez da Índia, também é centrado no cultivo das virtudes. Uma lista de virtudes/forças de caráter, pode ser encontrada no Manual “Vivendo Valores” (BRAHMA KUMARIS, 1995), preparado na ocasião das comemorações dos 50 anos da ONU, consideradas essenciais à construção de uma cultura de paz.

A Ásia tem 60% da população mundial, portanto, mais da metade da sociedade planetária desenvolveu-se à margem do pensamento moderno decorrente do Iluminismo. E embora esteja cada vez mais se ocidentalizando, sua base cultural é muito diferente. Agora, frente às transformações planetárias, algumas tradições espiritualistas fazem uma releitura de seus valores milenares, também perdidos através do tempo.

Observando-se que a crise moral é global, assumimos que a crise de valores está em todas as sociedades, e relacionada com o ser humano em si. Na perspectiva do encontro entre diferentes visões

unidas por valores, há possibilidade de haver sinergias que resultem na paz e harmonia entre todos os povos, a partir da descoberta de uma identidade planetária.

Partindo destes dois exemplos, provenientes de países orientais, podemos observar semelhanças em sua universalidade de ensinamentos ao ente humano, notando-se a convergência entre diferentes culturas. Dentro do contexto contemporâneo, parte da nossa sociedade, exaurida pelo “hiperconsumo”, abre-se com grande receptividade a uma busca intensa por significados e respostas às inquietações humanas, permitindo trocas com o Oriente.

Com este cenário, procuramos desenvolver nosso objetivo de favorecer a sustentabilidade dos processos educadores, fundamentando-os em virtudes/valores que permitam a potencialização da felicidade, aproximando a espiritualidade à nossa realidade.

Diener (2000) propôs um índice nacional para o bem-estar subjetivo baseado na “Ciência da Felicidade”, abordagem também de pesquisas de laureados com o Nobel da Economia, dentre eles o psicólogo Daniel Kahneman, e os economistas Stiglitz e Sen (STIGLITZ *et. al.*, 2009).

Conforme descrito por Veiga (2009), em sua retrospectiva da busca por indicadores de sustentabilidade socioambiental, nos últimos 40 anos o conceito assumiu notoriedade após a publicação do *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress* (STIGLITZ *et. al.*, 2009), relatório apresentado sob solicitação do governo francês de Sarkozy.

Louette (2009) organizou um compêndio de 25 indicadores, dentre os quais destaca-se um exemplo vindo do Oriente, idealizado há 15 anos, o FIB (Felicidade Interna Bruta ou GNH - *Gross National Happiness*), conceito desenvolvido no Butão. Os parâmetros do FIB consistem em indicadores contidos em nove dimensões: bem-estar psicológico; saúde; educação; uso do tempo; diversidade e resiliência cultural; boa governança; vitalidade comunitária; diversidade e resiliência ecológica; e padrão de vida para o desenvolvimento holístico (ARRUDA, 2011).

No entanto, pelas enormes diferenças culturais entre países orientais e ocidentais, uma proposta como a do FIB não deveria ser aplicada sem estudos prévios mais aprofundados de viabilização e validação dos parâmetros utilizados. Ou talvez, a partir da diversidade e abundância de indicadores que estão sendo propostos, partir-se do debate/diálogo, para a busca de uma síntese integrativa. De qualquer modo, importante se faz incluir a Felicidade como parâmetro.

## **Considerações Finais**

Pouco apareceu na base da *Web of Science* que contemplasse as relações buscadas neste trabalho. Assim, os conceitos de felicidade precisam ser muito discutidos não apenas entre a racionalidade ocidental e a oriental, mas também entre as visões de mundo dos países ricos e pobres, no enfoque da valoração cultural, idiossincrática e em sua contextualização histórica.

Embora haja uma reconhecida produção acadêmica na língua inglesa, esta ainda não assumiu um conteúdo intrinsecamente transversal. Por outro lado, no que concerne às inter-relações entre as áreas do conhecimento levantadas, em termos numéricos, a produção de material em língua portuguesa e espanhola são prolíferas quando observamos as produções de ONGs ambientalistas e de mobilização da sociedade civil.

Com a produção acadêmico-científica neste campo de conhecimento, fortalece-se a fundamentação teórica dos cursos, intervenções e ações de Educação Ambiental na proposição de metodologias e indicadores para avaliação dos processos.

Considerando a técnica da meditação, que pode ser utilizada como técnica de intervenção, na busca de literatura encontramos, em 2010, na *Web of Science*, 3.928 artigos com a palavra *meditation* (meditação), sendo 462 relacionados à saúde médica, 25 à educação e espiritualidade e apenas 22 ao bem-estar. Pelo menos até 2010 não foram encontrados trabalhos de meditação relacionados à Educação Ambiental, embora houvesse nove artigos que cruzaram as palavras EA com religião e sete de EA com espiritualidade. Por um lado, isto se torna bastante relevante às novas propostas metodológicas relativas aos métodos e técnicas relacionados às mudanças de hábitos e à experimentação da felicidade por meio da intervenção.

Finalmente, conforme visto anteriormente, o Brasil foi pioneiro em incluir o tema felicidade na política pública, com o seu Programa Nacional de Educação Ambiental (2004). Esperamos colaborar com a materialização desta utopia, para podermos chegar num futuro próximo a uma identidade planetária pautada na sustentabilidade integral, e com a humanidade feliz em sua totalidade.

## **REFERÊNCIAS**

ARRUDA, M. As nove dimensões do FIB. Disponível em: <[http://www.fbes.org.br/biblioteca22/arruda\\_dimensoes\\_fib.doc](http://www.fbes.org.br/biblioteca22/arruda_dimensoes_fib.doc)>. Acesso em: 25 de Janeiro de 2011.

BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Cortez e Moraes. 1974.

CAPORAL, F. R.; COSTABABER, J. A. Análise multidimensional da sustentabilidade: uma proposta metodológica a partir da Agroecologia. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, v. 3, n. 3, p. 70-85, 2002.

CZAPSKI, S. Os Diferentes Matizes da Educação Ambiental no Brasil: 1997-2007. Ref.: BOC914BRA2047, MMA Educação Ambiental PNEA, 03. 2007.

DIENER, E. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American*

- Psychology, v. 55, n. 1, p. 34-43, 2000.
- EMMONS, R. A. e PALOUTZIAN, R. F. The Psychology of Religion. Annual Review of Psychology, 54:377-402, 2003.
- GIANETTI, E. Felicidade: Diálogos sobre o Bem-Estar na Civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LIPOVETSKY, G. A. Felicidade Paradoxal: Ensaio sobre a Sociedade de Hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- LOUETTE, A. Indicadores de Nações: Uma contribuição ao diálogo da Sustentabilidade. São Paulo: Editora: Willis Harman House, 2009.
- MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE Y AGUA. "Construcción de la Sustentabilidad desde la Visión de los Pueblos Indígenas de Latinoamérica". Editoras Mariana Daza von Boeck, Patricia Roncal Revollo. Cochabamba, Bolívia, 2010.
- MORIN, E. O Método 1 – A Natureza da Natureza. 1. ed. Porto Alegre: Ed Meridional, 2002.
- ORGANIZAÇÃO BRAHMA KUMARIS. Vivendo Valores: Um Manual. São Paulo: Brahma Kumaris, 1995.
- PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – ProNEA – Anexo IV – Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, p. 43. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao1.pdf>>. Acesso em: 09/05/2010.
- RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (RDH) 2009-2010. Realizado no Brasil pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano) sob coordenação de Kim Bolduc (PNUD). 2010.
- SACHS, I. Ecodesenvolvimento: ecologia e desenvolvimento 1972-1992. In: MAIMON, Dália (Org.). Ecologia e desenvolvimento. Rio de Janeiro: APED, 1992.
- SELIGMAN, M. E. P. *et al.* Positive Psychology Progress – Empirical Validation of Interventions. American Psychologist, v. 60, 2005.
- SORRENTINO, M. Do Diversionismo Cotidiano às Políticas Públicas Nacionais e Internacionais Voltadas a Enfrentar as Mudanças Climáticas: A Formação de Educador Ambiental Popular. AmbientalMENTEsustentable. Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental, v. 1, p. 49-68, 2006.
- STIGLITZ, J. E.; SEN, A. and FITOUSSI, J. P. *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. Paris. Disponível em: <<http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/en/index.htm>>. 2009. Acesso em: 25 de Janeiro de 2012.
- VEIGA, J. E. Indicadores de Sustentabilidade. Revista de Estudos Avançados, v. 24, n. 68, p. 39-52, 2010.
- ZHOU, K. Aprendendo a viver com Confúcio. Porto Alegre: Equilíbrio, 2008.
- WILBER, K. Espiritualidade Integral. São Paulo: Aleph, 2006.

# FELICIDADE E ESPIRITUALIDADE

Denise Maria Gândara Alves  
Marcos Sorrentino

*Me vejo no que vejo  
Como entrar por meus olhos  
em um olho mais límpido  
me olha o que eu olho  
é minha criação isto que vejo  
Perceber é conceber  
Águas de pensamentos  
Sou a criatura do que vejo.  
(Octavio Paz)*

*Desisti de trabalhar e buscar sustento,  
Em vez disso, escrevo poesia.  
Minha visão, meu coração e minha vida,  
pertencem a Ele.  
Todas três palavras, teci em uma,  
AMOR [89](#).  
(Rumi)*

## Introdução

Ao propormos o conceito de Felicidade como um dos pilares da Educação Ambiental desenvolvido à luz da espiritualidade, trouxemos a proposta de que essa seja uma prática (auto)transformadora emancipatória do ser, potencializadora de sujeitos em seu agir comunitário, a partir de uma prática dialógica (ver artigo gerador no início deste livro).

O objetivo nosso é trazer ao campo da Educação Ambiental um diálogo sobre temáticas dificilmente tratadas na pauta científica, questões sobre a espiritualidade relacionadas à felicidade, sob as interações transculturais com o Oriente. Objetivo ousado pela exiguidade de espaço, tempo e profundidade necessários ao empenho que lhes fazem jus. Experimentemos, apenas durante um breve relance, tentar a Arte de aproximar Ciência e Espiritualidade sem cairmos na banalidade do lugar-comum (enquanto queremos um lugar de Bem Comum!). Arte, porque é esta que ultrapassa as fronteiras do racional, cujo senso comum considera seu oposto a irracionalidade, que toca a loucura. Mas... não seria a falta de liberdade, a loucura maior?

A redenção mental de parte dessa angústia aparece na forma de artigo do professor Carlos Rodrigues Brandão, neste livro (ver artigo “Aprender a saber, partilhar o saber: algumas ideias como um chão pronto para semear propostas de uma Educação Ambiental”), especificamente no descrito como o 8º ponto de conhecimento, de ação e de esperança fundadores de uma nova educação:

podemos aprender a nos abrir às diferentes alternativas de pesquisa científica e da investigação em outros campos, como a psicoterapia, a filosofia, a literatura, a música, o teatro, o cinema, as artes plásticas, as tradições populares.

Foi como se lâmpadas se acendessem sobre rascunhos feitos à meia-luz. Não apenas por seu conteúdo e forma libertadora, mas pelo momento em que surgiu, iluminando-o.

## Rumando ao Oriente e voltando ao Ocidente

Nem Jung, ao desbravar o conhecimento oriental, se considerava confortável ao trazer aspectos pouco ou nada aceitos pela comunidade científica da época, o que pode ser percebido em seu prefácio do I Ching [90](#) para a versão de Richard Wilhelm (2006, p. 23):

Sei que anteriormente não teria ousado expressar-me de forma tão explícita sobre assunto tão incerto. Posso correr esse risco porque estou agora em minha oitava década e as volúveis opiniões dos homens já não mais me impressionam; os pensamentos dos velhos mestres são mais valiosos para mim que os preconceitos filosóficos da mente ocidental.

Jung assume no texto que suas experiências com o I Ching resultaram no que ele chamou de princípio da sincronicidade, e exprime sua admiração aos referidos “pensamentos dos velhos mestres”, citando Confúcio e Lao-Tsé.

Confúcio, sem aqui buscar razões, é menos considerado em aproximações teóricas feitas pelo Ocidente, embora seja amplamente utilizado de forma isolada em citações de provérbios de cunho moral.

Segundo Zimmer (1986), não se poderia relegar as palavras de Confúcio sobre educação, política e ética em nenhum trabalho que pudesse ser uma história universal do pensamento humano, e nesta deveriam ser incluídas filosofias da China e Índia.

Hock e Mendoza (2000) afirmam que Confúcio é o mais conhecido pensador e educador de toda a História da China, cujos ensinamentos trazem a Natureza como espelho do princípio Universal, o *Tao*. A

Natureza aparece aqui como caminho, um caminho para o despertar da consciência, em que as manifestações naturais estariam imbuídas de valores intrínsecos ao sujeito. Eram estas manifestações que Jung queria traduzir para aprofundar-se no autoconhecimento.

Jung, ainda no prefácio do I Ching, aproxima Confúcio e Sócrates ao afirmar que ambos “concorrem para o primeiro lugar no que se refere a uma perspectiva racional e uma atitude pedagógica diante da vida (...)” (WILHELM, 2006, p. 22).

Mas a pedagogia de Confúcio é um tanto “indigesta” ao ocidental. No entanto, Sim Soon Hock<sup>91</sup> afirma que os ensinamentos de Confúcio contêm o *Tao* da Educação, muito necessário nos dias de hoje. No Grande Aprendizado, Confúcio aponta caminhos para sua visão de Paz Mundial. O ser humano conecta o Céu e a Terra pelo coração original que, para Confúcio, é o coração sincero, um aspecto da mente, nutrida por virtudes e pela prática da compaixão. Mas é necessário um olhar transcendente, livre de preconceitos derivados dos rumos que o confucionismo tomou (lembrando que Cristo não era adepto ao Cristianismo...), para nos abrir ao aprendizado de Confúcio.

Nos comentários de Confúcio, no I Ching, o autoconhecimento dialoga com a conduta social, com as relações familiares e políticas entre o indivíduo e o Estado, com a vida em comunidade, com a harmonia e beleza, vindas a partir da contemplação da Natureza (céu, terra, montanha, lago, fogo, vento, trovão, água). Uma verdadeira loucura para a mente ocidental! Não é por acaso que foi a partir dessa obra que se aprofundaram os estudos do inconsciente feitos por Jung.

A abordagem inter-relacional da natureza com o humano do educador e político chinês chamou a atenção de Henry Thoreau. Este, por sua vez, foi influenciado pelo movimento transcendentalista e o naturalismo de Emerson (KIRK, 2004). No manifesto da “Desobediência Civil”, encontramos as seguintes citações:

Confúcio disse: Se um Estado é governado pelos princípios da razão, a pobreza e a miséria são motivos de vergonha; se um Estado não é governado pelos princípios da razão, as riquezas e as honras são motivos de vergonha. (KIRK, 2004, p. 48).

Em outro trecho, Thoreau afirma: “Até o filósofo chinês foi sábio o bastante para considerar o indivíduo a base do império” (KIRK, 2004, p. 53).

No discurso de Thoreau, aparece a questão do direito à busca da Felicidade, que para os pensadores políticos da época de Jefferson significava viver a “boa vida”, uma ideia coletiva relacionada ao “bem-estar público”. E Thoreau “preocupava-se intensamente com a noção de viver a ‘boa vida’, defendendo a importância de cada indivíduo buscar por si mesmo, a real mensagem inerente a essa expressão” (KIRK, 2004, p. 13).

As ideias de Thoreau exerceram influência definitiva e amplamente declarada sobre Gandhi e sua *satyagraha*, mais conhecida como “resistência civil” (KIRK, 2004p). Entre ambos, observamos a indissociável relação entre espiritualidade e mobilização política no viés do autoconhecimento e autotransformação, respaldados por valores ético-morais de pacifismo, inseridos em um pano de fundo ambiental indireto (refúgio na natureza, no caso de Thoreau, ou respeito por todos os seres vivos, no caso de Gandhi).

A troca de saberes entre Oriente e Ocidente vem sendo conduzida em uma via de duas mãos, e há, ainda, um vasto campo interpretativo para aproximações mais consistentes. Por exemplo, a compreensão do fato que o indivíduo busca por si mesmo a felicidade é muito diferente sob as duas óticas.

## **A Felicidade no Limiar da Loucura e Sanidade**

Em nossa cultura ocidental, o simples fato de estarmos felizes sem motivo aparente é razão de estranhamento. Uma felicidade não induzida por prazeres materiais é vista com preconceito e desconfiança por tratar-se de fronteiras desconhecidas, além da racionalidade linear causal. A felicidade não causal pode parecer relacionada à loucura e a problemas de saúde mental (PAIVA, 1999). Reconhece o “bobo alegre”?

O psiquiatra Paiva (1999, p. 117) afirma que

necessitamos entrar em ‘nossa loucura’ para atingirmos o seu núcleo psicótico. (...) para isso, precisamos nos decidir, nos arriscar, mudar de estágio, isto é, passar para o outro plano (estágios kierkegaardianos, planos de lamaísmo, da filosofia da ioga, da vivência do inconsciente durante a psicanálise etc.).

Em processos como esses, podemos encontrar sentido na vida e superar neuroses, segundo Watts (2002, p. 81):

Diz-se comumente que a raiz de grande parte da infelicidade humana é que a vida não tem nenhum sentido. Suponho que é dito com mais frequência nos círculos interessados em psicoterapia, porque muitas vezes a sensação de falta de sentido é comparada a existência de neuroses.

Deste modo, há possibilidade de passarmos da infelicidade (“doença”) à felicidade (“saúde”) por meio de um processo interior curativo, a meditação. Entretanto, é importante qualificar o que se entende por meditação. Alves e Brandão (2006, p. 49), nas palavras de Alves, explicam que

meditação para o ocidental é um pensamento rigoroso, como as meditações de Descartes, por exemplo. Mas no Oriente é diferente, Octavio Paz conta isso. Lá, a meditação é parar de

pensar. O que pode ser para curar da loucura, porque a loucura mora no pensamento. São os pensamentos que nos enlouquecem não são as coisas.

Eis aqui, a chave da questão. Excesso de pensamentos parece pesar e cansar, como se o intelecto ficasse “empedrado”, e o sujeito, imobilizado. Para Krishnamurti (1969, p. 91), pensamento é matéria:

Os que pensam muito são autênticos materialistas, porque o pensamento é matéria. O pensamento é matéria tanto quanto o soalho, a parede, o telefone são matéria. A energia que funciona num padrão se torna matéria. Há energia e há matéria, é isso que a vida é. Podeis pensar que a vida não é matéria; mas é. O pensamento como ideologia, é matéria. Onde há energia, esta se converte em matéria. Matéria e energia estão relacionadas entre si. Uma não pode existir sem a outra. E quanto mais harmonia há entre ambas, tanto mais equilíbrio existe (...) Despendemos uma grande soma de tempo e desperdiçamos uma grande quantidade de energia através de toda a vida, e não apenas na escola, controlando nossos pensamentos (...).

A perda de energia por excesso do pensar (conceitos desprovidos de sua ação subsequente) leva à despontencialização do sujeito, que se torna incapaz de agir. A imobilização decorrente afeta a vida comunitária, conquanto desagrega conexões interpessoais pela ruptura dialógica do sujeito fatigado e deprimido, apegado aos seus (pre)conceitos, fragmentos de ideias sem coesão interior. A tentativa de aliviar a tensão entre os fragmentos conflituosos ou solucionar questões por meio do pensar, só exacerba o ciclo vicioso.

Uma solução aponta-nos Galtung (2004), no transcender para transformar: rompendo o ciclo vicioso, podemos mudar a direção das atitudes internas e das ações externas, rumo a um ciclo virtuoso construtivo.

A meditação propicia a experiência de transcendência, propiciando a percepção de totalidade além dos conceitos. Zimmer (1986, p. 306), descrevendo um aspecto da prática da filosofia Vedanta dentro da tradição do Bramanismo, coloca:

Mas, no estado transcendente, as diferenciações conhecidas pelo pensamento se desvanecem (...) Esta idéia grandiosa apenas tinha por objetivo inspirar o iniciante e guiar o discípulo adiantado no caminho rumo à verdadeira experiência aniquiladora de conceitos.

Fica evidente por que o Ocidente racional rejeitou essas abordagens durante tanto tempo. Elas nunca poderiam ser compreendidas pela razão através do pensamento (um grande paradoxo!). Atualmente, porém, a utilização da meditação na Medicina como técnica complementar aos tratamentos psíquicos está amplamente consolidada e respaldada por vasta literatura médica, que indica altos índices de cura e melhoras no bem-estar geral dos pacientes (CLONINGER *et al.*, 2010). Se o excesso de pensamentos desequilibra a harmonia interna, sua redução por meio dos processos meditativos a recupera.

## **Meditação e Espiritualidade**

Consideramos aqui uma distinção entre Espiritualidade e Religião, descrita na revisão de Stroppa e Moreira-Almeida (2010, p. 50), em que a “espiritualidade é uma busca pessoal pela compreensão das questões últimas acerca da vida, do seu significado, e da relação com o sagrado e o transcendente (...)”, enquanto que Religião é “o aspecto institucional da espiritualidade”.

Stroppa e Moreira-Almeida (2010) apontam os dois lados da religiosidade (aspecto prático de ambos os conceitos citados). Um deles contribui com a saúde mental pelo fortalecimento do caráter, e outro se torna gerador de culpa, dúvidas, autocrítica, ansiedade e depressão. Mesmo dentro desse espectro de possibilidades, os estudos epidemiológicos comprovam uma relação positiva consistente entre a religiosidade e os indicadores de saúde.

Mas a prática de meditação dentro de algumas tradições religiosas vai além da visão da manutenção de saúde. A busca de sentido à vida conduz a experiências mais raras, de uma outra qualidade: a Felicidade conhecida como um êxtase suprassensorial. Chamada de *Ananda*, em sânscrito, é encontrada no Hinduísmo e no Budismo, sem tradução direta para o português, é algo como o *blissful*, do inglês. Essa Felicidade pode ser identificada também nas descrições de experiências místicas dos santos católicos Teresa D’Ávila e João da Cruz, e de Rumi, no Sufismo Islâmico, entre inúmeros exemplos.

O fervor da Fé impulsionou as expedições missionárias num mundo pré-globalizado quinhentista da Contrarreforma e suas aspirações hegemônicas. Época prolífera de santos, o fundador da Companhia de Jesus, Santo Inácio de Loyola, exortava seus asseclas propelindo-os à loucura santa: “*Insaniendum est, si vis esse perfectus*” (“Hás de te fazer doido se queres ser santo”) (PAIVA, 1999, p. 177).

No original, ele parece falar de perfeição, mas, de certa forma, doidos eram necessários para encarar aventuras em viagens rumo aos longínquos e desconhecidos continentes, como fizeram legiões de jesuítas espanhóis e portugueses. Dentre suas façanhas, incluem serem estes últimos os primeiros europeus a pisarem no solo do Butão, onde ouviram falar de *Shambala* (em sânscrito, um lugar de paz/tranquilidade/felicidade), depois conhecido no Ocidente por Shangri-La<sup>92</sup>. Foram também jesuítas que fizeram as primeiras traduções de textos orientais, como os de Confúcio.

O Butão hoje é conhecido por ter desenvolvido o FIB (Felicidade Interna Bruta), um indicador

complexo de riqueza do país. Karma Ura<sup>93</sup>, Diretor do Centro de Estudos do Butão, explica que o Estado tem o dever de fornecer todas as condições para que os cidadãos sejam felizes, mas ainda assim a felicidade de cada um é uma conquista individual. Importante ressaltar que o Butão é um país budista, o que determina sua própria perspectiva e métodos de busca da Felicidade.

Obviamente não nos referenciamos ao Butão inadvertidamente como um exemplo a ser seguido. Ainda necessitamos do testemunho da história e da verificação diacrônica do tipo de efeito que a exposição aos olhares curiosos do mundo globalizado exercerá sobre o antigo reino esquecido, o “Paraíso Perdido” sobre a Terra.

Se o cenário contemporâneo, sob certa perspectiva, pode nos ser desmotivador a ponto de nos tornar céticos (Butão - Será verdade? Irá durar?), sob a perspectiva de uma nova (meta)racionalidade, pode tornar-se motivador à medida que a sensibilidade do olhar se aperceba da silenciosa revolução que se processa, sem que a vejamos e a sintamos explicitamente.

Acreditar na materialidade das utopias para mantermo-nos sonhando e mobilizando-nos para perseguir ideais, ao contrário do que possa parecer ao olhar não construtivo, não é algo como uma “síndrome de Pollyanna”, ingênua e pueril, mas um novo paradigma de ser e estar no mundo.

Segundo o sociólogo norueguês Galtung (2004), pesquisar a Paz é ir muito além de estudar a não violência, é salvaguardar incondicionalmente as necessidades básicas dos indivíduos: a sobrevivência, a identidade, a liberdade, e o bem-estar. Estas são mais profundas que os valores, diz o autor, pois são inegociáveis e têm que ser respeitadas. Se são descartadas, condena-se a si e aos outros a uma vida indigna, o que é uma prática da violência. Os valores, por sua vez, compõem nossa identidade, cuja escolha faz parte da liberdade, e são essenciais para o desenvolvimento de uma Cultura de Paz. Desta emergirá a Felicidade individual e coletiva.

Se a experiência individual *per se* pode não significar muita coisa, pelo menos ao “estarmos com os pés no chão” ainda temos o discernimento para enfrentar a realidade com suas possibilidades transformadoras que se nos apresentam no coletivo. O poder das ações resultará dos valores intrínsecos a elas. Se a qualidade destes valores se aproximar de uma riqueza imaterial que toca o coração humano em suas profundezas, mais próximo se parece estar da concretização coletiva de um bem comum, porque será algo almejado por todos<sup>94</sup>. Valores esses intrínsecos à Educação Ambiental para a construção de sociedades sustentáveis com responsabilidade global.

Gostamos de acreditar que esse novo mundo esteja mais próximo. Assim, finalizamos com um exemplo de sincronicidade junguiana, que mesmo que em si não contenha uma finalidade ou conclusão, pode indicar um espectro de possibilidades (GROF, 2006). Utilizamo-nos deste exemplo de forma utópica e simbólica, mesmo que o desdobramento dos fatos históricos decorrentes possa demonstrar o contrário... Seguiremos acreditando que um outro e novo mundo é possível.

No dia 18 de Maio de 2011, os protestos dos jovens espanhóis conhecidos por *Los Indignados* mobilizaram toda a Espanha, de maneira pacífica, contra a corrupção, contendo várias reivindicações como saúde, direitos, liberdade e participação. O evento ficou conhecido pelo caráter pacífico e organizado, em que foi solicitado que não se consumissem bebidas alcoólicas nem que se jogasse lixo nas ruas<sup>95</sup>.

No Brasil, no mesmo dia, houve uma campanha em várias capitais do país - em comemoração ao Dia Nacional da Luta Antimanicomial - pela saúde mental, identidade, autonomia, liberdade e extinção dos manicômios. Nas ruas, vários cartazes e faixas eram carregados, entre eles, uma dizia: “A Felicidade vai... desabar sobre os homens”<sup>96</sup>.

**Foto 1:** Faixa da campanha em comemoração ao Dia Nacional da Luta Antimanicomial.



## REFERÊNCIAS

ALVES, R. e BRANDÃO, C. R. Encantar o Mundo pela Palavra. São Paulo: Ed. Papirus, 2006, 128p.

CLONINGER, C. R.; ZOHAR, A. H. e CLONINGER, K. M. Promoção do Bem-estar em Cuidados de Saúde Mental Centrados na Pessoa. In: Educação e Espiritualidade - Interfaces e Perspectivas. INCONTRI, D. (Org.). Bragança Paulista: Ed. Comenius, 2010, p. 15-47.

GALTUNG, J. Transcender e Transformar: Uma Introdução ao Trabalho de Conflitos. São Paulo: Ed. Palas Athena,

2004, 245p.

GROF, S. Quando o Impossível Acontece. Histórias Extraordinárias que Desafiam a Ciência. São Paulo: Ed. Heresis, 2006, 296p.

HOCK, S. S. e MENDOZA, I. As Sete Riquezas do Homem Santo. Fé. Vol. 1. São Paulo: Axis Mundi/Ad Lumen, 2000, 110p.

KIRK, A. Desobediência Civil de Thoreau. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2004, 127p.

KRISHNAMURTI, J. A Única Revolução. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Terra Sem Caminho, 2001, 190p.

\_\_\_\_\_. Liberte-se do Passado. São Paulo: Ed. Cultrix, 1969, 110p.

MAFI, M. e KOLIN, A. M. (Trad.). Rumi: Whispers of the Beloved. London: Thorsons, 1999, 128p.

PAIVA, L. M. Felicidade, Equidade e Fantasias Inconscientes. São Paulo: Ed. Nacional, 1999, 160p.

STROPPA, A. e MOREIRA-ALMEIDA, A. Evidências do Impacto da Espiritualidade sobre a Saúde. In: Educação e Espiritualidade - Interfaces e Perspectivas. INCONTRI, D. (Org.). Bragança Paulista: Ed. Comenius, 2010, p. 48-58.

WATTS, A. O Tao da Filosofia: transcritos editados. Rio de Janeiro: Ed. Fissus, 2002, 117p.

WILHELM, R. I Ching. O Livro das Mutações. São Paulo: Ed. Pensamento, 2006, 546p.

ZIMMER. As Filosofias da Índia. São Paulo: Ed. Palas Athena, 1986, 481p.

# APROXIMANDO EDUCADORES AMBIENTAIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Daniel Fonseca de Andrade  
Marcos Sorrentino

## Introdução

O objetivo deste texto é promover uma aproximação entre o campo da Educação Ambiental e alguns aspectos teóricos de políticas públicas. Essa necessidade é justificada por pelo menos duas razões: 1) Pela crescente percepção de que as condições de insustentabilidade existentes não serão enfrentadas em escala e profundidade por uma somatória de iniciativas individuais (realizadas nas escolas, nas empresas, na cidade e no campo, por ONGs ou outros atores sociais) que não visem transformações na “coisa pública”, isto é, no que concerne ao bem comum; 2) Pelo reconhecimento de que, subjacente às questões ambientais objetivas comumente abordadas pelas práticas de Educação Ambiental (EA) – lixo, água, mudanças climáticas, dentre outras –, existe um objetivo estruturante, que é a formação da cidadania (SORRENTINO, TRAJBER E FERRARO-JÚNIOR, 2005), que promove a radicalização da dimensão democrática da vida, conforme propõe Santos (2007). Isso pressupõe a incorporação da ação política para a formação de responsabilidade pelo planeta.

Assim, há uma crescente demanda para que educadores e educadoras ambientais transcendam seus espaços de atuação e participem de processos que pensem a EA como política pública, e não apenas como ação ou projeto. Se, por um lado, isso abre uma porta relevante para o aumento da abrangência de suas ações, por outro, descortina a limitação destacada por Sorrentino e Nascimento (2010) sobre a carência de profissionais habilitados para atuar com políticas públicas de EA no país. Suprir essa carência é foco da atuação dos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão da Oca – Laboratório de Educação e Política Ambiental da ESALQ/USP –, assim como contribuir para a reflexão e transformação dessa realidade.

São várias as questões que emergem quando educadores e educadoras ambientais são colocados diante da tarefa de lidar com políticas públicas de EA, seja como participantes de ONGs, de universidades, de empresas privadas, instituições públicas ou ainda como cidadãos e cidadãs sem afiliação institucional. Algumas delas são básicas, e outras, mais complexas. Porém, todas elas legítimas diante de suas formações que, em geral, não contemplam esse campo. O objetivo deste texto é justamente colaborar com a construção de sentido acerca de duas<sup>97</sup> perguntas e de sugerir, também, leituras complementares que certamente trarão mais profundidade ao tema. As questões centrais podem ser sintetizadas por meio de duas perguntas: O que são políticas públicas? O que compõe uma política pública?

## O que são políticas públicas?

A compreensão dessa resposta demanda uma contextualização histórica. Conforme aborda Heidemann (2009), as políticas públicas surgiram na primeira metade do século XX, no período compreendido entre as duas grandes Guerras Mundiais, de 1918 a 1939. Segundo o autor, a decadência do liberalismo predominante no século XIX, cujo ápice se deu com a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 1929, gerou uma demanda crescente para que o Estado passasse a interferir na vida social e na economia. Aos poucos, por meio de leis (ação indireta) e pela criação de empresas estatais (ação direta), começaram a surgir as políticas governamentais, que serão chamadas, posteriormente, de políticas públicas.

Nesse novo contexto, então, o governo deixa de ter uma função exclusiva de autogestão administrativa e passa a ser também um prestador de serviços, envolvido com questões setoriais e globais ligadas ao bem comum. Assim, as políticas públicas nasceram dentro do universo estatal e governamental (o que pode justificar, até os dias de hoje, a percepção comum de que quem faz política pública é exclusivamente o Estado ou governos), sob responsabilidade da sua burocracia (SALM, 2009).

Com o tempo, entretanto, mais especificamente diante das transformações sociais e políticas em processo ao longo da segunda metade do século XX, começaram a surgir outras instituições com ação voltada à construção do bem comum, como empresas concessionárias, ONGs, entre outras, que começaram a compartilhar o espaço das políticas públicas com o Estado (SALM, 2009; RAMOS, 2009; HEIDEMANN, 2009), seja em parceria com ele (HEIDEMANN, 2009) ou individualmente (KEHRIG, 2006; HEIDEMANN, 2009)<sup>98</sup>.

Esse aumento de complexidade nas práticas de delineamento e implantação de políticas públicas ilustra bem a multiplicidade do campo, que é também contraditório e cheio de disputas. Conceitualmente, portanto, não existe uma unidade na descrição de o que são “políticas públicas”, mas várias possibilidades de explicação que dependerão do recorte aplicado ao objeto analisado, do ponto de vista do sujeito (HEIDEMANN, 2009) e do seu posicionamento sobre a exclusividade ou não do Estado na produção dessas políticas. Heidemann (2009), Bernardoni, Souza e Peixe (2008) e Souza (2006), por exemplo, são alguns dos autores que fazem essa abordagem conceitual e ilustram um

pouco a diversidade de conceituações possíveis para as políticas públicas.

Na Oca, os trabalhos partem, em geral, de uma percepção ampliada, que concebe as políticas públicas como intenções de construção do bem comum que são transformadas em uma ação ou em um conjunto de ações, concordando, portanto, com a posição de Heidemann (2009). De uma maneira mais específica, como colocam Sorrentino, Trajber e Ferraro-Júnior (2005, p. 289),

a política pública pode ser entendida como um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam a relação de poder e se destina à resolução pacífica de conflitos, assim como à construção e ao aprimoramento do bem comum.

Portanto, a postura tomada na Oca é a da possibilidade múltipla de atores na construção do bem comum, inclusive como um exercício de aprendizado e fortalecimento democrático, já que, como coloca Lewin (1951), as pessoas rapidamente se adaptam aos ambientes autoritários, mas precisam aprender a viver de forma democrática em ambientes democráticos.

Assim, a construção do bem comum pode se dar por iniciativas exclusivamente privadas. Entretanto, só aquelas assimiladas pelo Estado atingem uma condição de legitimidade (obrigatoriedade legal), universalidade (alcance de todos os cidadãos) e capacidade coercitiva (punição aos violadores) perante a sociedade (DYE, 2009). Por isso, dependendo do alcance que se pretende para a política pública, é importante que ela seja assumida pelo Estado.

## **O que compõe uma política pública?**

### **a) Os processos**

É comum a percepção de que uma política pública é um documento, em geral, uma lei. Já foi apontado, no item anterior, que não. Dye (2008) aborda esse tema em seu trabalho e defende que uma política pública não pode ser reduzida ao seu conteúdo (ou seja, aos documentos, como uma lei), mas deve ser ampliada e incorporar os *processos* que acontecem dentro do sistema político (isto é, as relações), por meio dos quais os conteúdos são produzidos. Com a intenção, entre outras coisas, de se captarem esses fenômenos inseridos nos processos, foram criados *modelos de análises* de políticas públicas, que são abordados por diferentes autores (DYE, 2008, 2009; SOUZA, 2006; FREY, 2000; LABRA, 1999). Apesar de serem variados no escopo e no enfoque, o esforço de todos eles é o de tornar mais visível “o caráter errático da ação pública” (ARRETCHÉ, 1998, p. 2), isto é, dar enquadramento e organização a um processo que é, na prática, difuso.

A título de ilustração, e para colaborar com a resposta da questão acima, um desses modelos será abordado, o que leva em consideração as dimensões das políticas públicas. Conforme mostra Frey (2000), os conteúdos materiais concretos representam apenas uma dimensão da política pública, e devem ser pensados como uma resultante de forças de outras duas: a institucional e a política. A dimensão institucional se refere às instituições e às dinâmicas das instituições envolvidas no processo; e a dimensão política, às relações políticas e aos interesses presentes. Para o autor, em qualquer situação de elaboração e implantação de políticas públicas, sobremaneira aquelas participativas que envolvem um conjunto diverso de atores, todas essas três dimensões precisam ser consideradas, já que estarão presentes implícita ou explicitamente e exercerão influências sobre os conteúdos produzidos.

Na Oca, as experiências de pesquisa e extensão com políticas públicas têm sugerido, ainda, a incorporação de duas outras dimensões às três listadas acima, que englobem os aspectos individuais (cognitivos e psicológicos) dos participantes e psicossociais (relativos ao grupo em si).

Processos de delineamento e implementação de políticas públicas nos quais os atores ignoram a dimensão institucional, política, psicossocial e individual, e concebem apenas os aspectos técnicos presentes nos conteúdos, tendem a ser rapidamente surpreendidos por entraves e questões provenientes delas, que, por sua vez, precisarão ser incluídas, aumentando a complexidade e a demanda de habilidades de seus participantes.

### **b) Os conteúdos**

Em termos de conteúdos, entretanto, uma política pública desejável para um determinado território - completa na sua capacidade de explicitar motivos, propor ações e implantá-las - deve conter uma lei, um programa e uma dotação orçamentária. Ou seja, os conteúdos são *meios* criados com o objetivo de garantir, ou aumentar as garantias de implementação plena da política, e orquestrar a sua consecução.

A lei, como colocado acima, traz a legitimidade, a universalidade e a capacidade coercitiva às intenções presentes na política. Apesar de não garantir seu próprio cumprimento (pois há leis que não “pegam”), ela dá respaldo para aqueles que reivindicam a consecução da ação. O programa, por sua vez, tem como função detalhar e organizar a sua implantação. Ele deve deixar claro o contexto dentro do qual a política está sendo proposta, explicitando as utopias (aonde se quer chegar), a situação socioambiental do território ao qual se destina, os conceitos utilizados (para que se evitem palavras e expressões vazias de sentido e significado, abundantes nos discursos ambientalistas), os propósitos (objetivos) e as formas de implantação.

O ProFEA (BRASIL, 2006) traz em seu bojo uma excelente visualização para a criação de um programa de Educação Ambiental, com a distinção de três marcos: o situacional (situação socioambiental atual), o conceitual (o detalhamento semântico dos conceitos e a determinação dos

princípios e valores a serem construídos pelo processo educativo) e o operacional (o como fazer). Por fim, a dotação orçamentária é essencial para o cumprimento de qualquer ação, e precisa estar explicitada e assegurada, se o objetivo é o sucesso no processo de implantação.

A condição ideal (a presença dos três itens acima, concomitantemente) deve ser vista como um horizonte a ser alcançado em um determinado território, apesar de nem todas as políticas públicas contarem com ela (muitas vezes não há uma lei, apenas o programa; outras, há uma lei e o programa, mas não o orçamento; e ainda, não há a lei, o programa ou o orçamento, e a política se dá apenas com a consecução de ações). Da mesma forma, é importante também ressaltar que a conquista desse estágio desejado (os três itens) não necessariamente ocorre simultaneamente, mas que as condições devem ser semeadas para que a completa implantação da política pública seja alcançada com o tempo.

Mais uma vez, é essencial que não se perca de vista que a construção da condição ideal explicitada acima é resultante de um processo entrecortado por diferentes vozes, interesses e dinâmicas institucionais que, muitas vezes, colocam-se como obstáculos para que o processo seja realizado na sua totalidade. Isso significa, a rigor, que a “condição ideal” não será suficiente, por exemplo, se os atores envolvidos no processo de implantação não forem capazes de conviver e dialogar, ou se não forem construídas condições para que as instituições atuem conforme preconizado.

Assim, o caminho para a construção de uma política pública de EA precisa ser encarado também como um contexto de aprendizado sobre essas dinâmicas individuais, coletivas, políticas e institucionais, aprendizado que representa justamente o refinamento das relações democráticas da sociedade.

## **Comentários Finais**

Cada vez mais, educadores e educadoras ambientais estão sendo requisitados para participar de processos de delineamento e implementação de políticas públicas, seja como funcionários públicos ou como educadores e educadoras ambientais, afiliados ou não a outras instituições. A realidade é que, independentemente das funções assumidas, esses profissionais têm percebido as sérias limitações das ações individualizadas e, portanto, o caminho das políticas públicas deverá ficar cada vez mais presente em suas vidas.

Entretanto, isso os insere em um universo que não faz parte de suas formações, em geral. Consequentemente, são necessárias iniciativas que facilitem seus trânsitos dentro dessa nova (para muitos) seara. Muito do esforço feito na Oca, atualmente, é nesse sentido: entender melhor como se dão os processos de políticas públicas nas suas linhas gerais e também nas peculiaridades de contextos específicos.

O objetivo deste texto foi o de apresentar e elaborar respostas para duas questões, que podem ser consideradas básicas, mas que são fundamentais para que os educadores e as educadoras ambientais compreendam melhor seus papéis nos processos de políticas públicas que participam. De fato, são duas questões que, por muito tempo, perturbaram um dos autores do texto.

É claro que as duas questões levantadas e as formulações de suas respostas não solucionam com profundidade o assunto tratado. São apenas convites para que o leitor, já com uma sugestão de organização do tema, aprofunde-se em cada uma delas e se enverede pelo “caráter errático da ação pública”, de Arretche (1998, p. 2), levante e traga novas sugestões de respostas para questões. Neste sentido, sugere-se aqui a leitura completa da obra “Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise”, da qual várias referências adotadas neste texto foram tiradas (HEIDEMANN e SALM, 2009). Se o resultado para o leitor for o mesmo que para os autores deste texto, a obra descortinará um universo interessante, levará à busca de outras referências e, na prática, colaborará para a compreensão dos fenômenos que ocorrem nos processos de elaboração e implementação de políticas públicas.

Além disso, sugere-se também o estudo de outros textos que abordam a Educação Ambiental *enquanto* política pública no Brasil. Apesar de relativamente recentes, já há uma história institucionalizada das políticas públicas de EA no país que precisa ser conhecida. Para tal, indica-se aqui, para um início, a leitura do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) (BRASIL, 2005), que faz uma boa abordagem histórica das políticas públicas em EA, além dos dois textos coautorados por Sorrentino, presentes nas Referências. Desses três, certamente surgirão novos caminhos de interesse.

Por fim, o aprofundamento nas dimensões individual e psicossocial – sugeridas neste texto para comporem o campo de análise de políticas públicas ao lado das dimensões política, institucional e de conteúdos – pode se dar com uma aproximação com o campo da psicologia social, do qual destacam-se, por ora, Lewin (1951, 1989) e Tassara e Ardans (2005); e com a teoria operacional do diálogo, no texto de abertura desta obra.

## **REFERÊNCIAS**

ARRETCHÉ, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998.

BERNARDONI, D. L.; SOUZA, M. C. de.; PEIXE, B. C. S. Fortalecimento da função avaliação de políticas públicas: estudo de caso do processo de avaliação da política de emprego e renda da Secretaria do Estado do Trabalho,

- Emprego e Promoção Social do Paraná. In: PEIXE, B. C. S. *et al.* Gestão de políticas públicas no Paraná. Coletânea de Estudos. Curitiba: Progressiva, 2008, p. 381-393.
- BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Departamento de Educação Ambiental. Ministério da Educação, Coordenação-Geral da Educação Ambiental. 3. ed. Brasília: MMA, 2005.
- \_\_\_\_\_. Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Série Documentos Técnicos, n. 8. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2006.
- DYE, T. R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Orgs.). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: UNB, 2009, p. 99-129.
- \_\_\_\_\_. Understanding public policy. 12. ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2008.
- FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e políticas públicas, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.
- HEIDEMANN, F. G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Orgs.). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: UNB, 2009, p. 23-39.
- HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Orgs.). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: UNB, 2009.
- KEHRIG, R. T. Políticas Públicas. 3. ed. Palhoça: UnisulVirtual, 2006.
- LABRA, M. E. Análise de políticas, modos de policy-making e intermediação de interesses: uma revisão. Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 131-166, 1999.
- LEWIN, K. Field theory in social science. New York: Harper & Row, 1951.
- \_\_\_\_\_. Problemas de dinâmica de grupo. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.
- RAMOS, A. G. A modernização em nova perspectiva: em busca do modelo da possibilidade. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Orgs.). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: UNB, 2009, p. 41-79.
- REZENDE, U. S. Antropologia fundamental e teoria das organizações. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Orgs.). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: UNB, 2009, p. 79-91.
- SALM, J. F. Comentário: Teorias P e as alternativas para co-produção do bem público. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Orgs.). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: UNB, 2009, p. 84-91.
- SANTOS, B. de S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E. P. do. Universidade e políticas públicas de Educação Ambiental. Revista Educação em Foco, v. 14, n. 2, set. 2009/fev. 2010.
- SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; FERRARO-JÚNIOR, L. A. Educação Ambiental como Política Pública. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, 2005.
- SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias. Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul.-dez. 2006.
- TASSARA, Eda T. de O. & ARDANS, Omar. Intervenção psicossocial: desvendando o sujeito histórico e desvelando os fundamentos da Educação Ambiental crítica. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA/DEA, 2005, p. 203-216.

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS<sup>99</sup>

Simone Portugal  
Marcos Sorrentino  
Moema Viezzer

O objetivo deste texto é apresentar argumentos que reforcem a urgente necessidade de se incluir decididamente a Educação Ambiental na formação de jovens e adultos, demonstrando a relevância e a necessidade de convergência entre ações, políticas, programas e projetos de Educação Ambiental (EA) e de educação de jovens e adultos (EJA).

A centralidade de ambas, e de uma para a outra, se justifica não apenas conjunturalmente, mas historicamente, tendo em vista a urgência e a fragilidade das perspectivas de sustentabilidade para a humanidade no Planeta Terra.

Não bastam alguns adultos falando para as crianças serem diferentes deles, a fim de que o Planeta sobreviva ou para que elas tenham possibilidade de um futuro melhor. Não há como educar crianças, as novas gerações, para o enfrentamento das mudanças socioambientais globais, sem que os adultos se eduquem.

É necessário que as sociedades humanas deem o testemunho de um profundo compromisso e disposição na construção dessas mudanças para o futuro da espécie. Mudar comportamentos e valores exige educação permanente e continuada, por todos os poros, em todos os momentos e situações de nossa existência. Isso parece óbvio e não precisaria ser dito a educadoras e educadores. No entanto, a história de eventos e documentos relacionados à educação de jovens e adultos revela que esse tema ainda merece pequena atenção.

O que tem a ver a Educação Ambiental com processos migratórios e com a educação das mulheres e homens imigrantes? Que contribuição pode trazer a EA no enfrentamento da pobreza, da desigualdade econômica, social e cultural e na aprendizagem de pessoas jovens e adultas? Como ambientalizar a educação de jovens e adultos, particularmente em processos de alfabetização? Qual o verdadeiro preço da Educação Ambiental transformadora no delineamento e implantação de novas políticas e legislações de EJA? Retornaremos a essas questões ao longo do artigo.

## **O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**

O “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” resultou da 1ª Jornada de Educação Ambiental, realizada no Rio de Janeiro, em 1992, durante o Fórum Global, evento paralelo à 2ª Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio 92.

Produzido durante um ano de trabalho internacional, o Tratado contou com a participação de educadoras e educadores de adultos, jovens e crianças de oito regiões do mundo (América Latina, América do Norte, Caribe, Europa, Ásia, Estados Árabes, África e Pacífico do Sul) e foi inicialmente publicado em cinco idiomas: português, francês, espanhol, inglês e árabe.

Além de servir de apoio à ação educadora, inspirou a criação de Organizações da Sociedade Civil e Redes de Educação Ambiental.

Os princípios que constam no Tratado e que hoje inspiram a atuação de inúmeras iniciativas de EA em todo o Planeta são:

1. A educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores.
2. A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos, formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.
3. A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com a consciência local e planetária, que respeitem a auto-determinação dos povos e a soberania das nações.
4. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político.
5. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo, de forma inter-disciplinar.
6. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas.
7. A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações, em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e da fauna, devem ser abordados dessa maneira.
8. A educação ambiental deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas.
9. A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, lingüística e ecológica. Isto implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques

etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngüe.

10. A educação ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promovendo oportunidades para as mudanças democráticas de base, que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos.

11. A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado.

12. A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem os conflitos de maneira justa e humana.

13. A educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender as necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião ou classe.

14. A educação ambiental requer democratização dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores.

15. A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis.

16. A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos. (VIEZZER e OVALLES, 1995, p. 31).

Algumas diretrizes para a ação foram propostas no Tratado:

1. Modelar os princípios do tratado em materiais didáticos para serem utilizados nos diferentes níveis do sistema educativo;
2. Atuar a partir das realidades locais, tratando, porém, de conectá-las com os problemas globais do planeta;
3. Desenvolver a educação ambiental em todos os âmbitos da educação formal, informal e não formal;
4. Capacitar especialistas para melhorar a gestão do meio ambiente e para obter uma maior 'coerência entre o que se diz e o que se faz';
5. Exigir aos governos que destinem percentagens significativas do seu orçamento para a educação e meio ambiente;
6. Transformar os meios de comunicação em instrumentos educativos plurais que sirvam de plataforma aos programas gerados pelas comunidades locais;
7. Promover mudanças na produção, nos hábitos de consumo e nos estilos de vida;
8. Reconhecer a diversidade cultural, os direitos territoriais e a auto-determinação dos povos;
9. Fomentar a educação e a investigação superior sobre a educação ambiental. (CARIDE e MEIRA, 2001, p. 199 *Apud* PORTUGAL, 2008, p. 43).

Em 2006, o Tratado foi revisitado no V Encontro Ibero-americano de EA, em Joinville/SC - Brasil. Também foi tema, em 2007, de *Workshop* do Conselho Internacional de Educação de Adultos em Nairóbi/Quênia, e foi divulgado em Ahmedabad/Índia, no Congresso Internacional sobre os 30 anos da Primeira Carta de Educação Ambiental de Tbilissi (VIEZZER e OVALLES, 2006). Por meio desses eventos internacionais foi possível constatar a atualidade do Tratado, o que deu origem à 2ª Jornada Internacional de Educação Ambiental.

A decisão por realizar a II Jornada do Tratado, tendo como ponto culminante a Rio 92/Rio+20, além de uma determinação daqueles que participaram da I Jornada, apontando a necessidade de monitoramento continuado e avaliação periódica do Tratado, fundamentou-se no simbolismo e na oportunidade política do ano de 2012, no delineamento dos caminhos que a humanidade deverá percorrer nos próximos séculos. Desde as profecias Maias até o painel do IPCC, passando pela decisão da ONU e do governo brasileiro de realizar a Conferência, todas as projeções e cenários de futuro apontam para a importância desse momento.

Portanto, o desafio é construir um processo de debates e manifestações públicas que possa colocar a EA no centro das políticas públicas, capitaneado por organizações da Sociedade Civil, com a participação da Universidade, do Estado e de outros atores sociais.

## **EA e EJA: encontros e caminhos**

Tomando como referência distintos exemplos de políticas, programas e projetos de Educação Ambiental em diversos espaços e tempos, pode-se afirmar a pertinência e as possibilidades que a EA cria para o enfrentamento de questões relacionadas à educação de jovens e adultos.

A busca pela transformação humana e social, e o estímulo à formação de sociedades justas e ecologicamente equilibradas, princípios expressos no Tratado, exigem o enfrentamento das causas da degradação humana e social, em uma perspectiva global e sistêmica, a partir das realidades locais. Promover a diversidade cultural, valorizando as diversas formas de conhecimento e criando novos modos de vida, emulando experiências de autogestão do trabalho, dos recursos e dos conhecimentos,

de produção e consumo sustentáveis.

Para Paulo Freire (1987), é a conscientização que possibilita às pessoas inserirem-se na história, superando o conhecimento imediato da realidade em busca de sua compreensão e transformação.

A educação é um direito de todos e precisa ser vivenciada no sentido dialético/dialógico de compreender a realidade, transformando-a e sendo transformado por ela, propiciando a superação das estruturas injustas com vistas à mudança do mundo (FREIRE, 1997).

A Educação Ambiental “tem o propósito de formar cidadãos com a consciência local e planetária, que respeitem a auto-determinação dos povos e a soberania das nações” (VIEZZER e OVALLES, 1995, p. 30). Atua “para erradicar o racismo, o sexismo e outros preconceitos (...) e contribuir para um processo de reconhecimento dos direitos territoriais” (*Idem*).

Igualmente importante é o papel das políticas públicas de EA e de EJA, para que assegurem o direito à aprendizagem sem discriminação por idade, gênero, raça, etnia, classe, orientação sexual, religião e aproximem os atores envolvidos, em direção à sinergia de ações e ao intercâmbio de informações, aprimorando as diversas práticas e reflexões existentes.

Uma breve análise de documentos pode exemplificar a demanda existente por EA na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) e a sua, ainda, pequena repercussão na área.

No editorial da Revista *Convergência* (2006) dedicada à EA, Bob Hill, da Universidade da Geórgia, cita os artigos dessa edição, que foram apresentados no *Workshop* sobre EA coordenado por Moema L. Viezzer, como parte da 7<sup>th</sup> *World Assembly of the International Council for Adult Education*, intitulada “Adults Right to Learn: Convergence, Solidarity and Action”. Essa Assembleia, realizada em Nairóbi/Quênia, em janeiro de 2007, enfatizou a importância que vem ganhando a temática da EA e o Tratado elaborado na Rio 92, na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), e levou o ICAE a retomar seu compromisso com a EA, particularmente com o Tratado de EA.

Nessa Revista, além do próprio Tratado e das recomendações advindas do *Workshop*: “Environment, Ecology and Sustainable Development”, realizado na mencionada Assembleia, encontram-se algumas resenhas de livros e artigos que auxiliam a conhecer o estado da arte desta temática. É o caso, por exemplo, da resenha do livro “Temas Mundiales y Educación de Adultos: Perspectivas para América Latina, Sur de África y Estados Unidos” (MERRIAM *et al.*, 2006), na qual Ming Yeh-Lee aponta que, especialistas em educação continuada e educação de adultos, de várias partes do mundo, desenvolvem um discurso crítico sobre a globalização, e na terceira parte, sobre meio ambiente e saúde, mencionam que temas como “educação e ativismo ambiental”, dentre outros, “têm sido menos visíveis na literatura de educação de adultos (...) sendo muito importante os educadores de adultos começarem a incorporar esta linha de investigação” (p. 143).

No artigo “Environmental Adult Educator Training: Suggestions for Effective Practice”, Caitlin Secret Haugen (2006) escreve sobre a Educação Ambiental como

un campo nuevo y emergente que se enfrenta a constantes cambios y desafíos. (...) En un tiempo en el que la globalización amenaza el desarrollo sustentable en todo el mundo, es más crucial que nunca comunicar ideas claras sobre la educación medioambiental de las personas adultas, y sobre cómo ésta contribuye a la lucha contra la degradación medioambiental (p. 105).

A autora ainda salienta que uma análise histórica da literatura sobre Educação Ambiental para pessoas adultas, revela que a área de formação apresenta sérias carências.

O relatório enviado por *Internet* por Alberto Croce, da Fundação SES, enfatiza os princípios da EPJA bem como o caráter emancipatório e inclusivo a ela relacionado. Produzido no Fórum Mundial de Educação, realizado em Belém, em janeiro de 2009, no marco do Fórum Social Mundial, em evento sobre o tema “Educação para jovens e adultos, a partir da perspectiva da educação popular”, resultou de reunião plenária que reuniu mais de 500 pessoas.

A necessidade de uma formação específica e continuada dos profissionais ligados à EPJA e da articulação entre o conhecimento popular e o conhecimento historicamente sistematizado é apontada ao longo do relatório. No entanto, a questão ambiental e a Educação Ambiental não são mencionadas nos princípios, assim como em nenhuma das muitas recomendações apresentadas nesse documento:

A partir de estos principios, la acción pedagógica de la EPJA debe diferenciarse de las prácticas y modalidades de enseñanza desarrolladas a otros niveles y debe ser organizada a partir de un concepto crítico que se ajuste a la franja etaria de las personas, sin infantilizarlas. Esto significa que debe ser articulada con los movimientos sociales para garantizar el engranaje entre el conocimiento popular y el conocimiento sistematizado históricamente.

O meio ambiente é citado por Schemmann (2007) ao analisar os documentos e atividades políticas resultantes da V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva da organização política mundial. O autor elenca as áreas temáticas para as quais se deve prestar particular atenção, segundo a Declaração de Hamburgo e a “Agenda de Futuro”, documentos que foram adotados nessa Conferência. Nesse sentido, meio ambiente e saúde são temas, dentre outros, presentes na Agenda:

1. Educación de adultos y democracia: el desafío del siglo XXI.
2. Mejorar las condiciones y la calidad de la educación de adultos.
3. Garantizar el derecho universal a la alfabetización y la enseñanza básica.
4. Educación de adultos, igualdad y equidad en las relaciones entre hombre y mujer y mayor

autonomía de la mujer.

5. La educación de adultos y el cambiante mundo del trabajo.

6. La educación de adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población... (SCHEMMANN, 2007, p. 174).

Para Tanvir (2007), questões contemporâneas como mudanças climáticas e alfabetização ecológica, apesar de propostas por alguns para serem vinculadas ao contexto da alfabetização de pessoas adultas, podem tirar o foco da questão central – a alfabetização.

Em artigo que analisa os desafios e o estado da arte da alfabetização dessas pessoas, o autor fala da dificuldade em buscar uma definição de alfabetização que seja reconhecida de forma unânime e levanta alguns elementos para essa reflexão.

Para ele, em duas visões opostas, por um lado, existe uma tendência em se subestimar o valor e empoderamento possibilitados pelo acesso à alfabetização e aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo:

La gente piensa que el contexto de la alfabetización de personas adultas necesita redefinirse y vincularse con cuestiones contemporáneas y emergentes como el cambio climático, la migración, la sociedad del conocimiento... (...) Dados estos contextos, hubo una sugerencia de incluir en la alfabetización de personas adultas temas como el calentamiento global, la alfabetización ecológica, la pedagogía ecológica y otros que tendrán que lidiar con las realidades del cambio climático (TANVIR, 2007, p. 139).

Por outro lado, segundo o autor, essa postura pode enfraquecer a defesa de um financiamento adequado para a alfabetização:

No es útil integrar todo lo que las personas pobres necesitan aprender, ya que la alfabetización no erradica la pobreza, aunque ayuda a las personas a dirigir mejor sus vidas. Así que mezclar alfabetización cuando nos referimos a otras competencias puede desdibujar o debilitar la defensa de una financiación adecuada de la alfabetización de personas adultas como la base para la educación de adultos (TANVIR, 2007, p. 139).

Também abordando os desafios da alfabetização de adultos, Soriano (2007) cita o fato de que organizações da sociedade civil, como as organizações não governamentais, organizações de autoajuda e fundações de empresas, definiram a alfabetização de pessoas adultas como a capacidade de utilizá-la para permitir a uma pessoa ser produtiva do ponto de vista econômico e participar de forma significativa da vida política comunitária.

Muitas inovações nessa perspectiva têm combinado a alfabetização com “el desarrollo empresarial, habilidades para la vida, derechos de la mujer, agricultura sostenible, derechos legales, medio ambiente y demás temas importantes para la vida de las personas” (*Ibidem*, p. 197). No entanto, para a autora, a amplitude dessas intervenções requer articulação das necessidades básicas da aprendizagem das pessoas adultas e as medidas necessárias para se ter êxito. Um exemplo citado acontece em programas de alfabetização do Timor Oriental, nos quais as mulheres aprenderam a melhorar a qualidade de vida, por meio da criação de cabras, mas não adquiriram as habilidades de alfabetização esperadas.

Esses dois últimos exemplos colocam uma questão pertinente, mas equivocada, sobre o dilema de ampliar-se a abrangência da alfabetização de adultos para além dos aprendizados básicos da escrita e dos números e, com isso, perder-se o foco e a eficiência.

Fundamentados em distintos alfabetizadores de adultos, compreende-se que a leitura interpretativa do mundo, nesse caso, especificamente, da problemática socioambiental, auxilia nos aprendizados específicos do ferramental básico da alfabetização. Se a educação autêntica se dá pela comunhão dos indivíduos, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987), fazendo emergir temas significativos à base dos quais deve se constituir o seu conteúdo programático, “um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de ‘bom homem’, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos” (*Ibidem*, p. 84).

É imprescindível o conhecimento crítico dessa situação presente e existencial, bem como a reflexão sobre a maneira de estar e se inserir no mundo, a fim de se pensar a ação educadora e política, pois “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1987, p. 78).

A questão socioambiental, além de tema gerador, pode e deve induzir processos de alfabetização e de educação continuada, reforçando a permanência e incorporação das habilidades adquiridas e propiciando a continuidade da alfabetização no mundo e para o mundo da Vida.

A partir dessas leituras, pode-se sintetizar a interpretação feita desses documentos em três pontos:

1. A demanda explícita, porém genérica, em alguns textos e autores, por introduzir-se a questão ambiental e a EA na formação de jovens e adultos.
2. As carências e lacunas epistemológicas, metodológicas, de técnicas e materiais de EA na EPJA, detectada pela ausência da menção à temática em muitos textos e autores, ou em poucos casos, pela explicitação disto.

3. A pequena presença de exemplos de atividades e de propostas concretas de introdução da EA na EPJA.

## **REAJA - uma verdadeira Rede de Educação Ambiental de Jovens e Adultos**

Este subtítulo sintetiza a proposta contida nos parágrafos abaixo, de um convite à articulação das educadoras e educadores de jovens e adultos, e dos educadores e educadoras ambientais para interagirem no cumprimento de suas missões.

REAJA, mais do que a sigla em português para “Rede de Educação Ambiental de Jovens e Adultos”, é um convite à ação; uma convocação ao atuar; à potência de ação; ao apoderar-se individualmente e coletivamente deste desafio de construir um mundo melhor.

Reagir à maré de desânimo e às soluções autoritárias ou escatológicas, por meio do estímulo e apoio à população de jovens e adultos de todos os países e comunidades do Planeta a assumirem a causa ambientalista, a se alfabetizarem nesse sentido e a se envolverem com a educação ao longo da vida, permanente e continuada, com todos e de forma a articular distintos atores sociais na consecução deste objetivo.

Aprender a ler o mundo e a palavra, como dizia Paulo Freire; melhorar as condições de vida e dos sistemas de suporte à vida; capacitar-se para trabalhos que sejam sustentáveis e promovam a construção de sociedades sustentáveis; conhecer e transformar o ambiente como um processo de melhoria das suas próprias condições de existência e como um ato de solidariedade com os próximos e distantes no tempo e no espaço, humanos e não humanos. Enfim, educação ao longo da vida como educação para que a Vida continue a existir e seja cada dia melhor para todas e para cada uma das pessoas, cidadãos e cidadãs, que habitam este “pequeno e ainda belo Planeta”.

A utopia se realiza quando as pessoas têm os seus sonhos e sentem-se à vontade para enunciá-los e ouvir os dos outros, dialogando sobre eles, mapeando e diagnosticando os problemas que as distanciam da sua materialização, definindo participativamente os passos de uma caminhada que promova as transformações que nos aproximem desses sonhos que já não sonhamos sozinhos e que então, como diz o poeta, tornam-se realidade.

O enfrentamento das mudanças socioambientais globais em curso, e das previstas, não se realiza sem EA. As Metas do Milênio, a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e outras distintas convenções e programas definidos como prioritários pelo conjunto das nações, não se materializam sem EJA.

Acima de tudo, é um excelente momento para se questionar uma simplificação recorrente nas práticas de EA, como a expressa na frase “EA tem que ser feita com crianças, pois adultos não têm mais solução”. Essa transferência de protagonismo dos adultos para as crianças nas tarefas relacionadas à construção de sociedades sustentáveis e no delineamento e implementação de novas modalidades de desenvolvimento, é complementada, em geral, com a responsabilização da escola pela missão de educá-las e, muitas vezes, acompanhada pelo desejo repleto de culpa ou de sacrifícios de colocar os filhos em escolas privadas, capazes de promover tal redenção.

É preciso educar as crianças, pois elas “são o futuro do planeta”, mas, não se faz a educação de crianças sem a educação de adultos.

E quando o recurso é pouco e precisa ser priorizado: a quem destiná-lo? À educação das crianças ou à de jovens e adultos?

Essa é uma falsa questão. A opção é por se educar os adultos na educação de crianças, na educação entre pessoas adultas e na formulação e implantação de políticas voltadas à construção de sociedades sustentáveis em que as crianças e os adultos possam ser educados e se educarem no dia a dia.

Com isso, não se advoga um retrocesso nas conquistas democráticas, ainda não completamente realizadas, de ensino fundamental universalizado para todas as crianças e jovens. Pelo contrário, afirma-se que só haverá garantia dessa conquista se houver uma decidida ação do Estado e de todos os atores sociais na educação de jovens e pessoas adultas. A tese defendida neste artigo é sobre a essencialidade da educação de jovens e adultos para a Educação Ambiental (e vice-versa) e, portanto, a importância dessa ser adotada como um ponto central de atuação das políticas públicas de EJA, e pela Jornada do Tratado de EA, para que as sociedades aprimorem-se em direção aos ideais humanistas de todos os tempos e espaços.

Estamos falando de ideais democráticos, socialistas, libertários, cristãos, taoistas e outros enunciados por profetas, utopistas e sonhadores, capazes de apresentar cenários de futuro e propostas de caminhos e procedimentos para materializá-los. Ideais que já mobilizaram imensas massas humanas em conquistas importantes, mas insuficientes para garantir a melhoria da qualidade de vida de todos e de cada uma das pessoas que habitam, habitaram ou virão a viver aqui.

A superação de diferentes modalidades de imperialismos, colonialismos e invasões armadas, e imposições culturais, a escola pública universal no ensino fundamental, a diminuição da mortalidade infantil, a ampliação das expectativas de vida, o voto livre e a democracia, podem ser consideradas importantes conquistas da humanidade. Mas elas ainda não estão presentes na totalidade dos países e comunidades e vêm acompanhadas de um pacote de modernidade (o Capitalismo de hiperconsumo, sobre o qual nos fala Gilles Lipovetsky, em “A Felicidade Paradoxal”), que homogeneiza culturas e elimina a diversidade (dando supremacia à relação Eu-Isso em detrimento da relação Eu-Tu, como

delas nos fala Martin Buber), colocando em risco a sobrevivência de toda a espécie humana, além de já ter promovido a extinção ou comprometimento da sobrevivência de diversos povos, línguas e inúmeras espécies e sistemas naturais.

Jovens e adultos serão, cada vez mais, convocados a defender, proteger, conservar ou preservar o seu meio, o ambiente em que vivem e constroem os seus sonhos de futuro. Sem eles, não será feita a educação das crianças e nem se criarão condições para que as crianças se eduquem.

No entanto, os sentimentos de futuro roubado, de ausência de perspectivas de existência neste planeta, de impotência para agir, de alienação, sonambulismo e angústia que extravasa das telas de televisão, que se desdobram em todos os tipos de niilismo, depressão e drogadição, sequestram nossos sonhos e potência de ação, e nos mantêm num ciclo catatônico e individualista, incapaz de reverter o atual quadro de degradação socioambiental. É disso que fala Roger Garaudy (1981), em “Apelo aos Vivos”, ou Zygmunt Bauman, em “Comunidade” (2003) e em “Modernidade Líquida” (2001), ou de ‘cegueira branca’, como expressa Saramago em seu livro filmado por Fernando Meireles - “Ensaio sobre a Cegueira”.

As informações fragmentadas sobre o “aquecimento global” e seus nexos de causalidade com o modo de vida hegemônico na contemporaneidade podem nos despertar? Ou, pelo contrário, o tratamento dado pela mídia, o excesso de informações e o individualismo consumista cada vez mais nos distanciam da atuação transformadora, individual e coletiva, pelo Bem Comum e pela causa pública?

Como é possível que governos de países inteiros, grandes corporações e distintas organizações da sociedade civil não invistam na educação de pessoas adultas? E como permanecer ignorando a questão ambiental na formação de jovens e adultos?

Essa questão traz outras, em decorrência: Como abrir espaços para a realidade, local e planetária, social e ambiental, para que a educação de jovens e adultos seja para a Vida, para a construção da melhoria da qualidade de vida de todos e de cada um? Como transformar a EJA em pré-requisito para todas as demais educações e para todos os programas e projetos de desenvolvimento, culturais e sociais? Como não limitar a EJA à alfabetização na língua oficial, ao aprendizado básico de Matemática e a alguns poucos outros conhecimentos gerais?

## **O que se espera da EJA?**

Espera-se que, além de difundir o Tratado de EA para sociedades sustentáveis e responsabilidade global, levando-o para o conhecimento e debate crítico de jovens e adultos, onde estiverem, a EJA promova o envolvimento participativo deles, como educadores e educadoras ambientais, junto aos seus grupos sociais. Espera-se também e, principalmente, que a EJA promova a interpretação e o debate sobre as distintas realidades socioambientais, locais e globais, e o compromisso individual e coletivo com ações voltadas à sua transformação no sentido do Bem Comum - da conservação, recuperação, e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida de todos e todas. Portanto, espera-se que a EJA:

1. Propicie o diálogo e o debate crítico sobre a realidade socioambiental entre pessoas jovens e adultas, e os caminhos para a participação individual e coletiva na construção de sociedades sustentáveis;
2. Utilize o Tratado de EA como oportunidade para a formação de Círculos de Cultura para a Aprendizagem Participativa sobre Meio Ambiente e Qualidade de Vida, relacionando-o com outras Cartas que a humanidade construiu em âmbito planetário, com vistas a um futuro sustentável, em particular a Carta da Terra;
3. Promova a formação e/ou fortalecimento de Coletivos Educadores que aproximem e unam esforços de organizações ambientalistas e educadoras, e elaborem e implementem projetos político-pedagógicos territoriais, voltados a incrementar a potência de ação dos educadores e educadoras ambientais populares em interface com os diversos atores sociais.

Políticas Públicas de EA não podem ser monoculturais. Isso significa que não basta encontrar boas propostas e considerá-las únicas, mas faz-se urgente lidar com a diversidade, na diversidade e para a diversidade de atores e suas necessidades, demandas, propostas e alternativas de solução para a conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida de todos e de cada um dos indivíduos, espécies, sociedades e sistemas naturais.

Nesse sentido, algumas propostas implantadas no campo escolar nos últimos anos, no Brasil, merecem ser citadas, tais como: Plano Curricular Nacional (PCN), Planos Curriculares (PCNs) em Ação, Com-Vidas (Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas), Educação Ambiental Sequencial, Conferência Nacional Infanto-Juvenil de Meio Ambiente, propostas de transversalidade por meio de projetos ou estudos do meio, Centros de EA, dinâmicas de grupo sobre temas ambientais, arte-Educação Ambiental, clubes de ecologia, ou a retomada de uma decisão que já parecia superada: a de criar uma disciplina de EA.

Na educação não escolarizada, outro tanto de propostas podem ser mencionadas, tais como: Salas Verdes (telecentros de Educação Ambiental), Coletivos Educadores (com representação de diferentes atores sociais), Educação na Gestão Ambiental, Educação Ambiental no Licenciamento, Educação Ambiental em Unidades de Conservação, Círculos de Aprendizagem Participativa sobre

Ambiente e Qualidade de Vida, legislação e fiscalização ambientais aprimoradas, dentre outras.

Mas todas essas propostas não são e nem serão suficientes para promover uma simples afirmação: somos todos educados ambientalmente.

Educação é processo, e como tal, deve ser permanente e continuado, por toda a vida, promovido de forma articulada por todas as instituições e pessoas que atuam em cada território, sempre buscando a totalidade dos participantes desses territórios.

O papel da política pública de EA é aproximar a diversidade de atores desse campo e que com ele podem contribuir e propor-lhes, dentro das limitações e potencialidades objetivas e subjetivas de cada realidade, a sinergia de ações e o intercâmbio de informações que possibilitem o aprimoramento das diversas práticas e reflexões existentes. É procurar atuar de forma integrada e integradora, promovendo toda a diversidade de iniciativas estruturantes que possibilitem cada território promover a sua Educação Ambiental.

É a partir da realidade local que precisa ser exercitada constante e continuamente a solidariedade sincrônica e diacrônica, ou seja, a solidariedade com a manutenção e melhoria da vida de todas e todos os que agora compartilham este planeta e com aqueles que ainda virão a habitá-lo. Daí a importância de se buscar modos de produção e de consumo sustentáveis.

“Um outro mundo é possível!”. Sobre essa afirmação que acompanha todas as edições do Fórum Social Mundial desde sua criação, pairam muitas dúvidas, especialmente em tempos de crise financeira e econômica planetária, mudanças socioambientais globais associadas ao aquecimento da Terra, guerras e investimentos em armamentos em todos os continentes, ampliação do número de pessoas miseráveis e abaixo da linha de pobreza, e tantos outros dados que nos desanimam.

Mas como na palavra ‘dúvida’ (em português) está abrigada a palavra Vida, e enquanto houver vida, haverá dúvida e esperança, é possível acreditar que sim, um outro mundo é possível, outras sociedades humanas são possíveis, mas são e serão forjadas pelos seres humanos no seu dia a dia. Não haverá OVNI's ou seres extraterrestres que mostrarão os caminhos, nem soluções milagrosas tiradas da cartola por um ou alguns dos aproximadamente 200 chefes dos Estados-nações que hoje falam em nome do planeta. As soluções terão que ser construídas, pactuadas entre nações, entre distintos atores sociais, entre e nas comunidades locais, em cada família e entre indivíduos. “Um outro mundo é possível”, sim. Mas, para construí-lo, precisamos de educação para todos e todas.

Essa afirmação reitera a esperança de que pela educação se contribui para esse outro mundo possível, ou seja, se outro mundo é possível, é inequívoca a contribuição da educação para forjá-lo. Parece que disso não restam dúvidas, mas quando se pensa sobre qual educação e como ela interage com os distintos modos de produção e consumo, com os desejos e utopias, com as necessidades materiais, simbólicas ou não, com as ideologias e sistemas políticos, aí o debate esquenta.

É urgente a necessidade de transformar cada escola em centro de irradiação de processos de educação permanente, continuada, ao longo de toda vida, complementando processos de escolarização de pessoas jovens e adultas, mas acima de tudo, propiciando-lhes acesso a processos educadores, como os que são fomentados pelo espírito dos Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire. A criação de Círculos ou Comunidades de Aprendizagem Participativa sobre Meio Ambiente e Qualidade de Vida, sediada nas escolas, ou de outros equipamentos sociais públicos e comunitários, pode possibilitar tais situações de interpretação crítica do socioambiente, dentro de uma perspectiva de incremento da potência de agir, individual e coletiva, pela melhoria da qualidade de vida.

O delineamento e a implantação de políticas públicas comprometidas acontecem com o fortalecimento das bases organizadas da sociedade, estimuladas a se articularem em Coletivos Educadores em cada um dos diversos territórios de cada país. Coletivos, capazes de elaborar Projetos Políticos Pedagógicos Participativos com as instituições e os habitantes desses territórios, destinados a fomentar e apoiar a formação das educadoras e dos educadores ambientais populares, por meio das Comunidades ou Círculos de Aprendizagem mencionados no parágrafo anterior.

A articulação desses atores por meio de uma imensa **Rede Planetária** destinada a interligar e a fortalecer as ações de **Educação Ambiental** de pessoas **Jovens e Adultas**, são alguns dos compromissos que podem contribuir nesse sentido.

Aqui entramos num outro terreno que exige aprofundamento e diálogo: a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), promovida pelas Nações Unidas. Conforme os debates e documentos aprovados durante a Conferência sobre 30 anos de Tbilissi, em Ahmedabad/Índia (2007), bem como outros textos que procuram absorver as energias contestadoras e libertárias mobilizadas pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, essa Década não logra propor, sob a égide do desenvolvimento sustentável, a promoção das transformações profundas que o momento exige. Sequestrando tais energias e movimento para o campo da manutenção do “status quo”, com medidas mitigadoras e adaptativas, em geral vem desenvolvendo ações que permitirão apenas uma recomposição das forças de mercado e o não enfrentamento das causas mais profundas da degradação ambiental, social e humana.

É preciso a introdução e o desenvolvimento da EA na EJA (ou EPJA), trabalhando-a com a profundidade que a educação popular exige, comprometida com a criação de políticas públicas destinadas ao fortalecimento de Coletivos Educadores e Círculos ou Comunidades de Aprendizagem Participativa sobre Meio Ambiente e Qualidade de Vida em todos os campos da educação e, explicitamente, em processos e programas EJA, e com apoio à criação de uma Rede Internacional de

Educação Ambiental de Jovens e Adultos.

## **REFERÊNCIAS**

ANAIIS. Perspectivas da Educação Ambiental na região ibero-americana: conferências do V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental. Rio de Janeiro: Associação Projeto Roda Viva, 2007.

BAUMAN, Z. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BUBER, M. Eu e Tu. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

DINIZ, N. S. de M. The Brazilian Integrated Environmental Policy and the Treaty on Environmental Education. In: Convergence. Vol. XXXIX, n. 4, 2006, p. 73-80.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARAUDY, R. Apelo aos Vivos. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1981.

HAUGEN, C. S. Environmental Adult Educator Training: Suggestions for Effective Practice. In: Convergence. Montevideo: ICAE. Volume XXXIX, number 4, 2006, p. 91-106.

LIPOVETSKY, G. A Felicidade Paradoxal. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MERRIAM, S. B.; COURTENAY, B. C.; CERVERO, R. M. Temas Mundiales y Educación de Adultos: Perspectivas para América Latina, Sur de África y Estados Unidos. In: Convergence. Montevideo: ICAE. Volume XXXIX, number 4, 2006, p. 142-144.

PORTUGAL, Simone. Educação Ambiental na escola pública: sua contribuição ao processo de construção participativa de uma cultura emancipatória. 2008. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2008.

SCHEMMANN, M. Confintea V desde la perspectiva de la organización política mundial. In: Convergencia. Volumen XL, número 3-4, 2007, p. 167-179.

SORIANO, C. Desafíos de la alfabetización de personas adultas: las 7 M. In: Convergencia. Volumen XL, número 3-4, 2007, p. 193-201.

SORRENTINO, M.; PORTUGAL, S.; VIEZZER M. Educação Ambiental de Jovens e Adultos - EAJA - A Educação de Jovens e Adultos à Luz do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Revista Latinoamericana de Educación y Política La Pirágua. Panamá: Editora CEAAL, n. 29, II/2009.

TANVIR, M. M. Más allá de la retórica: una receta para la acción de la sociedad civil sobre la alfabetización. In: Convergencia. Volumen XL, número 3-4, 2007, p. 137-150.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL. Disponível em: <<http://www.tratadodeeducacaoambiental.net>>.

VIEZZER, M.; OVALLES, O. Recommendations from the workshop: Environment, Ecology and Sustainable Development. ICAE 7<sup>th</sup> World Assembly and Environment, Education and Sustainable Development. In: Convergence. Vol. XXXIX, number 4, 2006, p. 17-18 and 45-50.

\_\_\_\_\_. Manual Latino-Americano de Educ-Ação Ambiental. São Paulo: Gaia, 1995.

# CONTROLE JUDICIAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, MEIO AMBIENTE E PARTICIPAÇÃO POPULAR

Isis Akemi Morimoto  
Marcos Sorrentino

## 1. INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos o estudo sobre o controle judicial de Políticas Públicas, interessava-nos compreender o funcionamento de um processo que nos parecia tratar-se de mais uma alternativa ou instrumento voltado à proteção ambiental no Brasil, no caso, a via judicial visando à elaboração e/ou implementação de Políticas Públicas na área ambiental.

No decorrer da pesquisa, tivemos a confirmação de que a efetividade dos direitos fundamentais constitucionalmente instituídos, dentre eles, o do meio ambiente ecologicamente equilibrado (Art. 225 da CF/88), está diretamente relacionada às prestações positivas do Estado. No entanto, o uso do controle judicial para a garantia destes direitos encontra-se cercado de uma série de questões essenciais que nos apontam a complexidade da questão, das quais destacamos: discussões sobre uma possível ofensa à *Teoria da Separação dos Poderes*, de Montesquieu, que considera primordial a independência das funções judicial, legislativa e executiva do Estado para a manutenção da liberdade social; a *Eficácia das Normas Constitucionais*, discutindo-se a autoaplicabilidade ou não dos direitos fundamentais estabelecidos pela Constituição Federal; a necessidade de estabelecer-se um limite às demandas que podem ser reclamadas ao Estado através de ações judiciais, abordado por diversos autores como sendo o *Mínimo Existencial* que garanta vida digna aos cidadãos; a escassez de recursos por parte da Administração Pública para atender a todos os direitos previstos constitucionalmente, adotando-se o conceito de *Reserva do Possível*; a *Razoabilidade* das demandas, buscando-se o equilíbrio entre os meios empregados e os fins a serem alcançados; e finalmente, a *Eficácia das Decisões Judiciais no Controle de Políticas Públicas*.

Compreendendo melhor este instrumento, aparentemente dissociado daqueles usualmente trabalhados em Educação Ambiental (sensibilização, reflexão interna, exercício da cidadania ativa etc.) e orientados pelos pilares balizadores dos processos educadores para sociedades sustentáveis, adotados pelo Laboratório de Educação e Política Ambiental (OCA)<sup>100</sup>, tivemos a grata surpresa de verificar que a *Participação Popular* configura também um aspecto primordial para que o controle judicial de Políticas Públicas possa ocorrer de forma coerente com a realidade de nosso país, onde há escassez de recursos públicos, má distribuição de renda, pouco ou nenhum diálogo entre os entes públicos e privados etc..

Deste modo, pretendemos discorrer sobre as questões relacionadas acima como sendo essenciais para a compreensão da complexidade do controle judicial de Políticas Públicas, bem como associá-las aos temas ligados à pesquisa que desenvolvemos junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental (PROCAM/USP), quais sejam: Educação e Popularização do Direito Ambiental e Políticas Públicas de Meio Ambiente.

## 2. BREVE HISTÓRICO E A QUESTÃO DA SEPARAÇÃO DOS PODERES

Pretende-se iniciar este estudo por uma análise do contexto histórico em que surge o Controle Judicial de Políticas Públicas no Brasil. A começar, destaca-se que, conforme nos ensina o Prof. Dalmo Dallari (2007), a Teoria de Separação dos Poderes, de Montesquieu, foi consagrada em um momento histórico, o Liberalismo, em que se objetivava o enfraquecimento do Estado e a restrição de sua atuação em nome de uma liberdade individual, ou seja, buscava-se a proteção do indivíduo da ingerência do Estado. No entanto, com a Revolução Industrial, as massas operárias passaram a assumir maior relevância no cenário social, apresentando diversas reivindicações.

Ocorreu, então, um processo de transição do *Estado Liberal* para o *Estado Social*, quando a postura de não intervenção por parte do Estado modificou-se para um posicionamento voltado a atender às obrigações de prestação de serviços direcionado ao bem comum e a busca por uma igualdade material entre os componentes do corpo social (GRINOVER, 2009). Surgiram, assim, as Políticas Públicas, aqui entendidas como programas, ações ou conjunto de medidas articuladas/coordenadas, cujo escopo seria movimentar a máquina do governo, no sentido de realizar algum objetivo de ordem pública ou, na ótica dos juristas, concretizar um direito (BUCCI, 2006).

No entanto, com o passar do tempo, notou-se que alguns serviços oferecidos pelo Estado não estavam sendo suficientes para garantir o atendimento das necessidades dos cidadãos em sua integridade. Passou-se, assim, ao questionamento sobre o que poderia ser feito para instigar a criação ou a melhoria de Políticas Públicas em diversas áreas de interesse social.

Com o advento da Ação Popular e da Ação Civil Pública, diversos processos foram abertos com o intuito de solicitar do Estado prestações que atendessem às demandas mais urgentes dos cidadãos e da coletividade, tais como: a distribuição de remédios, a construção de escolas, o oferecimento de leitos em hospitais, a disponibilização de rampas em locais públicos para garantir o acesso aos

portadores de necessidades especiais etc.. Mas poucos litígios demandavam a criação ou melhoria de Políticas Públicas que estendessem os benefícios destas decisões para toda a sociedade.

Na área ambiental, não foi diferente. Embora muitas ações tenham sido movidas por entidades ambientalistas ou pelo Ministério Público no sentido de proteger algum recurso ou serviço ambiental, como por exemplo, a despoluição de um curso d'água, a contenção do desmatamento em determinada área etc., pouco se fez no sentido de tornar as Políticas Ambientais existentes mais efetivas, ou para que novas Políticas fossem elaboradas. Basta pensar na Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) e na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), ambas instituídas por Lei, para comprovar que muitas mais prestações positivas do Estado seriam necessárias para viabilizar a implementação de diversos de seus dispositivos que, apesar dos 30 anos da PNMA (Lei nº 6.938, de 31/08/1981) e mais de 10 anos da PNEA (Lei nº 9795, de 27/04/1999), ainda não saíram do papel, ou, quando executados, muitas vezes tenham ocorrido de forma menos abrangente que o necessário.

Neste contexto, o Controle Judicial de Políticas Públicas poderia parecer a solução natural em busca da efetividade das políticas instituídas. Porém, enfrentam-se algumas divergências sobre sua adequação. Uma delas certamente está ligada à possível ofensa à Teoria da Separação dos Poderes, que apenas foi amenizada após a manifestação de alguns tribunais: entenderam os magistrados, em seus acórdãos proferidos, que o Controle Judicial de Políticas Públicas não significa uma intervenção do Judiciário na esfera Administrativa de modo a ferir a Teoria da Separação dos Poderes, e sim, apenas o controle do cumprimento de legislação específica ou de preceito fundamental apresentado pela Constituição Federal de 1988.

Como exemplos, destacam-se dois acórdãos proferidos pelo Tribunal de Justiça de São Paulo: no primeiro, Agravo de Instrumento nº 412.973-5/7-00, interposto no TJ/SP, solicitando antecipação de tutela junto à Fazenda Pública para o fornecimento de medicamentos diferentes daqueles disponibilizados pela rede pública de saúde para tratamento de portador do vírus HIV. Deu-se provimento ao recurso por voto unânime, com base no art. 5º, *caput*, da Constituição Federal, que assegura aos cidadãos o direito à vida, e no art. 196, também da CF, que reconhece a saúde como direito de todos e obrigação do Estado. Argumentou o relator Magalhães Coelho:

O Estado de São Paulo não compreendeu bem, o que é profundamente lamentável, que o que está em causa é o direito à vida, bem supremo, que é tutelado constitucionalmente. [...] Não está, aqui, absolutamente o Poder Judiciário se investindo de cogestor do orçamento do Poder Executivo. Está tão-somente fazendo cumprir um comando constitucional.

O segundo acórdão que merece destaque trata-se da Apelação Cível nº 244.253-5/2-00, interposta pelo Ministério Público no TJ/SP, solicitando que fosse determinada a obrigação de fazer por parte do Estado, consistente em proceder às devidas reformas e adaptações no prédio de determinada Escola Estadual, de modo a garantir o pleno acesso das pessoas portadoras de deficiência física. A Apelação do Ministério Público baseou-se no disposto nos arts. 227, § 2º e 244 da CF/88, bem como nas Leis Estaduais nº 5.500, de 31/12/1986 e nº 9.086, de 03/03/1995, que determinam que todos os edifícios, praças e estádios públicos estaduais devem ter a facilidade de acesso para deficientes físicos, e que a Administração direta e indireta do Estado deverá adequar-se às Normas NBR 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas.

A argumentação deixa claro o dever do Estado em assegurar prioridade absoluta à proteção e perfeita integração social dos portadores de deficiência, e que este dever não se trata de mera valoração dos aspectos subjetivos da oportunidade e da conveniência da realização de obras franqueadoras do acesso de portadores de deficiência física ou sensorial aos prédios públicos, mas de verdadeira imposição legal à qual o Estado não se pode furtar, ainda que omissivamente.

Destaque para a questão da separação dos Poderes, quando o Desembargador Relator Gama Pellegrini, acompanhado pelo voto do Desembargador Magalhães Coelho, concordou com o Ministério Público na afirmação que, no caso em análise, não se vislumbra indevidamente ingerência do Poder Judiciário nas típicas atividades do Executivo, pois, como já dito, a absoluta prioridade na assecuração dos direitos dos deficientes é ditada por normas, constitucional e legal, impostas ao administrador público como dever, não faculdade. Fundamentando esta tese, o Relator cita, ainda, a doutrina de Gilmar Ferreira Mendes (2009), que afirma que, da vinculação da jurisdição aos direitos fundamentais, resulta para o Judiciário não só o dever de guardar estrita obediência aos chamados direitos fundamentais de caráter judicial, mas também o de assegurar a efetiva aplicação do direito.

Ainda em relação ao tema da separação e independência dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário (Art. 2º da CF/88) frente à intervenção do Judiciário em questões da Administração Pública, bem nos ensina a douta Professora Ada Pellegrini Grinover (2009), analisando que, anteriormente à Constituição de 1988, os tribunais se autolimitavam, entendendo não poder adentrar o mérito do ato administrativo, e que, no entanto, a Lei de Ação Popular abriu o caminho do Judiciário em relação ao controle do mérito do ato discricionário. A autora apresenta também citações de Cândido Dinamarco (2000, *apud* GRINOVER, 2009), que corrobora com este entendimento, Oswaldo Canela Júnior (2009, *apud* GRINOVER, 2009), que entende que cabe ao Poder Judiciário investigar o fundamento de todos os atos estatais a partir dos objetivos fundamentais inseridos na Constituição, e Tércio Sampaio Ferraz Jr. (1994, *apud* GRINOVER, 2009), quando afirma que sempre que os demais poderes comprometerem a integridade e a eficácia dos fins do Estado – incluindo as dos direitos fundamentais, individuais ou coletivos –, o Poder Judiciário deve atuar na sua função de controle.

Também no mesmo texto, em análise sobre a posição atual dos tribunais a respeito do tema, a Professora Grinover (2009:40) cita o Supremo Tribunal Federal, que através da decisão monocrática do Ministro Celso de Mello na ADPF 45-9, assim se pronunciou:

(...) Como decorrência causal de uma injustificável inércia estatal ou de um abusivo comportamento governamental, aquele núcleo intangível consubstanciador de um conjunto irreduzível de condições mínimas necessárias a uma existência digna e essencial à própria sobrevivência do indivíduo, aí então, justificar-se-á, como precedente já enfatizado – e até mesmo por razões fundadas em um imperativo ético-jurídico –, a possibilidade de intervenção do Poder Judiciário, em ordem a viabilizar, a todos, o acesso aos bens cuja fruição lhes haja sido injustamente recusada pelo Estado.

Conclui a autora, a partir deste posicionamento do STF, serem necessários alguns requisitos para que o Judiciário intervenha no controle de Políticas Públicas, até como imperativo ético-jurídico, quais sejam: (1) O limite fixado pelo mínimo existencial a ser garantido pelo cidadão; (2) A razoabilidade da pretensão individual/social deduzida em face do Poder Público; e (3) A existência de disponibilidade financeira do Estado para tornar efetivas as prestações positivas a ele reclamadas (GRINOVER, 2009).

### **3. EFICÁCIA DA NORMA CONSTITUCIONAL E OS DIREITOS FUNDAMENTAIS**

Ferreira Filho (1988) aborda a questão da eficácia das normas constitucionais, fazendo a seguinte distinção sobre o que caberia a cada ente verificar: a aplicabilidade é a parte da eficácia que deve ser verificada pelo juiz, já a executoriedade é a parte da eficácia que deve ser verificada do ângulo do administrador, e a exigibilidade, deve ser a eficácia vista do ângulo do titular do direito. Também para Luís Francisco Aguilar Cortez (2011), cabe ao Judiciário assegurar a tutela dos direitos fundamentais, sem prejuízo dos outros meios de atuação democrática. Afirma o autor:

O Judiciário (...) está igualmente vinculado [referindo-se ao Poder Público], dentro de suas atribuições constitucionais, à promoção de políticas públicas que conduzam a efetivação dos objetivos estabelecidos constitucionalmente e dos valores ligados à proteção da vida, da dignidade da pessoa humana e da ordem democrática, a impor a busca do equilíbrio entre os ideais de liberdade e igualdade (CORTEZ, 2011: 4).

Discute-se, ainda, a questão da autoaplicabilidade (eficácia imediata) dos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988 *versus* a necessidade de estabelecimento de norma regulamentadora dos dispositivos constitucionais (em caso de norma programática). Neste sentido, discorre o Desembargador Magalhães Coelho no TJ/SP, em acórdão já citado anteriormente (é importante citar aqui novamente o conteúdo desse acórdão – acessibilidade, para lembrar o leitor) (Agravo de Instrumento nº 412.973-5/7-00):

O art. 196 da CF reconhece que a saúde é direito de todos e obrigação do Estado (...). Longe de se ver aqui, uma norma programática, recurso pelo qual, usualmente os administradores públicos se escusam de cumprir as obrigações que lhes são dirigidas pela Constituição Federal, há que se ver uma norma impositiva de eficácia plena, que objetiva tornar real e não meramente retórico o direito à vida proclamado no art. 5º da Constituição Federal.

Em contraponto, na decisão proferida também pelo TJ/SP, embora concedido o pedido da Apelação Cível nº 244.253-5/2-00 interposta pelo Ministério Público, o voto vencido do Desembargador Laerte Sampaio trazia a seguinte consideração: enquanto corria o processo em questão, foi editada a Lei Estadual nº 11.263, de 12/11/02, estabelecendo prazos de até 5 anos para a implementação das adaptações dos edifícios. Tal Lei, considerada inconstitucional pelo Ministério Público, por entender que o direito a acessibilidade tratava-se de uma garantia constitucional autoaplicável, foi abordada pelo referido Desembargador como perfeitamente plausível dentro dos princípios da proporcionalidade, pois o mesmo entendia que o § 2º, do art. 227 da CF/88 tratava-se de uma norma programática, que ao ser regulamentada pela Lei Estadual, veio ao encontro dos fundamentos postos pela Fazenda do Estado (principalmente no que dizia respeito à necessidade de previsão orçamentária e licitação para obras de adaptação).

Apesar de considerações desta natureza, tem prevalecido nos tribunais o entendimento que versa pela autoaplicabilidade dos direitos fundamentais presentes na Constituição Federal. Destaque para o posicionamento do STF, representado pela decisão monocrática do Ministro Celso de Mello na ADPF 45-9, defendendo que, embora o encargo de formular e implementar políticas públicas seja primariamente dos Poderes Legislativo e Executivo, o Judiciário, em bases excepcionais, poderá assumir tal incumbência quando os órgãos estatais competentes vierem a comprometer a eficácia e a integridade de direitos individuais e/ou coletivos impregnados de estatura constitucional, ainda que derivados de cláusulas revestidas de conteúdo programático. Acrescenta ainda o Ministro relator:

Cabe assinalar, presente este contexto – consoante já proclamou esta Suprema Corte – que o caráter programático das regras inscritas no texto da Carta Política não pode converter-se em promessa constitucional inseqüente, sob pena de o Poder Público, fraudando justas expectativas nele depositadas pela coletividade, substituir, de maneira ilegítima, o cumprimento de seu impostergável dever, por um gesto irresponsável de infidelidade governamental ao que determina a própria Lei do Estado (RT 175/1212-1213, Rel. Min. CELSO DE MELLO. In: GRINOVER, 2009:41).

No entanto, surge a inevitável indagação: será que é possível adotar a eficácia imediata para *todos* os Direitos e Garantias Fundamentais presentes na Constituição Federal? Esta é a grande questão que traz à barca os debates sobre *Mínimo Existencial*, *Reserva do Possível* e *Razoabilidade* quando da aplicabilidade do Controle Judicial de Políticas Públicas.

#### 4. O MÍNIMO EXISTENCIAL

Para os Professores Kazuo Watanabe e Ada Pellegrini Grinover (2010), o *Mínimo Existencial* é considerado o direito às *condições mínimas de existência humana digna*. Assim, as demandas que visem garantir o direito à vida, tais como as da área de saúde, que incluem distribuição de remédios, disponibilização de leitos em hospitais, construção de centros de tratamento especializados, dentre outras, têm sido concedidas pelo Judiciário. Também, as ações solicitando acesso à educação e à moradia costumam se enquadrar no princípio da dignidade da pessoa humana. Neste contexto, uma indagação que pode surgir é a seguinte: será então que as questões ambientais podem ser incluídas neste *Mínimo Existencial*?

Como se sabe, as relações ecológicas presentes no planeta demonstram que os diversos elementos da Natureza estão interligados e são interdependentes (ODUM, 1986). Assim, para que elementos fundamentais relacionados à integridade humana sejam disponibilizados para as presentes e futuras gerações, é essencial que o equilíbrio ambiental seja conservado. Em outras palavras, para que haja água potável, qualidade de ar, conforto climático, alimentos diversificados, medicamentos naturais etc., as florestas e fontes de água devem ser preservadas, os esgotos devem ser tratados, o aquecimento global contido, a biodiversidade protegida. Afinal, não haverá vida humana se não houver água, ar, alimento, medicamentos etc..

Na afirmação de Paulo Sérgio Duarte da Rocha Júnior (2009, *apud* GRINOVER, 2009), observa-se tal tendência:

Costuma-se incluir no mínimo existencial, entre outros, o direito à educação fundamental, o direito à saúde básica, o saneamento básico, a concessão de assistência social, a tutela do ambiente, o acesso à justiça (ROCHA JÚNIOR, 2009:21).

Deste modo, parece ser algo tranquilo a definição de direitos fundamentais que devem ser *garantidos* pelo Estado. No entanto, frente à escassez de recursos e necessidade de estabelecimento de prioridades para aplicação das verbas públicas, nos deparamos com a dificuldade que habita em se definir o que deve ser *excluído* deste núcleo central, que justificaria a intervenção do Judiciário caso houvesse descumprimento ou insuficiência na implementação de Políticas Públicas. Surge então, a *Reserva do Possível*.

#### 5. A RESERVA DO POSSÍVEL

Pode parecer, de pronto, chocante a afirmação apresentada no texto de Bucci (2006), que traz o posicionamento de alguns críticos à presença de um grande número de direitos sociais na CF de 1988. Dizem eles: “A Constituição Federal não cabe no PIB!”. No entanto, ninguém pode negar que, em um país em desenvolvimento como o Brasil, a escassez de recursos, a pobreza e a má distribuição de renda são evidentes. Basta observar as favelas, as filas em hospitais públicos, os mendigos das grandes cidades, a falta de saneamento urbano etc.. E o Poder Público não tem dado conta de implementar todas as Políticas necessárias para a satisfação de grande parte das necessidades básicas da população.

Abre-se, assim, o debate sobre a *Reserva do Possível*, visando gerenciar o conflito entre a disponibilidade de recursos para implementar uma Política Pública e as diversas demandas apresentadas ao Judiciário. Neste sentido, discorre o autor Sabino (2011) sobre a “Lógica do Cobertor Curto”, fazendo uma analogia sobre o dito popular quando conceitua como perversa e delicada a relação que pode haver ao se conceder judicialmente um benefício a um demandante, deixando desamparados tantos outros. O mesmo autor cita o professor Otávio da Motta Ferraz (2007, *Apud* SABINO, 2011), ao afirmar que, no exemplo dos remédios, o Poder Público que se vir instado a prover determinado medicamento, por decisão judicial, terá que obter recursos de outros medicamentos, que poderiam beneficiar outra espécie de doentes, “puxando o cobertor” e deixando esses outros doentes sem acesso ao Judiciário, “descobertos”.

Além da escassez de recursos, há também as questões relacionadas ao Planejamento Orçamentário dos Governos. Em cumprimento a preceitos também constitucionais, o Poder Público não pode dispor dos recursos oriundos da arrecadação como bem desejar. O respeito às finalidades de aplicação das verbas (rubricas) previstas no orçamento, o cumprimento dos processos licitatórios (Lei nº 8.666/93), o planejamento plurianual etc., são exigências legais que precisam ser respeitadas.

Neste contexto, a *Reserva do Possível* se apresenta como sendo uma necessária ponderação a ser feita pelo magistrado durante a tomada de decisão. Porém, não pode ser utilizada pela Administração Pública como justificativa para o não cumprimento de sua obrigação de fazer. Bem analisa a professora Ada Pellegrini Grinover:

Observa-se, em primeiro lugar, que não será suficiente a alegação, pelo Poder Público, de falta de recursos. Esta deverá ser provada, pela própria Administração, vigorando nesse campo quer a regra da inversão do ônus da prova (CDC, art. 6º, VIII), aplicável por analogia, quer a regra da distribuição dinâmica do ônus da prova, que flexibiliza o art. 333 do Código do Processo Civil,

para atribuir a carga da prova à parte que estiver mais próxima dos fatos e tiver mais facilidade de prová-los (GRINOVER, 2009:48).

Como nos ensina o Ministro Celso de Mello (ADPF 45-9, RTJ 175/1212-1213), os condicionamentos impostos pela cláusula da *Reserva do Possível* traduzem-se em um binômio que compreende, de um lado, a existência de disponibilidade financeira do Estado para tornar efetivas as prestações positivas dele reclamadas e, de outro, a *Razoabilidade* da pretensão individual/social deduzida em face do Poder Público.

## 6. A RAZOABILIDADE

O preceito da *Razoabilidade* deve estar presente em todos os atos e decisões do Poder Público. A ele associa-se outro preceito constitucional, o da proporcionalidade, que, em última análise, busca o justo equilíbrio entre os meios empregados e os fins a serem alcançados (GRINOVER, 2009). No mesmo sentido, afirma Cortez (*no prelo*): “há nítida relação entre a busca de eficiência e o princípio da razoabilidade/proporcionalidade”.

Algumas decisões foram proferidas sobre o tema, conforme pesquisa realizada por Nilva Antônio (2009:13):

Nos Embargos Infringentes 181.741.5/3-01 (fls. 15), o Desembargador Mariano Siqueira ressalta: ‘Não há que se falar em ingerência do Judiciário no mérito do ato administrativo, mas pode o Judiciário intervir quando a omissão do Poder Público foi alternativa ilegal, cuja opção não lhe era permitida, localizando-se além dos limites da discricionariedade, já que todo ato desta natureza deve manter respaldo com a lei e com os ditames da razoabilidade’.

Na Apelação Cível 244.253-5/2-0, afirmou o Desembargador Laerte Sampaio do TJ/SP em seu voto vencido: ‘O princípio da proporcionalidade visa a inibir e a neutralizar o abuso do Poder Público no exercício das funções que lhe são inerentes, notadamente no desempenho da atividade de caráter legislativo. (...) Um juízo sobre a proporcionalidade ou razoabilidade da medida há de resultar de rigorosa ponderação entre o significado da intervenção para o atingido e os objetivos perseguidos pelo legislador’.

Deste modo, conclui-se que, diante da obrigatoriedade de prestações positivas do Estado visando proporcionar a todos os brasileiros a efetividade de seus direitos fundamentais e a garantia do mínimo necessário a uma existência digna, sem porém desprezar as limitações orçamentárias da Administração e o equilíbrio das relações jurídicas, faz-se necessária a aplicação da *razoabilidade*. Apenas com este raciocínio, será possível atingir a máxima eficácia desejada para a utilização dos recursos públicos na execução de Políticas Sociais.

## 7. A EFICÁCIA DAS DECISÕES JUDICIAIS NO CONTROLE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Admitida a pertinência e a forma (razoabilidade) em que o Judiciário deve exercer o Controle de Políticas Públicas, vale efetuar breves considerações sobre a efetividade das decisões judiciais no tocante ao tema.

Brasil Júnior e Castello (2011), no estudo sobre o *enforcement*<sup>101</sup> das decisões judiciais, iniciam sua abordagem salientando que a prestação jurisdicional efetiva exige a implementação prática das decisões judiciais no sentido de conceder plena satisfatividade à parte em favor da qual o provimento foi emanado. E reafirmam, ao citar a professora Ada Pellegrini Grinover: “Nenhuma utilidade teriam as decisões, sem cumprimento ou efetividade. Negar instrumentos de força ao Judiciário é o mesmo que negar sua existência” (GRINOVER, 2005).

No entanto, percebe-se que nos casos relativos à implementação das decisões judiciais tocantes às Políticas Públicas, os meios usualmente empregados – multas, prisões, responsabilização do agente por ato de improbidade administrativa, intervenção federal etc. – não possuem efeitos tão satisfatórios quanto deveriam.

Neste sentido, acrescentam Brasil Júnior e Castello (*no prelo*):

Dada a complexidade fática, a interferência de diversos fatores estruturais, operacionais e orçamentários na execução da política pública e, ainda, o tempo demandado para sua implementação, a mera punição do agente ou a aplicação isolada de determinado elemento coercitivo pode não ser suficiente e adequado à efetivação da decisão judiciária.

Reformas institucionais ou sociais, dentre elas, a reformulação de projetos educacionais, a reorganização da prestação de serviços hospitalares, a recuperação de uma área degradada, o remanejamento de presos, exigem soluções globais, com a avaliação de múltiplos interesses envolvidos, em uma realidade de recursos limitados, fato que pode repercutir em outras esferas governamentais. (...)

Nesses casos, nem a imposição de uma medida punitiva, nem o estabelecimento de medidas coercitivas isoladas, são suficientes para fazer cessar a conduta administrativa incompatível às metas constitucionais ou, ainda, coagir a Administração Pública à adoção das ações estatais necessárias à consecução das aludidas metas.

De fato, punições poderiam ser aplicadas à Administração, mas o encargo recairia fatalmente sobre os cofres públicos. E ainda que as sanções fossem dirigidas aos técnicos responsáveis pela

implementação de determinada Política Pública, seria bastante difícil provar o dolo de tal agente no descumprimento da ordem judicial. Alegar-se-ia falta de recursos financeiros, ausência de estrutura, carência de recursos humanos etc.. E nada disto levaria à *finalidade primordial: a prestação do serviço demandado*.

Como alternativa, os autores citados sugerem que os magistrados adotem uma postura ativa e flexível, focando mais na aferição de medidas operacionais adequadas ao cumprimento das decisões judiciais do que no estabelecimento de sanções, o que no Direito norte-americano é chamado de *contempt of court*<sup>102</sup>.

Com a aplicação do *contempt of court*, a atuação do juiz não se encerra com a prolação da sentença. A ação judicial se prolonga no tempo, mediante o acompanhamento direto e continuado da implementação da Política Pública (SALLES, 2006, *Apud* BRASIL JÚNIOR E CASTELLO, 2011).

## **8. A RELEVÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO POPULAR**

Vimos a pouco, que ao vislumbrar-se o Controle Judicial de Políticas Públicas pautado nos princípios de *razoabilidade* e *efetividade*, é preciso que haja, sobretudo, uma atitude por parte dos magistrados em considerar questões orçamentárias e operacionais da Administração Pública ao proferir suas decisões, bem como a necessidade do Judiciário acompanhar o planejamento e execução das sentenças que visam à elaboração ou correta implementação de Políticas Públicas.

No entanto, a realidade que se apresenta é a da ausência de uma cultura neste sentido por parte do Sistema Judiciário brasileiro. Com todo o respeito que se pode ter nesta afirmação, não há um costume por parte dos nossos magistrados em considerar os aspectos operacionais da implementação de suas sentenças para além das sanções em caso de descumprimento. Assim, a pergunta que fica é a seguinte: o que pode motivar o Judiciário a adotar medidas direcionadas à gestão do planejamento e execução das sentenças voltadas à implementação de Políticas Públicas?

A *Participação Popular* pode ser uma resposta.

Entende-se como Participação Popular, de forma geral, as múltiplas ações que diferentes forças sociais desenvolvem para influenciar a formulação, execução, fiscalização e avaliação das políticas públicas e/ou serviços básicos na área social (saúde, educação, habitação, transporte, saneamento básico etc.) (VALLA, 1998). Assim, a Participação Popular no Controle Judicial de Políticas Públicas representaria não apenas a participação individual e coletiva (organizações, associações e sindicatos) na exigência veemente do atendimento aos seus Direitos e Garantias Fundamentais através das prestações positivas do Estado, mas também o monitoramento das ações do Poder Público pela coletividade. Deste modo, tanto o Poder Judiciário como o Legislativo e Executivo estariam motivados a encarar a efetivação de Políticas Públicas de forma inovadora.

Vale ressaltar que a participação nestes casos, não deveria ser vista apenas como uma faculdade, mas sim como uma oportunidade a ser assegurada pelo Poder Público a todas as pessoas. Conforme ressalta o Professor Paulo Affonso Leme Machado (2011), ao citar a Declaração do Rio de Janeiro proveniente da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento de 1992: “no nível nacional, cada pessoa deve ter a possibilidade de participar no processo de tomada de decisões” (MACHADO, 2011:106). O mesmo autor ensina ainda que, o direito à participação caminha junto com o direito à informação (MACHADO, 2006:265), assegurado pela Constituição Federal de 1988 (art. 5º, XXXIII).

Neste sentido, o investimento em Políticas Públicas voltadas ao preparo dos cidadãos para exigirem seus direitos poderia ser o primeiro passo. Instrumentos jurídicos como a Ação Popular e a Ação Civil Pública seriam melhor divulgados e utilizados. A implementação da Política Nacional de Educação Ambiental, por exemplo, seria prioridade máxima nos investimentos da área ambiental, pois incentivaria o exercício da cidadania ao tempo que estimularia a adoção de ações preventivas de danos ambientais, conforme disposto na Lei nº 9.795, de 27/04/99:

São objetivos fundamentais da educação ambiental (Art. 5º):

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II - a garantia de democratização das informações ambientais;

III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania.(...).

O processo de elaboração de decisões pelo Judiciário adotaria as *Consultas Públicas* não mais como exceções, e sim como regra, em ações relacionadas à implementação de Políticas Públicas por parte do Estado.

Também pertinente seria a criação de instâncias populares voltadas ao acompanhamento dos atos públicos (planejamento, orçamento e execução) que, em parceria com o Poder Judiciário, poderiam propiciar um melhor gerenciamento das sentenças aplicadas à Administração Pública. Não haveria aí qualquer questionamento sobre interferência entre os Poderes da União, e sim a prevalência

do Poder que emana do Povo<sup>103</sup>, pelo próprio Povo.

## 9. CONCLUSÕES ARTICULADAS

O Controle Judicial de Políticas Públicas pode ser um importante instrumento na busca por maior efetividade na implementação de serviços voltados à garantia dos direitos fundamentais da população, incluindo aí, a proteção ambiental no Brasil.

No entanto, algumas questões devem ser consideradas no sentido de aprimorar a adoção deste procedimento. Com o estudo de decisões de diversos tribunais sobre a questão da não ofensa ao *Princípio da Separação dos Poderes*, além de artigos e doutrinas que abordam a *Eficácia da Norma Constitucional*, o *Mínimo Existencial* e a *Reserva do Possível*, acredita-se na grande potencialidade do Controle Judicial das Políticas Públicas, desde que aplicado com *Razoabilidade*.

Neste contexto, tal instrumento só atingirá plena efetividade quando a *Participação Popular* for um elemento não apenas indutor das ações judiciais, mas também uma realidade no processo de planejamento e execução das sentenças proferidas. Assim, ações do Estado voltadas ao incentivo e apoio à *Participação Popular* devem receber prioridade máxima nos investimentos da área ambiental, pois podem estimular o exercício da cidadania ao tempo que propiciam a adoção de ações preventivas de danos ambientais.

As consultas públicas, bem como a criação de instâncias populares de monitoramento dos atos públicos, podem representar um grande avanço no enfrentamento dos conflitos presentes nas demandas de Políticas Públicas frente às limitações da Administração em atender tais necessidades.

## REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, N. M. L. Os Limites do Judiciário no Controle de Políticas Públicas. Trabalho de Mestrado em Direito Comercial pela USP, 2009.

BRASIL. Leis, decretos etc.. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988: Artigo nº 225, Capítulo do Meio Ambiente. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL JÚNIOR, S. M.; CASTELLO, J. J. B. Cumprimento Coercitivo das Decisões Judiciárias no Tocante às Políticas Públicas. In: GRINOVER, A. P.; WATANABE, K. (org.). O controle jurisdicional das políticas públicas. Rio de Janeiro: Forense, 2011, p. 467-488.

BUCCI, M. P. D. (Org.). Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

CORTEZ, L. F. Aguilar. Outros limites ao controle judicial de Políticas Públicas. In: GRINOVER, A. P.; WATANABE, K. (org.). O controle jurisdicional das políticas públicas. Rio de Janeiro: Forense, 2011, p. 285-308.

DALLARI, D. de A. Elementos de Teoria Geral do Estado. 26. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

FERREIRA FILHO, M. G. Aplicação imediata das normas definidoras de direitos e garantias fundamentais. Revista da Procuradoria-Geral do Estado de São Paulo, n. 29, jun. 1988, pp. 35-44.

GRINOVER, A. P. O controle de políticas públicas pelo Poder Judiciário. In: O processo – Estudos e Pareceres, 2. ed. São Paulo: Editora DPJ, 2009, pp. 36-57.

\_\_\_\_\_. O Processo – Estudos e Pareceres. São Paulo: Perfil, 2005.

MACHADO, P. A. Direito à informação e Meio Ambiente. São Paulo: Ed. Malheiros, 2006.

\_\_\_\_\_. Direito Ambiental Brasileiro. 19ª ed. São Paulo: Ed. Malheiros, 2011.

MENDES, G. F. Direitos Fundamentais: Eficácia das Garantias Constitucionais nas Relações Privadas. Análise da Jurisprudência da Corte Constitucional Alemã. In: Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política nº 27, Editora Revista dos Tribunais, 2009.

ODUM, E. Ecologia. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SABINO, M. A. da C. Quando o Judiciário Ultrapassa seus Limites Constitucionais e Institucionais: o caso da Saúde. In: GRINOVER, A. P.; WATANABE, K. (org.). O controle jurisdicional das políticas públicas. Rio de Janeiro: Forense, 2011, p. 353-386.

VALLA, V. V. Sobre participação popular: uma questão de perspectiva. Cad. Saúde Pública, 14 (Sup. 2). Rio de Janeiro, 1998, pp. 7-18.

WATANABE, K.; GRINOVER, A. P. Aulas expositivas da disciplina “O Controle Jurisdicional de Políticas Públicas”. Faculdade de Direito da USP, 1º Semestre de 2010.

# IMAGINÁRIO POLÍTICO E COLONIALIDADE: DESAFIOS À AVALIAÇÃO QUALITATIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL <sup>104</sup>

Luiz Antonio Ferraro Júnior  
Marcos Sorrentino

## Introdução

*“D. P. - Então, o senhor é a favor do diálogo e, ao mesmo tempo, da ‘briga’?”*

*Paulo Freire - Sim. Houve quem pensasse que, por defender o diálogo, eu negasse o conflito. Não. Eu jamais neguei o conflito. O conflito está aí e é fundamental no processo de desenvolvimento, no processo histórico. A briga me faz, a briga me constitui, a briga me forma; ela é pedagógica. O que eu acho é que, como a briga é histórica, a forma de brigar muda”* (FREIRE, 1996, p. 12).

Inicia-se este texto com a pergunta: há conflitos político-ideológicos entre as diferentes pessoas, grupos e possíveis vertentes que têm divergido no cenário das políticas públicas de EA?

Se há, eles ainda não foram compreendidos em profundidade, em parte pela falta de avaliações qualitativas ou sistemáticas das políticas públicas de Educação Ambiental, em parte pelo distanciamento do diálogo entre as pessoas e grupos que se dizem portadores de compreensões diversas sobre o fazer educacional voltado à questão ambiental. As críticas e sugestões que têm povoado o conflito são superficiais e por isso propiciam pouca aprendizagem.

Sem avaliação qualitativa, pensada e mediada intencionalmente como processo emancipatório, não há condições para políticas públicas de Educação Ambiental condizentes com a perspectiva crítica e emancipatória.

Há um dissenso pouco qualificado entre possíveis vertentes de políticas públicas de EA que mal conseguem explicitar publicamente as bases de suas diferenças. Seus atores polarizam e se digladiam com funestas consequências para a EA brasileira.

Alguns educadores ambientais ligados à EA no licenciamento, ou que se afirmam educadores ambientais críticos (LOUREIRO, 2009), têm considerado que os educadores ambientais que se envolveram, direta ou indiretamente, com a Política Nacional de Educação Ambiental, entre 2003 e 2008, representam seu oposto e, no limite, seus adversários. De um lado, estariam os educadores ambientais críticos, que lutam pela justiça social, que afirmam o conflito de classes e desejam uma EA pública a partir do Estado. De outro, estariam os educadores ambientais originados nas ONGs burguesas, que supervalorizam a sociedade civil em detrimento do Estado, que negam ou omitem o conflito de classes e que não postulam uma perspectiva crítica da sociedade. Tal posição só poderia estar calcada na aliança com o capital e os detentores do poder, ou na inocência, ou na ignorância.

É óbvio que os educadores ambientais ligados à perspectiva dos coletivos educadores não desejam estas pechas. Consideram-se igualmente críticos e defensores da justiça social. O desafio que se apresenta é o da busca das diferenças, de modo a não gerar antinomias e desqualificações. Só assim a dialética é sustentável.

Este artigo foi escrito a partir da participação direta dos autores na elaboração e implantação da política de EA entre 2003 e junho de 2008; da observação dos debates ocorridos nas redes de EA e em conversas com diversos educadores ambientais que participaram ou observaram o processo de formulação e implantação de políticas públicas no país até o início da primavera de 2009.

Arendt (1989) afirma que é necessário que cada um esteja disposto a correr o risco da revelação, e que a qualidade reveladora do discurso e da ação só vem à tona no diálogo quando as pessoas não estão pró ou contra as outras.

Sem a revelação do agente no ato, a ação perde seu caráter específico e torna-se um feito como outro qualquer. Na verdade, passa a ser apenas um meio de atingir um fim, tal como a fabricação é um meio de produzir um objeto (ARENDDT, 1989, p. 193).

Nossa busca será a de tentar explicitar os fundamentos de um fazer político que tem mobilizado educadoras e educadores ambientais, procurando estimular os leitores a analisarem e a construir suas interpretações sobre conflitos que, ainda que possam ter descambado para discordâncias tolas e procedimentos mesquinhos de busca de poder, têm nas suas raízes diferenças que podem ser profundas. Tal profundidade não significa a impossibilidade de diálogo, mas indica a absoluta necessidade de uma avaliação qualitativa que traga tais diferenças à tona. Explicitadas as diferenças, estas podem se tornar material para diálogos mais profícuos. Trata-se do potencial pedagógico dos conflitos, apontado por Gadotti (1982) e cujo desbloqueio deve ser uma das buscas dos educadores e das educadoras ambientais (MALAGODI, 2007).

Não consideramos oportuna a segmentação dos fazeres e reflexões do campo da EA em vertentes estanques, mesmo levando em consideração as suas virtudes didáticas e heurísticas, que facilitam a compreensão de diferenças. A tais taxionomias, já recorreremos em outros artigos e trabalhos

(SORRENTINO, 2000; SORRENTINO; FERRARO JR.; PORTUGAL, 2005), mas elas incorrem no perigo da simplificação (MORIN, 2000) e da polarização acrítica. Ainda que possam ser mobilizadoras e facilitadoras de adesões, especialmente quando se trata da arena política, tendem a ser empobrecedoras da reflexão crítica e escamoteadoras das sutilezas das divergências. Dificultam a emergência de distinções que possibilitariam captar a realidade em suas inúmeras dimensões, a serem interpretadas e analisadas pela Psicologia Socioambiental, Sociologia, Geografia, Antropologia, Economia, Filosofia, Política, Ecologia e Ciências Biofísicas em geral, e por outros saberes intuitivos, espirituais, religiosos ou não científicos que exercem muita influência sobre os humanos.

Uma vez que os marcos teóricos declarados por autores do campo da EA muitas vezes são os mesmos e é difícil perceber-se uma incompatibilidade entre os métodos e técnicas utilizados, pode aflorar a compreensão dos conflitos como disputa mesquinha, mas seria um tanto inócuo quanto desrespeitoso limitá-los a isto. Sugere-se aqui que a avaliação qualitativa deve permitir a explicitação dos horizontes políticos implícitos nas vertentes teóricas, nos discursos e nas práticas. A busca pela diferenciação das perspectivas se volta, aqui, não mais para a superfície dos discursos, mas para campos mais profundos e radicais, para as raízes da criação política, o imaginário. Como disse Rilke (2009, p. 17):

Não se deixe enganar pelo que é superficial; nas profundezas tudo se torna lei. (...). Não se deixe confundir pela multiplicidade dos nomes e pela complicação dos casos. Talvez se encontre acima de tudo uma grande maternidade, como anseio comum.

### **Crise do Imaginário e Colonialidade: limites à EA na Gestão Pública**

Há uma crise do imaginário político típica da modernidade. Não é por acaso que ressurgiu, após a queda do muro, a triste ideia de “fim da história”. O conceito de “fim da história”, previsto por Hegel (1999) do apogeu do racionalismo, foi apresentado por Fukuyama (1992) como realidade decorrente da hegemonia da democracia liberal ocidental.

Boaventura de Sousa Santos (2002) apresenta, como tragédia, a ideia de “utopismo automático da tecnologia”. Os humanos sonhariam e projetariam na exata medida da expansão das tecnologias modernas. É também uma variação de “fim da história”. É possível iludir-se com os múltiplos saltos que a sociedade moderna dá, calcada na criatividade de seus engenheiros. Estes saltos da modernidade não possuem imaginação social. Eles apenas refletem os desdobramentos automáticos do utopismo tecnológico (FERRARO JR., 2008).

Castoriadis (1982) denomina alienação à autonomização e dominância do momento imaginário na instituição da sociedade. É como se as instituições aí estivessem desde sempre, com mecanismos próprios e independentes. Ideologia, mistificação e alienação são faces do mesmo processo que naturaliza a realidade e oculta os aspectos das relações socioeconômicas e políticas que, se expostos, seriam contestados (MARX; ENGELS, 1998a). Ao contestar a separação entre materialismo e história em Feuerbach, Marx e Engels (1998a), fundam a ideia da práxis como interpretação que desmistifica e desconstrói a ideologia do Capitalismo. Nesta concepção está embutido o conceito de classe e o binarismo dominado-dominante. É a burguesia quem compeliaria o povo ao seu modo de produção, à sua concepção de civilização e, assim, criaria um mundo à sua imagem (MARX; ENGELS, 1998b).

Esta crise do imaginário político não é uma marca do Capitalismo, mas da modernidade, da qual o socialismo real foi uma das máximas expressões. É o que nos aponta Berman (2007) ao considerar Marx um dos primeiros e grandes modernistas cuja visão prometeica omite as alegrias da quietude e da passividade, “o enlevo místico, a sensação de unidade com a natureza, preferível ao bem sucedido domínio sobre esta” (BERMAN, 2007, p. 154). Castoriadis, Lukács e Gramsci foram alguns dos pensadores do Socialismo que apontaram os riscos de um abandono das dimensões psicossociais da luta.

O marxismo científico compartilha os valores positivistas do progresso e da confiança nos benefícios do desenvolvimento das forças produtivas (LANDER, 2007). A tecnologia seria politicamente neutra. Portanto, as bases tecnológicas do Capitalismo e do Socialismo seriam similares (LANDER, 2007). Haveria, assim, um limite ao enfrentamento da alienação através da luta de classes, uma vez que não se busca a libertação do imaginário político.

Para Chauí (2007), a objeção central de Castoriadis (1982) à teoria da história de Marx é a ausência da ação consciente e autônoma dos homens, numa história cujo motor é a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção que simplesmente os instrumentaliza para realizar-se à custa deles. Para Castoriadis (1982), a filosofia da história marxista perde de vista a história como criação. Neste sentido, a formulação da transformação social calcada na luta de classes seria potencialmente ideológica e alienante, tendendo a negar a liberdade do imaginário político, ou como sugere Lefort:

[...] desse ser estranho, o proletariado, ao mesmo tempo puramente social, puramente histórico e, de certa maneira, fora da sociedade e fora da história – classe que deixa de ser classe porque é a destruidora de todas as classes não caberia perguntar se ele é o destruidor do imaginário social ou o último produto da imaginação de Marx (LEFORT, 1978 *apud* CHAUI, 2007, p. 17/18).

A Colonialidade, como conceito, transcende a acepção materialista de ideologia. Trata-se de um conceito fundamental para corrigir o equívoco de dualistas-funcionalistas que só percebem o mundo

em uma lógica binária, como dominados-dominantes (SAHLINS, 1979). Nem a classe, nem a civilização, mas o próprio homem ocidental é quem busca ordenar o mundo à sua imagem e semelhança, por meio da expansão racionalizadora, civilizadora e colonizadora (LARROSA; SKLIAR, 2001).

A sociedade contemporânea constrói, nas mais diversas dimensões, uma organização, economia, subjetividade e educação hegemônicas. É a monocultura da racionalidade da ciência, acusada por Santos (1999, 2007). O imaginário social de nossa época reveste-se, assim, de uma aparente neutralidade da técnica e da ciência, criando condições para uma adesão sem crítica à imagem oferecida pelo sistema, processo que o mantém por aquilo que ele é (CASTORIADIS; COHN-BENDIT, 1981). Desta forma, dominantes e dominados partilham das mesmas representações e reforçam o domínio enquanto consenso sobre a subordinação.

Com o final político da subordinação colonial, houve uma manutenção do Colonialismo como relação social. É o que se denomina 'colonialidade', sustentada em dois pilares: do poder e do saber (SANTOS, 2005). Ela é um sistema simbólico, um poder invisível exercido com a cumplicidade de todos (BOURDIEU, 2006). Só o reconhecimento da colonialidade, implícita na modernidade, permite a percepção dos aspectos conflitivos do imaginário e sua oposição à diversidade social (MIGNOLO, 2005). Buscar uma justiça social qualificada simplesmente como melhor distribuição do imaginário da modernidade é, em certa medida, um reforço à colonialidade.

A colonialidade, antes que fosse desconstruída, foi aprofundada com a modernidade urbano-industrial. Trata-se de um reforço ao encolhimento público; do ponto de vista dos interesses econômicos, um alargamento do privado, tornando a sociedade presa fácil do Neoliberalismo e por ele fascinada (CHAUÍ, 1995). Assim, buscar transformações sociais sem enfrentar a crise do imaginário da modernidade e a colonialidade pode fortalecer os mecanismos do sistema-mundo moderno-colonial.

Para Chauí (1995), existem três poderosos mecanismos que determinam as operações, funcionamentos e reproduções do imaginário social e político no Brasil: o mecanismo mitológico, o ideológico e o político.

A máquina mitológica tem como eixo central o mito da não violência brasileira, do povo ordeiro e pacífico. Toda violência é desvio, origina-se em pessoas que não são verdadeiros brasileiros (exclusão), ou é incidental (distinção) ou criminalidade (a ser reprimida), é fruto de uma circunstância temporária da migração e pobreza que ainda está por se acomodar durante a transição para a modernidade, ou finalmente, a violência é convertida em não violência por uma inversão do real, graças à produção de máscaras que dissimulam comportamentos, ideias e valores violentos como se fossem não violentos (CHAUÍ, 1995). O machismo não é violência, mas proteção à natural fragilidade feminina; o poder e paternalismo brancos são proteção para auxiliar a natural inferioridade dos negros; a homofobia decorre da proteção aos valores da família e a degradação ambiental indica progresso e civilização.

Assim, a violência que estrutura e organiza as relações sociais brasileiras é naturalizada enquanto conservamos o mito da não violência (CHAUÍ, 1995). Nega-se que o Estado e a sociedade brasileira sejam visceralmente autoritários.

Einstein disse um dia que não é possível resolver um problema com o mesmo pensamento que o criou. Fundamentalmente lutas sociais nos mecanismos e espaços de participação gerados e mediados pelo Estado brasileiro pode reforçar esse mito de não violência que sustenta o imaginário moderno-colonial. A luta por um Estado Democrático não pode estar restrita aos espaços de participação, instrumentos de controle social e mecanismos legais criados por um Estado visceralmente patrimonialista e autoritário. Este Estado brasileiro é o momento (posterior) da estrutura, numa compreensão gramsciana da relação dialética sociedade-Estado.

O imaginário político transformador é o momento da superestrutura, que Gramsci define como sendo a própria sociedade civil (*Apud* BOBBIO, 1982). É o momento da catarse em que a necessidade se resolve em liberdade. A sociedade civil, em Gramsci (*Apud* BOBBIO, 1982), refere-se a todo o conjunto da vida espiritual e intelectual, que muito além das relações econômicas, envolve todas as organizações espontâneas e voluntárias. Para Bobbio (1982), é esta a diferença de compreensão da Sociedade Civil que distingue Gramsci e Marx, e está na base da polêmica de Gramsci contra o economicismo.

Para Gramsci, a "confusão entre sociedade civil e estrutura gera o erro do sindicalismo e a confusão entre sociedade civil e sociedade política gera o erro da estatolatria" (*Apud* BOBBIO, 1982, p. 44). O foco exclusivo no plano estrutural levaria o operariado a uma luta estéril, não decisiva e associada a conquistas efêmeras. Este equívoco é ainda mais grave ao compreendermos a constituição histórica do Estado brasileiro, como apontado por Chauí (1995) e Faoro (1958).

## **A necessidade da Utopia e dos Coletivos humanos**

A colonialidade do saber sustenta o niilismo cultural, e a colonialidade do poder, o niilismo político. O encontro entre o niilismo cultural e o niilismo político dá origem ao niilismo projetual (MALDONADO, 1992). A projeção é o ninho mais sólido que une o ser humano à realidade e à história; a capacidade de projetar, como a capacidade de fazer, pertencem ambas ao universo operativo dos humanos (MALDONADO, 1992).

O típico fazer sem projeto é o jogo; o típico projetar sem fazer é a utopia; ambas, o jogo e a utopia, são compreensíveis em tal contexto como atividade livre e espontânea; são caracterizadas pela gratuidade e ambas são exercícios preparatórios: o jogo para o fazer e a utopia para a projeção; a

utopia possui, entretanto, um componente a mais que falta ao jogo, que é a esperança (MALDONADO, 1992).

O imaginário faz uso do simbólico para passar do *momentum* imagético para o real. Uma imagem precisa derivar em símbolos, assim como o simbolismo requer capacidade imaginária. Capacidade imaginária é a capacidade de evocar imagem significante. Os símbolos comportam componentes racionais-reais indispensáveis para o pensar e o agir. Uma sociedade só se reúne quando o imaginário entrecruza o simbólico, e só se viabiliza quando se entrecruzam imaginário e econômico-funcional. Qualquer sociedade que se imagine, precisa organizar a produção de sua vida material e sua reprodução como sociedade (CASTORIADIS, 1982, p. 175).

A projeção implica em projeção concreta: um processo dialético de formação e condicionamento recíprocos da condição e entorno humanos; o homem não pode viver sem a projeção concreta, porque comprometeria seu próprio futuro (MALDONADO, 1992).

A projeção permite expressões do pessimismo construtivo, como sobre a questão ambiental; a projeção privada de uma consciência crítica - ecológica ou social - nos conduz sempre à fuga da realidade contingente: a gestão é o comportamento que transforma a informação em ação (MALDONADO, 1992).

Em cada tentativa de agir contra as causas e os efeitos de nossa situação ambiental, se deve sempre começar por recuperar a esperança projetual. Trata-se de reconstruir sobre novas bases a nossa confiança da função revolucionária da racionalidade aplicada. A descolonização do imaginário e a desuniversalização das formas coloniais do saber aparecem, assim, como condições de toda transformação democrática radical das sociedades (LANDER, 2007).

Falando do desafio de um governo popular, Chauí (1995) afirma que o desafio imposto pelas condições históricas (sociais e econômicas) e pelo imaginário político (fortemente conservador) exige a invenção de uma nova cultura política. Trata-se de estimular formas de auto-organização da sociedade e, sobretudo, das camadas populares, criando o sentimento e a prática da cidadania participativa (CHAUÍ, 1995).

Uma significação social imaginária requer novos significados coletivamente disponíveis (CASTORIADIS, 1982, p. 174-175). O desafio para qualquer significação imaginária é compor respostas satisfatórias às perguntas fundamentais para toda sociedade: “Quem somos nós como coletividade? Quem somos nós uns para os outros? Onde e em que somos nós? Que queremos, que desejamos e o que nos falta?” (CASTORIADIS, 1982, p. 177). Só o fazer social de uma coletividade pode encarnar as respostas a estas perguntas.

O novo a ser construído depende da construção de uma subjetividade coletiva, estabelecida dentro de comunidades interpretativas, que se debruçam sobre o mundo real para transformá-lo (FERRARO JR., 2008). O desafio em questão é o da produção de “espaços de locução” ou “instâncias de reflexividade”, que redescobrem os caminhos da desejabilidade e possibilitam uma Política Ambiental. Uma política engajada em processos da (re)construção intencional da organização humana e do futuro em seus diferentes espaços de vida (TASSARA, 1998, 2005, 2006).

A heteronomia, entendida como inclusão passiva numa ordem preexistente, só pode ser superada pela reflexão crítica e pela constituição de espaços públicos de atuação e realização humanas (CASTORIADIS; COHN-BENDIT, 1981). Nessa construção política, cada indivíduo está, ao mesmo tempo, em condição de autonomia e de responsabilidade.

O sentido coletivo depende da capacidade imaginária e da possibilidade de estabelecer um espaço para selecionar argumentos e práticas. A coletividade deve ser capaz de ultrapassar toda predeterminação inicial, elaborando novas formas e conteúdos (CASTORIADIS, 1982). **“Uma coletividade durável de sujeitos” só pode encontrar uma unidade para sua ação se esta unidade existe em primeiro lugar para si, independente de sentidos prático-teóricos atribuídos externamente. Em termos da práxis, trata-se da condição de se tornar uma unidade aberta fazendo-se a si mesma de modo permanente e democrático (CASTORIADIS, 1982, p. 110). O autor se refere à permanência e dialética entre o instituído e o instituinte, entre o significado e o significante.**

Para Heberle (*Apud* GOHN, 2002), uma das funções de um movimento social é a formação da vontade política comum ao grupo. Esta leitura se aproxima do processo de arregimentação e organização desenvolvido, sistematicamente, por alguns movimentos brasileiros (NAVARRO, 2002). A formação da vontade política do outro é um ato homólogo ao conceito leninista de “agitação e propaganda”. Tais movimentos podem se pautar pelo mesmo projeto de sociedade dos atores a que se contrapõem (mesma imagem estagnada da modernidade). O foco da ação é o equilíbrio distributivo e a justiça social, que visa à melhor distribuição de elementos da imagem da sociedade moderna (FERRARO JR., 2008). A construção democrática de um processo de instituição imaginária da sociedade se torna tão desnecessária quanto postergadora da ação. A vanguarda está certa de que sabe o que é melhor para as massas. Encontra-se aí a questão ética entre um coletivo projetado de fora para dentro ou de dentro para fora.

Outro aspecto a se considerar é a abertura dos coletivos ou seu fechamento em função das categorizações que os predeterminam. Sua abertura pode ser considerada como condição ética frente a todos que partilham desse mesmo mundo. O coletivo-rede também deve permanecer aberto pelos mesmos motivos que suas instituições devem permanecer. Sua abertura implica na abertura a novos

conteúdos e na conseqüente “sustentabilidade” de seu estado instituinte. É o aspecto conjuntivo (conectivo) que caracteriza o tecido social da sociedade imaginária de Castoriadis (1982), que permanece aberta a novos conhecimentos, novas práticas e a novas pessoas/grupos. A noção conjuntiva do magma de significações remete à ideia da cultura como sistema aberto, capaz de ampliar a própria autonomia (MORIN, 2003).

### **Avaliação qualitativa e a explicitação das esperanças contidas**

Metaprojeto é um projeto que tematiza outros projetos. Ele orienta e dá sentido às ações de todo dia, assim como sugere uma transcendência do ato projetual (MORAES, 2006; GIANELLA, 2008). Quais os metaprojetos das vertentes de EA no cenário político brasileiro? Socializados no sistema-mundo moderno-colonial, em meio à crise do imaginário político da modernidade, os educadores ambientais brasileiros tendem a reproduzir aspectos deste sistema e desta crise.

A superação deste sistema-mundo moderno-colonial e desta crise do imaginário depende tanto da compreensão destes fenômenos quanto da rejeição a todas as suas implicações violentas, objetivas e simbólicas (anomia, degradação ambiental, injustiça socioambiental, racismo, desigualdade social, alienação, colonialidade etc.). Trata-se de um processo psicossocial que depende da pesquisa sobre as práticas. Faz-se necessário avaliar as práticas em termos dos seus horizontes políticos e de suas esperanças projetuais. Quais os seus metaprojetos?

Compreendemos que há hoje no cenário político institucional governamental da EA – em função da vitória eleitoral do Partido dos Trabalhadores e das características do governo Lula e das especificidades acolhidas, gestadas e geradas pelos dois ministros que se sucederam, no seu governo, na área ambiental – duas vertentes que expressam metaprojetos distintos, que podem ser identificados sumariamente como “coletivos educadores”, ou vertente 1, e “EA no licenciamento e na gestão”, ou vertente 2.

A enunciação destas distinções tem por objetivo potencializar um diálogo menos polarizado. A mera polarização tem fomentado adesões que pouco contribuem com as políticas públicas de EA. É o que demonstra a recente (2009) desmobilização da política de Coletivos Educadores, com efeitos nefastos para milhares de instituições e militantes comprometidos com a EA e que estavam trabalhando por esta política.

É possível sistematizar o seguinte quadro analítico inicial para avaliar as diferenças, de fato, entre dois possíveis metaprojetos que fundamentam as políticas públicas de EA no Brasil. O **Quadro 1** sintetiza as diferenças entre as duas vertentes em termos de seus focos, estratégias e perspectivas políticas.

**Quadro 1:** Síntese das diferenças entre as duas vertentes de EA.

<b>Categoria de análise</b>	<b>Vertente 1: Coletivos Educadores</b>	<b>Vertente 2: EA na gestão e no licenciamento</b>
Resolução do Conflito de classes	Não é o ponto de partida. Peso e forma da luta de classes dependerão de cada coletivo	Central. Condição para a justiça social e ambiental
Transformação do Estado	É resultado da transformação da sociedade civil. Usam-se suas brechas para fortalecer a Sociedade Civil (em Gramsci, não equivale a ONGs)	O foco da EA é o enfrentamento do domínio do Estado pelo capital, a partir do próprio Estado, seus mecanismos e funcionários
Resolução da questão ambiental	Subordinação dos processos econômicos aos interesses coletivos	Fim da economia capitalista e da mais-valia ambiental
Sociodiversidade	Central. Ponto de partida e de chegada	Não é central. Possível (desejável) ponto de chegada
Emancipação e crítica	Refere-se a todo sistema-mundo moderno-colonial	Refere-se à condição de classe
Imaginário político	Mais aberto – Democracia radical	Mais fechado – Socialismo
Colonialidade	Enfrentada pela emancipação frente o sistema-mundo moderno-colonial	Seria enfrentada pela igualdade social

**Fonte:** Sistematização dos próprios autores.

### **Esperança projetual dos Coletivos Educadores (vertente 1)**

A esperança projetual da EA pautada em Coletivos Educadores é a da mobilização da sociedade em grupos articulados de pesquisa-ação-participante, as comunidades de aprendizagem sobre meio ambiente e qualidade de vida, que têm nos círculos de cultura, presentes na proposta política e pedagógica de Paulo Freire, um forte referencial. Busca-se a instauração de espaços públicos comunicativos que permitam a desalienação e a instituição imaginária de sociedades sustentáveis. Trata-se de uma imagem calcada na diversidade e na democracia radical. Visa a instauração do momento superestrutural indispensável à produção de *novos consensos para o confronto com a estrutura*. A disponibilização de novos significados e práticas sociais em uma esfera emancipada,

liberta da estrutura de pensamento vigente, suscita a mobilização autônoma de todos e de cada um.

A ideia de sociedades sustentáveis, mais forte nesta vertente, indica que o futuro requer sociodiversidade, como meio e como fim em si mesmo. A diversidade cultural depende diretamente da emancipação em relação ao sistema-mundo moderno-colonial, que limita esta diversidade em virtude de seu eurocentrismo e da subordinação dos lugares à função necessária ao sistema. A sociodiversidade é destino e caminho da esperança deste projeto. Cada contexto sócio-histórico contém um “magma de significações” distinto e é sobre esta base que serão liquefeitos e consolidados os sonhos e fazeres transformadores. Fazer emergir a sociodiversidade é uma estratégia para promover a emancipação e o desenvolvimento de modos alternativos de vida, produção e consumo.

Aparentemente, a vertente 1 incorre no risco do taticismo, do diversionismo, da dispersão em atividades. Como se não houvesse uma estratégia de transformação. Este risco percebido é, em parte, resultado do compromisso democrático assumido.

## **Esperança projetual da EA no Licenciamento e na Gestão (vertente 2)**

O “cenário final”, a esperança projetual da EA no licenciamento e na gestão é a resolução do conflito de classes com a vitória da classe trabalhadora e a resolução da problemática ambiental pelo fim dos aspectos violentos, injustos e irresponsáveis do Capitalismo. Trata-se de uma imagem calcada na justiça, na igualdade social e na conservação ambiental.

A injustiça social, objetiva e material é o ponto de partida para a mobilização das pessoas em torno de um projeto de transformação. Perceber, compreender, interpretar e desnaturalizar a condição de classe são as partes do processo emancipatório que alavancam a transformação. A igualdade social e o fim da máquina ideológica burguesa seriam condições suficientes para enfrentar a subalternização das culturas não europeias (colonialidade). O Estado, entendido como sociedade política, passaria de um momento coercitivo, contra o povo, para um momento popular.

A vertente 2 assume uma perspectiva marxista de emancipação e crítica, podendo ser melhor definida como EA do conflito de classes. O foco no conflito de classes ajuda a definir os conteúdos (percepção dos antagonistas, dos recursos em disputa, das arenas do conflito, das estratégias dos atores, das alianças).

Paradoxalmente, a estratégia de se operar pela EA no licenciamento e na gestão parece conter uma perspectiva inocente da configuração do Estado brasileiro. Os espaços de luta são aqueles definidos pelo próprio Estado gerencial, partilhando do otimismo de Bresser-Pereira (2001) em relação à superação do Estado patrimonial a partir das reformas iniciadas no governo Collor. É também oposta às compreensões de Gramsci (2001) e Castoriadis (1982) em relação ao momento relativo à produção do imaginário político.

## **Considerações Finais: Refletindo sobre as diferenças**

Este conflito entre vertentes da EA, sem interpretação, tem sido um “mau encontro” no sentido espinosano. Na produção desta análise, sentimos o quanto a interpretação das causas fortalece as “paixões alegres” em detrimento das “paixões tristes”. Esperamos que a leitura do artigo alimentem processos interpretativos que minimizem os joguetes vazios. Compreender o conflito político exige compreender o metaprojeto, aquilo que move os sujeitos, que aumenta sua potência de ação, sua vontade de ser e agir no mundo.

Mas, ao final das contas, se em nossa leitura, na vertente 2 há um metaprojeto expresso pela pretensão de interpretação da verdade do proletariado, pode-se dizer que há um referencial teórico na vertente 1? Ou há referenciais múltiplos, uma multirreferencialidade que acarreta em um “vale-tudo”, onde as pessoas ficam batendo as cabeças sem saber para onde caminhar, sem terem palavras de ordem claras e didáticas, que facilitam a mobilização e a luta, propiciando com isto a manutenção do “status quo”?

O metaprojeto que fundamenta a vertente 1, ao apontar para a diversidade de referenciais teóricos, objetivos, utopias, princípios e caminhos para a sua construção, estaria desfocando e impossibilitando os avanços humanistas e libertários propostos?

Utopias e utopistas de todas as épocas e espaços geográficos, no campo das religiões, das políticas e das ciências, enunciaram verdades que sensibilizaram os corações e mobilizaram multidões, dispostas a dar suas vidas na busca por essas verdades, pela materialização delas, possibilitando a melhoria da vida, a felicidade e o bem comum. São buscas vinculadas à cultura, ao imaginário coletivo e à conjuntura onde emergiram; são diversas, e muitas vezes lutam entre si pela conquista de espaços, de poder político, religioso, científico ou outros que viabilizem suas conquistas econômicas e bem-estar material.

Imensas massas domesticadas de humanos, décadas e séculos depois, muitas vezes se limitam aos dogmas, rituais, normas e estatutos, ou determinações de suas lideranças e chefias, e sucumbem amortizadas pelo consumismo e pelos meios de comunicação ao diversionismo cotidiano (SORRENTINO, 2006), incapacitados de buscarem as suas próprias verdades.

Deveriam as políticas públicas de EA, segundo a vertente 1, optar por uma Verdade? A nosso ver, se não optassem, estariam impossibilitadas de serem políticas públicas, pois estas exigem direção, saber para onde se deseja caminhar, e os caminhos e papéis que competem aos distintos atores sociais!

Tal opção (da vertente 1) tem por referencial teórico um metaprojeto que acolhe diversas utopias. Ela estimula e apoia a sua busca e materialização proativa pelas pessoas que enunciam e constroem, como cidadãos e cidadãs, os seus sonhos e projetos de futuro, dialogando criticamente com o conhecimento historicamente construído e atuando desde os seus microespaços cotidianos de poder/fazer. Tal compreensão condiz com a compreensão gramsciana de que o momento da superestrutura contém uma liberdade que ele denomina “catarse”. Catarse não porque caótica, mas porque pode instigar a criatividade. Só assim é possível rompermos com o imaginário colonizado, com o projeto industrializado de uma sociedade sem sonhos.

Neste século XXI que apenas se inicia, a compreensão e construção do grande desafio da cidadania planetária sugere buscar no Estado-nação sua capacidade como ator para o fortalecimento da Sociedade Civil, conectando seus distintos protagonistas e potencializando-os para a governabilidade e governança da Terra, e das suas próprias vidas.

## REFERÊNCIAS

- ARENDRT, H. A condição humana. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1989, 352p.
- BERMAN, M. Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, 360p.
- BOBBIO, N. O conceito de sociedade civil. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BOURDIEU, P. O poder simbólico. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, 322p.
- \_\_\_\_\_. Razões práticas: sobre a teoria da ação. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1996, 232p.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. Do estado patrimonial ao gerencial. In: PINHEIRO, P. S.; WILHEIM, J.; SACHS, I. (Org.). Brasil: um século de transformações. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 222-259.
- CASTORIADIS, C. A instituição imaginária da sociedade. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, 418p.
- CASTORIADIS, C.; COHN-BENDIT, D. Da ecologia à autonomia. São Paulo: Brasiliense, 1981, 87p.
- CHAUÍ, M. A história no pensamento de Marx. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, J.; GONZALEZ, S. (Org.). A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.5.doc>>. Acesso em: 10/2/2010.
- \_\_\_\_\_. Cultura política e política cultural. Estudos avançados, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, 1995.
- FAORO, R. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. Porto Alegre: Globo, 1958.
- FERRARO JR., L. A. Entre a invenção da tradição e a imaginação da sociedade sustentável: estudo de caso dos fundos de pasto na Bahia. 2008. 459f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- FREIRE, P. Entrevista de Paulo Freire a Nye Ribeiro Silva. Revista Dois Pontos, Belo Horizonte, v. 3, n. 24, p. 6-13, jan./fev. 1996.
- FUKUYAMA, F. O fim da história e o último homem. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- GADOTTI, M. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.
- GIANNELLA, V. Base teórica e papel das metodologias não convencionais para a formação em gestão social. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM GESTÃO SOCIAL, 2., 2008, Palmas. Anais... CD-ROM. Palmas, 2008, 19p.
- GOHN, M. da G. Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002, 383p.
- GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002, 6 v.
- HEGEL, F. Filosofia da História. Brasília: UnB, 1999.
- LANDER, E. Marxismo, eurocentrismo e colonialismo. In: ATILIO, B.; AMADEO, J.; GONZALEZ, S. (Org.). A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/marix.html>>. Acesso em: 10/02/2010.
- LARROSA, J.; SKLIAR, C. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-30.
- LOUREIRO, C. F. B. Mundialização do capital, sustentabilidade democrática e políticas públicas: problematizando os caminhos da Educação Ambiental. Ambiente & Educação – Revista de Educação Ambiental, Rio Grande-RS, v. 14, n. 1, p. 11-22, 2009.
- MALAGODI, M. A. S. Conflitos: conflitos, discórdias, polêmicas, desentendimentos... Estorvando a “ordem” conformista e desbloqueando a aprendizagem social. In: FERRARO JR., L. A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2007, v. 2, p. 73-84.

- MALDONADO, T. La speranza progettuale: ambiente e società. Torino: Einaudi, 1992.
- MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1998a, 119p.
- \_\_\_\_\_. O manifesto comunista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998b, 67p.
- MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 71-103. (Colección Sur Sur).
- MORAES, D. de. Metaprojeto: o design do design. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 7., 2006, Curitiba. Anais... CD-ROM. Curitiba: UFPR, UNICEMP, 2006.
- MORIN, E. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, 344p.
- \_\_\_\_\_. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.
- NAVARRO, Z. Mobilização sem emancipação: as lutas sociais dos sem-terra no Brasil. In: SANTOS, B. de S. (Org.). Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 189-232. (Coleção Reinventar a Emancipação Social, 2).
- RILKE, R. M. Cartas a um jovem poeta. Porto Alegre: L&PM, 2009, 96p.
- SAHLINS, M. Cultura e razão prática. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, 232p.
- SANTOS, B. de S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002, 436p.
- \_\_\_\_\_. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999, 350p.
- \_\_\_\_\_. Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007, 128p.
- \_\_\_\_\_. (Org.). Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- SORRENTINO, M. De Tbilisi a Thessaloniki: a Educação Ambiental no Brasil. In: QUINTAS, J. S. (Org.). Pensando e praticando a Educação Ambiental na gestão do meio ambiente. Brasília: IBAMA, 2000, v. 3, p. 105-114. (Coleção meio ambiente. Série Educação Ambiental).
- \_\_\_\_\_. Do diversionismo cotidiano às políticas públicas nacionais e internacionais voltadas a enfrentar as mudanças climáticas: a formação do educador ambiental popular. Ambientalmente Sustentável, Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental, Coruña-ESP, ano 1, n. 1-2, p. 49-68, jun./dez. 2006.
- SORRENTINO, M.; FERRARO JR., L. A.; PORTUGAL, S. Ambientalismo e participação na contemporaneidade: avaliação de processos educacionais. In: SIMPÓSIO COMEMORATIVO AOS 10 ANOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E RECURSOS HÍDRICOS, 2005, São Carlos. Anais... São Carlos: Rima, 2005, p. 112-116.
- TASSARA, E. T. O. A psicologia social e o enfrentamento da crise ambiental. São Paulo: [s.n.], 2006. (Texto apresentado em prova de erudição para a obtenção do título de professora titular junto ao Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo).
- \_\_\_\_\_. Psicologia ambiental e futuro: reflexões geopolíticas sobre política ambiental. Psicologia USP, São Paulo, v. 16, n. 1-2, p. 261-267, 2005.
- \_\_\_\_\_. Utopia e anti-utopia: o ressuscitar da história. In: SOUZA, L. de; FREITAS, M. F. Q. de; RODRIGUES, M. M. P. (Org.). Psicologia: reflexões (im) pertinentes. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 13-24.

# PARTICIPAÇÃO EMANCIPATÓRIA: REFLEXÕES SOBRE A MUDANÇA SOCIAL NA COMPLEXIDADE CONTEMPORÂNEA

Eda Terezinha de Oliveira Tassara  
Omar Ardans

*Ante a racionalidade dominante, desejosa de tudo conquistar, pode-se, de um ponto de vista dos atores não beneficiados, falar de irracionalidade, isto é, de produção deliberada de situações não-razoáveis. Objetivamente, pode-se dizer também que, a partir dessa racionalidade hegemônica, instalam-se paralelamente contra-racionalidades (SANTOS, 2002, p. 309).*

A ambiguidade do termo *participação* fica evidente de imediato quando se pergunta: *participação em que? Para que?* Ainda, se postos a decidir (*quem decide?*) *quem* vai participar *do que* e *para que*, ficam expostas uma série de questões as quais, a maioria das vezes, estão implícitas ou, caberia melhor dizer, permanecem inquestionadas. Alguém que é convidado a participar da organização de um evento, que aceita e logo mais questiona o sentido de tal evento, ou quer modificá-lo substancialmente pode, afinal, ser questionado a respeito de que participação seria esta: ele não foi convidado a *decidir* nada a respeito do evento, mas apenas a *colaborar* ou *ajudar*, outra expressão típica, através de sua “participação”.

Outros, solicitados a fazer diagnósticos de determinadas situações, logo que os fazem, percebem com espanto que nada do que diagnosticaram foi considerado na hora das decisões; o que se buscava era apenas “subsídios” para tomadas de decisões para as quais não tinham sido realmente convidados. Na linguagem coloquial, ao se falar deste tipo de situações, muitas vezes, aparece a expressão ‘*carregar o piano para outro*’ (ou outros) para designá-las, sendo o pianista o verdadeiro protagonista (sobre o qual os holofotes serão dirigidos) quem executa sua melodia, pois, afinal, é ele o dono da responsabilidade pela decisão e, em última instância, do poder.

Estes exemplos banais, conhecidos de todos os que alguma vez foram convidados ou convidaram outros a participar de alguma coisa, evidenciam que, quando se trata de participação, há uma série de questões envolvidas (nem todas elas serão tratadas aqui) que se constelam em torno do eixo *participação-poder*, que em modo algum pode ser lido, inocentemente, como *participação no poder* ou *participação do poder*. A problemática do poder e da participação remete à questão dos *direitos públicos fundamentais*.

O *Zeitgeist* da contemporaneidade apresenta uma realidade complexa, implicando em dificuldades em se delimitar a análise de um objeto social no interior das fronteiras de um campo disciplinar. Essa complexidade culmina por exigir contextos, na análise dos fatos sociais, corporificando o sistema-mundo em sua totalidade extensiva. Neste *Zeitgeist*, jazem como inquestionáveis os valores da democracia e da liberdade, como universais. Dessa forma, assim considerados, nunca são criticados. Tal ausência de crítica tem pelo menos duas consequências: de um lado, uma cristalização das ideias de democracia e liberdade em estereótipos, levando à pressuposição de que ambas já teriam alcançado a plenitude de sua realização social e política, tendo como consequência que qualquer questionamento sobre as mesmas é visto como um problema a exigir a restauração ou a manutenção da ordem pública; de outro, a ausência de crítica dificilmente torna possível a compreensão do significado da democracia (situada no plano do coletivo) centrada na autonomia (situada no plano da liberdade individual).

A associação democracia/autonomia conduz, do ponto de vista lógico, à definição de direitos que se compatibilizem com essa representação de justiça, como direitos públicos fundamentais. A universalização do binômio liberdade-democracia se corporifica, então, na aceitação do direito de *ser o que se é sendo* e o direito de *conviver*, pois sendo o homem um ser social, *para ser o que é* deverá *conviver conforme ele é*, o que implica no direito de participar na definição das regras de convívio. Os direitos de ser, conviver e participar vão permitir a ele ser, nos limites das possibilidades, o que ele é.

Sob tal perspectiva, a análise das condições de produção da participação-emancipação deve desenvolver-se no interior desse sistema lógico: uma ética da racionalidade no *Zeitgeist* da complexidade. Neste contexto, ética apresenta-se como decorrência racional conduzindo a formas de participação que se vinculem a uma aproximação maior entre o direito de ser o que se é e o direito de conviver. Trata-se, portanto, de uma construção: a produção intencional de uma participação emancipatória considerada racionalmente como condição de respeito ao direito de se ser o que se é. Como produzir condições que propiciem tal participação assim qualificada?

Ao refletir sobre este tema, é essencial não perder de vista, de um lado, os *atores* envolvidos nesta construção: o próprio *Estado*, em primeiro lugar, sede do poder planejador das políticas públicas; os *cidadãos* (individualmente ou enquanto membros de associações, ONGs etc., integrantes da sociedade civil), convocados por aquele a participar, e os *técnicos* que, fazendo parte do mecanismo estatal de planejamento, execução e avaliação das políticas públicas são, ao mesmo tempo, cidadãos desse mesmo Estado, delicada posição nessa dialética do poder e participação que a todos implica; de outro lado: os *processos* nos quais esses atores estão envolvidos.

Deste modo, tratar-se-á neste ensaio de *participação emancipatória* entendida como a *ação de ser (fazer) parte* de processos de transformação social que suponham não uma passividade dos atores (convocados *de cima* e *de fora*, meros receptores das consequências das políticas públicas), mas, pelo contrário, uma ação enquanto agentes do processo em todas as suas fases e para todos os efeitos. Vale salientar que o termo *emancipação*, caro à tradição iluminista, em geral, e marxista, em particular, é inicialmente utilizado por J. Habermas que, após uma série de considerações críticas, decidiu servir-se dele apenas para se referir a situações biográficas individuais, o que acaba por aproximá-lo bastante de *autonomia*.

No lugar daquele termo, Habermas acabou cunhando, para situações coletivas, a expressão *intersubjetividade ilesa* (HABERMAS, 1990, p. 106). Contudo, conserva em seu significado o caráter utópico que já caracterizava o termo emancipação. Não escapará ao leitor atento que esta implicação dos agentes envolve diversas questões, entre as quais cabe referir, sem intenção exaustiva, a soberania, a representação política, o papel do Estado, o exercício de direitos e deveres políticos, a construção de uma cidadania que torne possível a efetiva assunção daquele papel de agente etc..

Decorre, entre outros tópicos, a emergência do processo de *socialização/individualização* desses sujeitos (na infância) e/ou sua ressocialização (na idade adulta) nos casos em que isto se torne imprescindível, e até onde seja possível, e a *educação*, entendida como reflexividade da socialização. Distanciando-nos de Durkheim (DURKHEIM, 1926, p. 32), que entendia que educação é a socialização da criança, conceituamos educação, no contexto da dinâmica complexa da sociedade contemporânea, como um processo *ad infinitum*, contínuo, ininterrupto, aberto para o futuro e para o exterior social, no qual ocorre intensa sinergia entre racionalidade, de um lado, e de outro, a racionalização.

Milton Santos, no texto escolhido para epígrafe (SANTOS, 2002), coloca o horizonte da questão apoiando-se em Habermas (1968), que retoma, por sua vez, as teses de Max Weber a respeito da racionalização ocidental. Segundo Habermas, *racionalização* significa, para Weber,

em primeiro lugar, a extensão dos domínios da sociedade que se acham submetidos aos critérios de decisão racional. Paralelamente assistimos a uma industrialização do trabalho social, o que faz com que os critérios da atividade instrumental penetrem também em outros domínios da existência (urbanização do modo de vida, tecnicização das trocas e das comunicações). Nos dois casos, o que se vai impondo é um tipo de atividade racional com respeito a um fim: em um, refere-se à organização de certos meios; em outros, trata-se da escolha entre os termos de uma alternativa. (HABERMAS *apud* SANTOS, 2002, p. 289n).

A partir desse conceito de racionalização, Milton Santos formula o que caracteriza como sua "afirmação central" (SANTOS, 2002, p. 289-90):

a marcha do processo de racionalização, após haver (sucessivamente) atingido a economia, a cultura, a política, as relações interpessoais e os próprios comportamentos individuais, agora, neste fim de século XX, estaria instalando-se no próprio meio de vida dos homens, isto é, no meio geográfico. A questão crucial é saber se é lícito falar de uma racionalidade do espaço geográfico, ao mesmo título com que nos referimos à *racionalidade ou à racionalização* de outras facetas da realidade social. (*Idem*, p. 290, grifos nosso).

É mister reparar - o nosso grifo assim pretende apontá-lo - que racionalidade e racionalização não são suficientemente distinguidas nesta afirmação de Milton Santos, como acreditamos que seja necessário proceder.

*Racionalidade* faz referência a processos lógicos e epistemológicos nos quais, a partir de determinadas premissas e pela via da argumentação, derivam-se consequências legítimas, do ponto de vista formal; a relação lógica implica que, se for aceita uma afirmação, estará se aceitando *ipso facto* as suas premissas. A racionalidade exige, precisamente, tornar transparente essa derivação lógica pela via argumentativa, o que torna possível a crítica, seja do ponto de vista formal, seja do ponto de vista do conteúdo da afirmação em questão. Deste modo, crítica e racionalidade são componentes inseparáveis do mesmo processo epistemológico.

*Racionalização*, por sua vez, refere-se a afirmações cujas premissas são desconhecidas ou deliberadamente escamoteadas, impedindo o conhecimento da argumentação (que leva da afirmação às suas premissas) e impossibilitando, por consequência, a crítica. "Verdades" cujo fundamento se desconhece são ideologia, pois, ao serem apagadas as premissas, são as mesmas incorporadas como conhecimento estabelecido, absoluto, atemporal, o que, entretanto, é ilegítimo, por ficar desvinculada a "verdade" de sua fundamentação lógica.

Deste modo, o racionalismo ocidental pode ser entendido como o solapado trânsito da racionalidade à racionalização, ou talvez mais apropriadamente, como fazer passar racionalização por racionalidade, processo ideológico em que são dadas como verdades afirmações cuja origem foi deliberadamente escamoteada no processo de modernização social a serviço do poder: entende-se como racionalidade o que é apenas racionalização.

Retomando a epígrafe, então, a questão que se coloca é a seguinte: aquilo que Milton Santos denomina como racionalidade dominante, é (nos termos que aqui se propõem) racionalização dominante. Tal racionalização dominante, pelo exercício do poder que dispõe, chama de *irracional* tudo aquilo que não se compõe com ela, ou nas palavras do autor, *situações não razoáveis*, evidentemente do ponto de vista *dessa* racionalização dominante. Mas essas situações, precisamente *porque não são razoáveis do ponto de vista da dominação*, trazem consigo a possibilidade da racionalidade, mesmo

que pela via de contrarracionalizações, cujo valor poderia ser avaliado numa espécie de *gradiente de racionalização*. Pensamos este gradiente a partir dos quatro modos de percepção espinosanos, sinteticamente expostos por Cristiano Novaes de Rezende nestes termos:

1) Conhecimento por ouvir dizer (ou por algum outro sinal convencional); 2) Conhecimento por experiência errante (aquela que se mantém às custas de uma ausência externa de falseamento); 3) A inferência da causa a partir do efeito ou da essência a partir das propriedades; 4) E o conhecimento da essência singular afirmativa de uma realidade existente em ato. A esses quatro modos de percepção correspondem os chamados gêneros de conhecimento apresentados por Espinosa em sua obra magna, a *Ethica*. (REZENDE, 2004, p. 62 e ss.).

Embora estes modos espinosanos possam ser vistos apenas como uma taxonomia, trata-se de uma taxonomia que poderia auxiliar num processo de reflexão da socialização (educação). Essa gradiente, esses momentos espinosanos, pode oferecer para o agente intencional da socialização e da educação uma referência analítica que facilite os procedimentos de condução da reflexividade tanto para o sujeito que reflete como para o sujeito que reflete sobre a reflexão.

Se se estabelecerem as condições para a desinstrumentalização dos preconceitos, o sujeito reflexivo poderá distanciar-se da *doxa* dirigindo-se à decifração da *metadoxa*, ficando exposta a racionalidade oculta. Essa taxonomia, portanto, esta ordenação racional de momentos (uma sequência evolutiva, segundo Espinosa) poderia suscitar a reflexão, fundamentando a crítica epistêmica através do estabelecimento de uma correspondência entre o referencial do objetivo socializador (emancipatório) e o processo reflexivo do sujeito que se socializa (autonomia) – uma dialética tendo como substrato o sujeito epistêmico. Assim, comunicar-se-ia o elo social, mediante a transmissão crítica das experiências vividas, produzindo o encontro entre aquele que comunica a experiência (que, por hipótese, produzirá uma reflexão da socialização) e aquele que reflete sobre ela.

Por outro lado, mesmo considerando-se a participação como um direito que vai permitir o cumprimento racional dos direitos de ser e conviver, ele não se produzirá espontaneamente. Consiste em um processo político definidor do caminho de condução da leitura racional destas contrarracionalizações. O conhecimento desse gradiente e de seus fundamentos lógicos tornaria possível transformar contrarracionalizações efetivas e legítimas na direção da racionalidade, pois estas necessitam *argumentar* e, apoiadas em argumentos, *criticar*, para se opor (com maior legitimidade que ela) à racionalização dominante, exigindo desta, por sua vez, argumentos.

Caberia, talvez, falar em processos de *metarracionalização* para o caso das contrarracionalizações que alcancem – via argumentação e crítica – sucesso epistemológico e lógico e não meramente existencial (reivindicativo). Tal jogo – de racionalização dominante e contrarracionalizações de resistência emergentes (contrarracionalidades de Milton Santos) – pode ser visto como um jogo de ação-reação entre uma e outras, em que a ruptura só pode acontecer em torno da racionalidade a que se venha a ter acesso. Do contrário, estar-se-á em plena circularidade ideológica sustentando-se a racionalização dominante. Nas palavras de Starobinski:

As circunstâncias e os antecedentes permitem explicar, até mesmo compreender, as decisões racionais assim como as escolhas criminais. De qualquer forma, o estabelecimento de uma necessidade causal não permite prejulgar em nada quanto à pertinência ética. Se um esforço racional permite compreender a necessidade causal subjacente a uma reação, disto não resulta que esta reação seja razoável e justificável. A mesma racionalidade não está implicada no pensamento que conjectura a possibilidade e a *gênese* de um ato, e no pensamento que julga o *sentido* e o *valor* desse ato. A palavra ‘razão’, tal como se a emprega correntemente, é notoriamente recoberta de múltiplos sentidos. Se ela é fundamento de inteligibilidade, ela não é, contudo, fundamento de legitimidade. (A psicologia nos habituou a isto: ela quer compreender racionalmente as pulsões irracionais.) Há meios de jogar com as palavras, e quando a argumentação defensiva busca reduzir a responsabilidade de um indivíduo que ‘reagiu’, não lhe faltam subterfúgios. Considerando a provocação como a desculpa-álibi admissível da reação, ela tentará mostrar na reação o prolongamento do ato imputável a um ator antecedente; e simultaneamente apresentará o fundamento de inteligibilidade (de fato) como se ele fosse ao mesmo tempo uma legitimação (de direito). (STAROBINSKI, J., 1999, p. 340-1).

A grande utopia continuaria sendo, porém, compartilhar a convicção de que o intelecto possa conduzir este processo político, não pela via sem saída de um racionalismo contido em um sistema de alternativas preestabelecidas, mas pela via espinosana – *dentro* de uma racionalidade fundada sobre a ética; porque, ao não se comunicar aquilo do que se é depositário (e cada um é depositário do elo social), não haverá transmissão e expansão deste elo. “No que respeita à vida em sociedade”, afirma Lívio Teixeira:

Espinosa a considera como o mais alto feito da razão, isto é, aquilo que de melhor o homem pode construir quando busca seu próprio interesse e utilidade e, portanto, aquilo que mais que tudo contribui para a virtude. (...) A razão se desenvolve no plano da servidão na medida em que pensa o homem abstratamente, isto é, *separado* de todo do qual é somente parte (...). (TEIXEIRA, 2001, p. 186 e 188, grifos nosso).

Racionalmente, só há essa solução. Só há uma possibilidade ética dentro da cultura da

racionalidade: a comunicação argumentativa ílesa que torne possível ser-se o que se é, convivendo. Um *ethos*, outros *ethos*...

Sob tal perspectiva, poder-se-ia afirmar que o sujeito de uma cultura autóctone não é alienado. Mas, se ele entrar em contato com a racionalização dominante, será absorvido pela mesma, tornando-se um alienado na medida em que essa racionalização o obrigue a se despojar de seu *ethos*, a renunciar a ele, produzindo seu esmaecimento. Esta ausência de *ethos* torna-se substrato do domínio e do esvaziamento da participação criativa da subjetividade na construção simbólica. Será sempre a reprodução do símbolo alheio, nunca uma recriação. Esse processo de expansão da racionalização, portanto, não será ético *porque* ele produzirá alienações que geram a ruptura da comunicação no (e do) *ethos* e, portanto, do elo social. Dessa forma, em um Iluminismo legítimo, a procura da racionalidade e a condição ética se implicam mutuamente.

Expandir a racionalidade significa a *secularização da ciência* e não a sua vulgarização, que implicaria em retirar do outro seu *ethos* sob o argumento de que a linguagem, o símbolo científico, não pode ser compartilhada pela sua complexidade, exigente de iniciação. Mas, como linguagem, poderá ser entendida em seus fundamentos, entre outros, linguísticos, filosóficos e institucionais. Em outras palavras: contrarracionalidades (Milton Santos) – ou (como preferimos) contrarracionalizações – sem sustentabilidade psíquica, não se mantêm. Ter-se-ia que distinguir o espaço (entendido como) não razoável ou irracional, pela racionalização dominante, do espaço racional entendido como espaço legítimo, ao mesmo tempo, do ponto de vista epistemológico (apoiado em argumentação e crítica) e ético-psicossocial (sustentabilidade em valores emergentes e compartilhados pela comunidade, o *ser comum*, e em processos democráticos que alicercessem essa sustentabilidade) em uma cultura que se proponha pacifista e, portanto, respeitadora da diversidade humana, em todas as suas expressões:

Tal virtualidade delimita um campo de forças sociais em conflito tendo em vista interesses de aproveitamento do patrimônio material e não-material comum às humanidades da Terra. As forças em conflito visam a exercer influências imediatas sobre a construção da sociedade, plasmadas segundo seus interesses determinados, particulares e setoriais, portanto, seus interesses não-generalizáveis e nem tematizáveis na esfera pública. Velados os verdadeiros conflitos, corporificam-se os mesmos na colocação em movimento de forças de informação, contra-informação e desinformação estratégicas, as quais, com maior ou menor grau de sistematização, objetivam influenciar as formas de representação da realidade histórica compartilhadas pelos diferentes grupos sociais, na luta pela imposição de uma alternativa como solução. Assim, a esfera da opinião pública, alargada de fato contemporaneamente pela difusão da informação nas mídias eletrônicas e por suas conseqüências sobre as relações humanas, políticas e sociais, esvazia-se de poder: de um lado mantém latente a natureza particular dos interesses em conflito que se concretizam em imposições de caminhos alternativos; de outro, produzindo a propagação velada de interesses, reduz a participação dos cidadãos à aclamação de escolhas políticas pré-confeccionadas. (TASSARA e DAMERGIAN, 1996, p. 297).

Mas, é possível cogitar-se de uma utilização de métodos comuns para se propiciar uma participação emancipatória em uma criança que aprenderá, a partir de uma racionalidade *in statu nascendi*, submetida à ação de diversas modalidades de racionalização presentes, uma série de respostas, p. ex., a questões socioambientais (fornecidas pelos adultos a partir já, provavelmente mais do que da racionalidade, das racionalizações presentes), que para obter a adesão reflexiva e racional de um adulto ao mesmo programa.

Nesta dinâmica entre adultos e crianças – entre seres que ainda estão se construindo e outros que estão se ampliando e reformulando –, embora cada um possa ter particularidades com relação àquele gradiente de racionalização que implicitamente vai conduzir o processo de socialização, estando ambos em um mesmo universo cultural, a reflexão da socialização terá de passar pela reflexão do processo de construção do ser social – esta individualidade substrato dos sujeitos epistêmico, psicossocial e psicológico. O sujeito que está em construção, está em construção na esfera psicológica, na esfera psicossocial e na esfera epistêmica. E é justamente na esfera epistêmica que se dá a grande diferença entre o adulto e a criança.

Para as crianças, as esferas epistêmica, psicossocial e psicológica consistem em uma totalidade, na medida em que não pode descentrar: não tendo a reversibilidade operatória, não pode pensar sobre hipóteses. Não pensando sobre hipóteses, a verdade para ela não pode ser parcial, não pode ser condicionada por premissas, tendo que, necessariamente, ser total. Este fato, que está inscrito na impossibilidade do sujeito epistêmico estar constituído na racionalidade a partir do seu nascimento, oferece mais um elemento na dinâmica da reflexividade. Oferece outra dimensão a ser explorada, dimensão diacrônica sobre a qual caberia falar, como F. Braudel conceitua (BRAUDEL, 1966), em “temporalidades diferenciadas”: o tempo da gestação das ideias, o tempo das instituições sociais e o tempo da existência.

Refletir significaria refletir sobre a socialização como um processo histórico, social, psicológico, cultural, político; refletir sob referência de temporalidades múltiplas constituintes de diferentes camadas a suscitar decifração. Nesse sentido, há aspectos que, somente olhando-se para a construção humana da criança, podem ser apreendidos. Elementos ocultos presentes no processo social evidenciam-se na protoargumentação infantil, de cuja decifração emergiria um outro nível de

reflexividade.

Haveria, então, uma dimensão da reflexividade da socialização desenvolvida sobre os processos sociais, culturais, políticos, e outra sobre o que resulta do inter-relacionamento entre o psicossocial, o psicológico e o epistêmico. Estas duas dimensões vão possibilitar *separar* racionalmente aquilo a que Giorgio Agamben (1995) se refere como se constituindo em um processo de alienação, que é a indistinção semântica, produzida ao longo da expansão da civilização ocidental, entre os termos gregos *zoe* e *bios*, utilizados para designar vida: a vida nua (pura) e a existência singular. Refletir sobre esta indissociação poderia gerar contrarracionalizações assentadas sobre a análise dos significados dos referidos termos.

A socialização reflexiva da criança estaria já embutindo *modalidades de racionalização* que lhe serão exigidas subsequentemente e que guardariam algum tipo de relação (legítima ou não) com a racionalidade. Se o processo de descentração do mundo (Piaget) é fundamental para que a criança alcance a condição de adulto racional, capaz de linguagem e de ação e, portanto, capaz de responder pelos seus atos (Habermas), haveria de se prestar a máxima atenção ao modo como os adultos operam sobre essa socialização, para que as metamorfoses do pensamento da criança, submetidas àquelas modalidades de racionalização, não a levem, no futuro, a defender precisamente àquilo que procura torná-las, apenas, entorno do sistema. Mas, a criança – infelizmente para o adulto que deve enfrentá-las – faz perguntas.

Para o adultocentrismo, que também faz parte da racionalização dominante na sociedade, a pergunta da criança inaugura a dialética entre a racionalidade e a racionalização, dialética da qual se quer excluí-la, fazendo com que a racionalização passe por racionalidade, *como se (as if)* fosse racionalidade. A pergunta da criança, na sua ingenuidade, percebe as incoerências da racionalização. Aceitar as perguntas da criança, como uma tese ousada, poderia implicar em se *colocar na própria criança o embrião da crítica*, porque nela, racionalização e racionalidade têm o mesmo estatuto, ou seja, são indiferenciadas. Conforme referido, não existindo nela, ainda, a reversibilidade operatória completa, a criança não raciocina por hipótese; deste modo, o raciocínio da criança não se desvincula da verdade: sendo sempre verdade, a criança procura os nexos que não estão, pergunta e constrói argumentos. O adulto desestima perguntas e argumentos infantis destruindo a comunicação com ela e a partir dela, e impõe, desse modo, a *sua* “razão” (racionalização).

No caso do adulto, deve-se considerar que este já desenvolveu uma modalidade de racionalização que será favorável ou não à racionalidade. Ela (racionalização) estará presente no momento em que esse adulto vier a fazer parte de processos de participação emancipatória e que se constituirão em desafios (para ele e para os outros), dado que seu envolvimento com a transformação da sociedade e da vida dos outros supõe, caso seja levada a sério, a transformação de sua própria vida. O grau de reflexividade presente na socialização desse adulto é que, constituindo-se em alicerce, lhe possibilitará inserir-se em processos participativos não egocêntricos nem particularistas (que contribuem para o jogo de ação-reação ideológico), possibilitando-lhe perceber, como lucidamente entendia Adorno, que não é possível a vida (individual) verdadeira no meio da vida (coletiva) falsa; ou, como entendia Espinosa, que a verdade é índice de si mesma e do falso, e a recíproca não é verdadeira: o falso não é índice da verdade.

Não há como pôr em dúvida que a reflexividade da socialização corra o risco, cada vez mais, de deixar de existir em uma sociedade caracterizada por uma irracionalidade dominante. Isto implica em que a participação emancipatória deverá incluir, também e necessariamente, esforços na direção de uma reflexividade para os adultos que nela se envolvem e que poderão dar sustentação às contrarracionalizações que pretendam operar como resistência à racionalização dominante, através de instâncias dela emuladoras.

Deste modo, seja para a criança, seja para o adulto, a participação emancipatória implica em desafios que, embora semelhantes, são diferenciados; semelhantes: a construção de uma racionalidade socioambiental não poderá propiciar uma sustentabilidade presente e futura sem que sejam incluídos nela os agentes de hoje e os de amanhã; diferentes: o tratamento do *núcleo intuitivo-dogmático do pensamento* (HABERMAS, 1981, p. 174), responsável pelas racionalizações (e pela maior ou menor distância destas da racionalidade), presente em crianças e adultos, não pode sem mais ser igualada. As racionalizações presentes para cada geração e para cada indivíduo são dinâmicas e operam diferentemente para cada sociedade em cada momento histórico, embora sempre a serviço da ordem dominante.

O acesso à racionalidade, pela via da participação emancipatória, coloca em pauta diferentes desafios. No entanto, indivíduos e grupos têm a seu favor o que Espinosa denominou *conatus*, aquela força que, surgindo das profundezas da vida e presente em toda vida, faz *persistir na existência* e, para o homem, na vida em sociedade. Antonio Negri o apresenta assim: “potência contra poder” (NEGRI, 1981, p. 248). Como fazer para que o *conatus*, presente nas contrarracionalizações e em apostas por soluções não individualistas, por sua vez, alimente a racionalidade? Como fazer para que essas contrarracionalizações se sustentem argumentativamente e perdurem psicológica e psicossocialmente, como verdadeiros focos racionais de resistência? Como tornar psiquicamente duradouras essas energias de resistência (quais processos psicossociais deveriam ser promovidos) para serem social e politicamente possíveis? “A paz não é ausência de guerra, mas uma virtude que nasce da força da alma” (ESPINOSA *apud* NEGRI, *op. cit.*, p. 257-8). Negri explicita:

Só a liberdade fundamenta a paz, e com ela o melhor governo. Mas, veja-se bem, a liberdade não é simplesmente liberdade de pensamento, mas expansividade do corpo, sua força de conservação e de reprodução, como *multitudo*. É a *multitudo* que se constitui em sociedade com todas as suas necessidades. Nem a paz é simplesmente segurança, mas é a situação na qual o consenso se organiza em república. É regulamentação interna entre antagonismos. (...) A única imagem verdadeira de liberdade republicana é a organização da desutopia e a projeção realista das autonomias dentro de um horizonte constitucional de contra-poderes. (*Ibid, ibidem*).

A participação emancipatória como um direito racional se justifica eticamente na razão e se mostra no coletivo, aonde sobrevive como elo social. O *conatus* teria que ser alimentado continuamente, para poder atuar como força motivacional de resistência, pela reflexão. Essa reflexão, no limite, retiraria a participação de uma mera racionalidade transferindo-a para o coletivo, como única possibilidade lógica do alimento racional, uma ética da racionalidade.

Se o *conatus* é central na filosofia política de Espinosa, as reflexões oferecidas neste texto apontam para uma *proto-ontologia da participação* associando-a à ideia do *conatus* que, enquanto motivação de resistência, teria que ser cultivada e alimentada na (e pela) reflexividade; é esse alimento na reflexividade, que transcenderia (terceiro gênero de conhecimento para Espinosa) à própria racionalidade, no momento em que ela se tornasse uma posse do coletivo, necessidade racional para se gerar um agir solidário que não esteja apoiado na caridade.

Como concretizar estas preconizações? Como produzir uma reflexividade ilesa, sem subterfúgios e sem domínios obscuros? Como mudar a cultura política? Como gerar a resistência política para superar as dificuldades colocadas pelos agentes do poder e a resistência psicológica para se manter a ação? Como garantir a metamorfose lógica de todos e para todos? São obstáculos a serem superados na construção estratégica de caminhos a inventar. O processo, cuja busca é utopia, será sua história. “Ah! Mas a fé nem vê a desordem ao redor. As gentes... as areias...” (Guimarães Rosa, “Grande Sertão: Veredas”).

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. (1995). Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- BRAUDEL, Fernand. (1966). La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II. Paris: A. Collins, 2 v.
- CHAUÍ, Marilena. (1999). A nervura do real. São Paulo: Companhia das Letras.
- DURKHEIM, Émile. (1906). Éducation et sociologie. 2. ed. Paris: Alcan, 1926.
- HABERMAS, Jürgen. (1968). Conhecimento e interesse. Trad. José Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- \_\_\_\_\_. (1981). “Dialéctica de la racionalización”. In: \_\_\_\_\_. (1994). Ensayos políticos. Trad. Ramón García Cotarelo. Barcelona: Península, p. 137-176.
- \_\_\_\_\_. (1990). Passado como futuro. Trad. Flávio B. Seibeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- NEGRI, Antonio. (1981). A anomalia selvagem. Poder e potência em Spinoza. Trad. Raquel Ramallete. São Paulo: Ed. 34, 1993.
- REZENDE, Cristiano Novaes de. (2004). “Os perigos da razão segundo Espinosa: a inadequação do terceiro modo de perceber no Tratado da emenda do intelecto”. Disponível em: <<http://www.cle.unicamp.br/cadernos/pdf/Cristiano%20Novaes%20de%20Rezende.pdf>>.
- SANTOS, Milton. (2002). A natureza do espaço. São Paulo: EDUSP.
- STAROBINSKI, Jean. (1999). Ação e reação: vida e aventuras de um casal. Trad. Simone Perelson. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira *et al.* (2001). “Propostas para a instrumentalização de uma Educação Ambiental transformadora”. In: COSTA, Larissa Barbosa da e TRAJBER, Rachel (Orgs.). (2001). Avaliando a Educação Ambiental no Brasil. Peirópolis, Instituto ECOAR para a cidadania/Fundação Peirópolis, 2001, p. 29-51.
- TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira e DAMERGIAN, Sueli. (1996). “Para um novo humanismo: contribuições da Psicologia Social”. In: Estudos Avançados 10 (28), 1996, p. 291-316.
- TEIXEIRA, Lívio. (2001). A doutrina dos modos de percepção e o conceito de abstração na filosofia de Espinosa. São Paulo: Ed. UNESP.

# A AMBIENTALIZAÇÃO DA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

Fernanda Belizário  
Juscelino Dourado  
Júlia Teixeira Machado  
Aline Meneses  
Ricardo de Urrutia Moura  
Rachel Andriollo Trovarelli

## O que é o programa Escolas Sustentáveis?

O presente artigo se propõe a apresentar a experiência do programa *Escolas Sustentáveis*, que foi realizado pelo Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca) da ESALQ/USP e o Instituto Estre de Responsabilidade Socioambiental, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba/SP.

A proposta do programa é somar-se a uma série de outras iniciativas que fomentem um modelo de Educação Ambiental (EA) dentro das escolas que não se resume a eventos ou iniciativas isoladas de uma disciplina ou de um ou outro professor. Mas um modelo que se integre à cultura escolar, que penetre no cotidiano da escola e transborde para a comunidade escolar expandida.

Sabemos que, embora o contexto atual seja de universalização da EA nas escolas brasileiras (BRASIL, 2007), as últimas pesquisas sobre o estado da arte da EA nos territórios escolares apontam que a dimensão ambiental ainda é incorporada pelas escolas de maneira fragmentada, superficial, isolada e descontínua. Portanto, fomenta atividades igualmente pontuais, fragmentadas e isoladas, tocando apenas nas pontas da grade curricular, através de projetos, datas comemorativas ou dos conteúdos das disciplinas ditas 'ambientais' (MACHADO, 2007).

Tendo esse horizonte como contexto, o programa *Escolas Sustentáveis* se colocou o desafio de colaborar com as iniciativas que buscam enfrentar essa realidade, que se apresenta como hegemônica nas escolas, ao apresentar um *modus operandi* que estimula a avaliação crítica da realidade e empodera para que os coletivos escolares busquem alternativas emancipatórias de transformação de suas vidas rumo a uma sociedade justa, solidária e fraterna.

## Premissas do programa Escolas Sustentáveis

A criação do projeto teve como premissas fundamentais os cinco conceitos que permeiam as reflexões e ações dos trabalhos de EA realizados pela Oca: identidade, comunidade, diálogo, potência de ação e felicidade<sup>105</sup>. E também se inspirou no conceito de Escolas Sustentáveis que tem sido desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC)<sup>106</sup> com escolas de Ensino Médio para criar uma nova maneira de pensar a instituição escolar, que compreende a profundidade das mudanças necessárias para superar os impedimentos burocráticos, pedagógicos, sociais, culturais e emocionais que envolvem o compromisso genuíno do espaço educador ambientalista com a sua comunidade.

Para Trajber e Sato (2010, p. 71), espaços educadores sustentáveis são:

(...) aqueles que têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental. Isto é, são espaços que contribuem para repensarmos a relação entre os indivíduos e destes com o ambiente. Compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo assim, mais qualidade de vida para as gerações presentes e futuras.

Os espaços educadores estão articulados sob quatro eixos: gestão, currículo, edificação e cidadania. Esses quatro eixos, quando interligados, criam sinergia para ressignificar a gestão, o currículo, a edificação e a cidadania dentro da escola.

A **gestão** de uma Escola Sustentável é coerente com o que preconiza. Ao mesmo tempo em que promove, por exemplo, a diminuição do desperdício, a destinação adequada do lixo produzido pela escola ou a realização de compras conscientes, encoraja a convivência entre as pessoas, garantindo espaços e momentos de encontros, arenas de discussão e tomadas de decisões coletivas.

Assim, a escola é lócus privilegiado para o exercício da **cidadania** e do diálogo quando vivencia a realidade da comunidade a qual pertence, trazendo as pautas socioambientais locais para dentro dos espaços escolares. A cidadania é entendida, em uma Escola Sustentável, como pertencimento corresponsável, ao educar pessoas que saibam entender seus problemas e resolvê-los.

Debater o **currículo** é discutir uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano. Tudo que se vive na escola, oculta ou nitidamente, forma pessoas, por isto, é currículo. Uma Escola Sustentável não é transmissora de conhecimentos, mas constrói seu próprio conhecimento através do diálogo entre os saberes científicos com os outros saberes, fazendo o uso desse conhecimento na participação política do dia a dia (REIGOTA, 2002). Assim, entendemos o currículo para além da sala de aula, é um currículo vivo, comprometido com a leitura do mundo e sua transformação.

A **edificação** de uma Escola Sustentável está de acordo com a concepção de um ambiente

convitativo para se viver e conviver. Respeita as tecnologias mais adequadas para a localidade de cada escola, preocupando-se com o uso racional da água, de energia elétrica, como também se preocupando com a construção de estruturas educadoras sustentáveis. Os espaços físicos da escola, quando são educadores sustentáveis, guardam em si a dimensão pedagógica, pois possibilitam a aprendizagem do cuidado com a vida através do cuidado da sala de aula, do pátio, das plantas, dos colegas e de si mesmo.

## **O percurso formativo do programa Escolas Sustentáveis**

Em 2011, o programa *Escolas Sustentáveis* foi realizado na cidade de Piracicaba/SP através de um piloto desenvolvido com três espaços educadores<sup>107</sup>. Cada um desses espaços formou uma equipe de trabalho com dez pessoas da comunidade escolar, que participou do percurso formativo proposto entre os meses de abril a novembro.

No primeiro ano de atuação, o programa promoveu um curso de 210 horas, direcionado para a comunidade escolar. O curso teve como finalidade auxiliar as comunidades a elaborarem, executarem e avaliarem seu próprio programa de Escolas Sustentáveis.

O percurso formativo tinha o seguinte esquema de trabalho mensal:

**a) Momentos conceituais:** eram apresentados conceitos fundamentais e propostos exercícios a partir do marco teórico dos cinco conceitos da Oca e das Escolas Sustentáveis. Esses momentos eram constituídos por um encontro mensal de 8 horas com todas as equipes do projeto e mais uma aula aberta de 4 horas, com palestras de especialistas nos temas trabalhados durante o percurso formativo. Essas aulas eram abertas a qualquer interessado e tinham ampla divulgação dentro da comunidade acadêmica da ESALQ;

**b) Momentos de trabalho:** aconteciam dentro de cada espaço educador, com cada Grupo de Trabalho mais a equipe gestora do projeto, com duração de 2 horas por semana. Nesses momentos, as reflexões coletivas facilitadas pelos momentos conceituais davam vida aos planos de ação, que propunham mudanças nos espaços físicos e simbólicos em direção à sustentabilidade refletida na gestão, na cidadania, na edificação e no currículo.

Cada mês do percurso formativo (que estava dividido conforme acima) correspondia a um ciclo, e cada grupo de ciclos formava uma das três etapas de trabalho, que chamamos de identidades, identificações e políticas públicas.

A **primeira etapa, Identidades**, teve o objetivo de pensar e agir sobre as identidades que definem o espaço escolar, compreendendo-o como um espaço social produzido por pessoas em relação entre si e com o mundo. Esta etapa foi constituída por três ciclos: árvores dos sonhos, diagnóstico da realidade escolar e preparação do plano de ação. Nesse momento, também, introduzimos os cinco conceitos de EA da Oca e construímos coletivamente o conceito de Escolas Sustentáveis.

A **segunda etapa, Identificações**, teve como finalidade repensar as identidades que determinam os espaços educadores. Nos três ciclos que compuseram esta etapa, aprofundamos o conceito coletivo de Escolas Sustentáveis, discutindo as dimensões gestão, edificação e currículo. Neste momento, também, abordamos conceitualmente os temas de comunidade escolar e de projeto político pedagógico.

A **terceira etapa** encerrou o curso trazendo a discussão de *Políticas Públicas*. Neste último ciclo, a temática discutida foi a cidadania. O objetivo dessa etapa era de potencializar a equipe de trabalho a agir juntamente com a sua comunidade.

Cada equipe de trabalho finalizou o curso reunindo, em um único documento, todas as atividades realizadas. Este é formado por cinco partes, a saber: apresentação da comunidade escolar, o conceito coletivo de Escolas Sustentáveis, a escola dos sonhos, o diagnóstico da realidade escolar e o plano de ação. Esse documento constitui-se como importante para a continuidade e sustentabilidade do processo educador ambientalista iniciado pelo programa *Escolas Sustentáveis*, na medida em que consegue envolver a comunidade escolar e dialogar com o projeto político pedagógico da escola.

O relatório foi um reflexo do processo vivido por cada grupo e por cada indivíduo que participou da execução dos planos de ação e de todas as atividades envolvidas para criar Escolas Sustentáveis. Cada grupo fez um recorte específico de suas necessidades iniciais e, portanto, cada grupo alcançou resultados diversos; alguns optaram por pensar na violência dentro do espaço escolar, outros investiram na participação de outros atores, como os alunos, nos processos de decisão, e outros espaços se voltaram ao projeto político pedagógico como marco inicial de construção da trajetória que estavam começando a delinear.

## **Construindo Espaços Educadores Sustentáveis a partir dos cinco conceitos de Educação Ambiental da Oca**

Fundamentamo-nos na compreensão de que a EA deve ser concebida para além do seu aspecto racional e conteudista, mas dentro de uma perspectiva filosófica que nos permita trazer a dimensão ética que norteia a relação do ser humano com a natureza e a relação dos humanos entre si. Nesse sentido, acreditamos que a continuidade e sustentabilidade dos processos educadores ambientalistas desenvolvidos pelas comunidades escolares terão êxito na medida em que ocorra a apropriação dos conceitos de identidade, diálogo, comunidade, potência de ação e felicidade.

Sabemos que sem a disponibilidade para o diálogo, não há processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1996). Porém, as escolas mostram-se pouco férteis em fomentar a relação dialógica entre as pessoas que atuam em seu espaço. Entendemos o diálogo não como uma conversa, debate ou discussão entre pessoas, mas o reconhecimento do ser no outro (BUBER, 1979). Promover encontros periódicos entre os participantes do curso, principalmente entre as equipes de trabalho, foi imprescindível para que as pessoas se conhecessem, se aproximassem, formassem laços de amizade e criassem um ambiente acolhedor para conversar e refletir sobre o seu espaço escolar. Nesse sentido, os momentos de convivência entre os participantes do curso foram importantes para iniciar o diálogo entre as pessoas que compunham a equipe de trabalho, como também para dar início à formação da identidade desse grupo.

A construção de identidades é um processo que envolve a aprendizagem de viver e conviver, “aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra” (MORIN, 2003, p. 76). Nesse sentido, os momentos de encontros entre os participantes do curso, principalmente os que ocorriam nos territórios escolares, e o fato de construirmos o conceito de Escolas Sustentáveis coletivamente, cumpriram o papel de aproximação das pessoas através de um objeto comum, contribuindo para tecer a identidade de cada equipe de trabalho.

A construção da identidade planetária se faz em conjunto com a construção das identidades locais, resgatando a cultura, hábitos, valores, características biofísicas e socioeconômicas locais, fazendo a leitura de mundo dentro da totalidade global (ALVES *et al.*, 2010). É aí que entra a importância da escola pensar e construir a sua identidade.

O surgimento de uma identidade possibilita trazer à tona o sentimento de pertencimento, de enraizamento, do compartilhar, do cuidado mútuo, da solidariedade. Estes são elementos essenciais para a formação de uma comunidade, não entendida como localidade geográfica, mas como um conceito organizador da identidade comum (GUSFIELLD, 1995 *apud* ALVES *et al.*, 2010).

A perspectiva de comunidades interpretativas (SANTOS, 2007) ou comunidades aprendentes (BRANDÃO, 2005) quando trazida para o campo escolar, abre a possibilidade de romper com o monopólio do saber científico, criando alternativas de construção do conhecimento da própria escola baseado na solidariedade e participação, elegendo todas e todos da comunidade escolar como educadores e aprendizes. No entanto, uma das grandes dificuldades das equipes de trabalho no percorrer do curso foi envolver a sua comunidade escolar. Isto se deu por conta de obstáculos já conhecidos nos territórios escolares, como falta de tempo e espaços de encontros, e a falta de interesse por desconhecer e/ou não entender os objetivos propostos pelo curso.

Buscamos nos processos educadores ambientalistas o incremento da potência de ação individual e coletiva. Entendemos a potência de ação como vontade de participar para transformar a realidade da “passagem da passividade a atividade, da heteronomia passiva a autonomia corporal” (SAWAIA, 2001, p. 125 *apud* ALVES *et al.*, 2010). Segundo ESPINOSA (*Apud* ALVES *et al.*, 2010), os bons encontros fortalecem emocional e intelectualmente, nos participantes de um grupo, a vontade de participar para transformar a realidade. Acreditamos que os momentos presenciais do curso promoviam os bons encontros. Realizar algumas das ações planejadas pelas equipes ainda durante o curso também foi importante para os participantes perceberem o quanto a escola é capaz de agir para transformar a sua própria realidade.

Enfim, o que almejamos com o processo educador ambientalista é resgatar o encantamento com o mundo, o olhar apaixonado para a escola, o bem-estar individual e coletivo, o que traduzimos como felicidade. Daí a importância de iniciarmos o processo formativo pelas utopias individuais e coletivas de todas e todos que fazem parte da escola, e o desafio de alinhavá-las às reflexões e às ações realizadas pelos participantes durante todo o percorrer do curso.

## **Conclusão**

O esforço educador ambientalista, quando apropriado pelas pessoas que atuam no mundo da escola, acaba por potencializar e dar outro sentido para as iniciativas que já acontecem, fomentando a criação de um espaço em que a melhoria da qualidade de vida das pessoas pode efetivamente acontecer.

A ideia de Escolas Sustentáveis traz a possibilidade do reencantamento com a escola e da construção coletiva. Dessa forma, o espaço educador alinha suas ações e construções com os valores e desejos da comunidade, aumentando a potência de ação na transformação social.

Desejamos que as escolas formem pessoas que queiram e saibam atuar na construção de sociedades sustentáveis. Desta maneira, almejamos que a escola e seus atores sejam protagonistas da sua formação e, por conseguinte, sejam protagonistas das suas vidas. Este é o legado que o programa *Escolas Sustentáveis* busca deixar para as comunidades escolares que participam do processo educador ambientalista por ele promovido.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES, D. M. G. *et al.* Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista. *Ambientalmente sustentável*, v. 1, n. 9-10, 2010, p. 7-34.

BRANDÃO, C. R. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação

Ambiental, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. Brasília, 2007. (Cadernos Secad, 1). Disponível em: <[http://www.jornaldomeioambiente.com.br/JMATxt\\_importante/caderno\\_educacao\\_ambiental\\_26.02.pdf](http://www.jornaldomeioambiente.com.br/JMATxt_importante/caderno_educacao_ambiental_26.02.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2007.

BUBER, M. Eu e Tu. São Paulo: Cortez & Moraes, 1974.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, J. T. Um estudo diagnóstico da Educação Ambiental nas escolas do ensino fundamental do município de Piracicaba/SP. Dissertação (Mestrado em Ecologia Aplicada) - Interunidades da "Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz" (ESALQ) e do Centro de Energia Nuclear na Agricultura (CENA), Piracicaba, São Paulo, 2007.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

REIGOTA, M. A floresta e a escola: por uma Educação Ambiental pós-moderna. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício de experiências. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

# DIÁLOGO E PARTICIPAÇÃO EM AÇÕES COLETIVAS: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Maria Isabel G. C. Franco  
Simone Portugal

*(...) Os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não 'admiram' o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer 'emergem' dele, e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho (FREIRE, 1987, p. 121).*

Diversas iniciativas de Educação Ambiental (EA) têm sido desenvolvidas na escola, com o intuito de contribuir para a melhoria das relações entre as pessoas e com o ambiente por elas compartilhado.

Pautadas pela compreensão da essencialidade do diálogo como caminho para essa construção, enfatizam a necessidade da participação da comunidade escolar, no delineamento de ações e na tomada de decisões, o que corrobora os princípios de uma educação para além do aprendizado de conteúdos.

Uma educação pautada pela promoção do diálogo, que desperte o sentimento de pertencimento ao ambiente, fortalecendo a potência de agir e os vínculos identitários com a escola, o bairro, a cidade e o Planeta como um todo.

Nesse sentido, a filosofia do diálogo, de Martin Buber (2001), em sua *ontologia da relação*, amplia a perspectiva da Educação Ambiental para as relações e tessituras do conteúdo vivido no cotidiano da experiência humana, por indivíduos enquanto *sujeitos-autores*<sup>108</sup>, perspectiva ontológica de sujeitos de diálogo, de reflexividade, de inteligência, de aprendizagem, sociabilidade, criatividade e vontade. Conduz ao esforço constante de *olhar, perceber, escutar*; de considerar esses *sujeitos-autores* em interações dinâmicas e constantemente transformadoras de si e entre si, e com o seu meio social, cultural e afetivo.

Essa perspectiva no campo da Educação Ambiental orienta o pensar e o fazer educador, desvelando que, em múltiplas interações, as pessoas se reconstróem cotidianamente nas relações, nas instituições, no fazer cotidiano.

A Educação Ambiental, em sua vertente crítica, aparece nesse cenário como possibilidade de compor um eixo temático estimulante de uma cultura escolar de participação, diálogo e abertura ao entorno. Essa possibilidade se dá em virtude de a EA ser transversal a todas as áreas do conhecimento, estar relacionada intrinsecamente a problemas econômicos, sociais e culturais, ser essencialmente política e significativa para os processos de aprendizagem, valorizando o saber e a prática de diferentes atores sociais.

Neste artigo serão apresentadas duas experiências, que ocorreram em contextos bastante distintos, concebidas nessa perspectiva, que culminaram com a construção da Agenda 21 nas escolas em que foram desenvolvidas. Essas experiências foram objetos dos estudos de Mestrado e Doutorado das autoras (PORTUGAL, 2008; FRANCO, 2010).

Tendo por objetivo contribuir para a incorporação da EA, e guiadas pelo sonho de uma escola comprometida com o cuidado e respeito com o ambiente em todas as suas dimensões, elas podem oferecer subsídios para a produção de conhecimentos, bem como de técnicas e métodos participativos em processos educadores, com ênfase no papel do diálogo e da participação.

## **Diálogo e participação como caminhos**

Segundo o grupo de pesquisadoras e pesquisadores da Oca - Laboratório de Educação e Política Ambiental (ESALQ/USP), identidade, comunidade, diálogo, potência de ação e felicidade são conceitos que estão na base da sustentabilidade de processos educadores (SORRENTINO *et al.*, 2010).

Mais do que difundir conceitos ou estimular atitudes de respeito à vida, uma Educação Ambiental comprometida com a superação dos problemas e dificuldades contemporâneos é um convite ao diálogo e ao fortalecimento da potência de agir, possibilitando a cada pessoa exercer sua cidadania ambiental planetária, a partir do encontro consigo mesmo e com o outro, tendo como ponto de partida os locais de vida cotidiana bem como as relações com eles estabelecidas.

Essa Educação Ambiental crítica, relacionada com a transformação do pensamento e da ação dentro da escola, deve possibilitar que as pessoas relacionem-se aprendendo, compreendendo e transformando a realidade que as cerca e sendo, ao mesmo tempo, transformadas por ela.

Quanto à Educação Ambiental crítica,

A apropriação crítica dos saberes sobre ambiente na educação ambiental parte de uma concepção de ambiente que considera seu caráter - social, histórico e político - contraditório e complexo entendendo o ambiente como síntese de múltiplas determinações no sentido de superar as concepções reducionistas presentes na sociedade atual. (TOZONI-REIS, 2007, p. 214).

A temática ambiental, quando abordada de maneira reflexiva em qualquer disciplina ou conteúdo, traz à tona as questões emergentes de risco e degradação, o modelo de desenvolvimento excludente

das sociedades modernas, as questões éticas em relação à expropriação de bens e recursos.

Em sua dimensão pedagógica, a Educação Ambiental crítica e propositiva favorece e estimula a reflexão em torno de propostas de construção de um currículo aberto, portanto participativo e democrático, de abordagem interdisciplinar, em todas as instâncias da escola formal, desde o processo de formação de professores, às práticas didático-metodológicas do cotidiano.

Para que isso aconteça, é necessário diálogo paciente e acolhedor que permita a abertura ao outro, o planejar e avaliar juntos, buscando a superação das posturas e ações competitivas, intolerantes, homogeneizadoras, massificantes. Diálogo que estimule a participação, incrementando a potência de agir e fortalecendo emocional e intelectualmente cada pessoa envolvida no processo. Participação como desejo de participar, que não venha de fora, mas seja decorrência natural, por uma vontade de ser feliz e livre (SAWAIA, 2001). Coerentes com essa visão, é que foram pensadas as duas experiências detalhadas a seguir.

### **A vivência de Brasília: uma construção feita a várias mãos**

*“É a primeira vez que eu acho que a gente recebe aqui dentro da escola um elemento da comunidade, mãe de aluno e que diz ‘eu posso contribuir nesse assunto pedagógico’. Ele não é só pedagógico, curricular, pedagógico, não sei. Porque veja bem, a gente acha que isso é só do professor; pai pode contribuir ajudando, até um artesanato, arrumação daquilo ou daquilo outro, fazendo outro tipo de atividade. Essa atividade, nós tínhamos isso aqui na escola, que essa atividade intelectual entre aspas ou pedagógica, era estritamente nossa. E pode ser por convidados que tenham formação dentro dessa área, mas a escola dificilmente se abre para receber isso da comunidade, algo que vai interferir diretamente no seu trabalho pedagógico. Dificilmente se abre para isso!” (Professora Iasmim).*

A referida intervenção teve por objetivo contribuir para a incorporação da EA na escola, sendo que a participação da autora se deu enquanto mãe de dois estudantes e presidente do Conselho Escolar. Ela foi conduzida em uma escola pública de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, localizada em Brasília – DF.

Foram desenvolvidas várias ações, construídas empiricamente, em processo aberto de diálogo, a partir das falas, ideias e sugestões nascidas em encontros do grupo de professoras. A intervenção envolveu instrumentos de coleta de dados como questionários, entrevistas, análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola, registros resultantes da observação participante, além dos dados obtidos na Oficina de Futuro.

Vale lembrar que a técnica metodológica Oficina de Futuro (OF) foi criada pela ONG Instituto Ecoar para a Cidadania – São Paulo, e tem contribuído para o desenvolvimento de processos participativos, sendo utilizada para deflagrar a construção da Agenda 21.

Oficina de Futuro é uma técnica que ajuda a conduzir os passos de preparação da Agenda 21 na escola e de qualquer outro projeto coletivo. Consiste em uma série de passos ou etapas com duração que pode variar de acordo com o ritmo e o aprofundamento que o grupo deseje. (BRASIL, 2004, p. 15).

A Agenda 21 é um programa de ação global assinado por representantes de 179 países participantes da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio-92, em que estão marcados os compromissos da humanidade para o século XXI. Também foi proposta nessa Conferência a criação de Agendas 21 nacionais, estaduais, municipais, nos bairros, comunidades e escolas. O Brasil já tem a sua desde 2002.

Além da construção da Agenda 21 da Escola, elaborada com a participação, em momentos distintos, de toda comunidade escolar, por meio da OF, também foram propostos jogos cooperativos, estudos de textos, palestras e dinâmicas, pensadas com o objetivo de promover a aproximação e a melhoria das relações interpessoais.

Para construir a Agenda 21 da Escola, foi elaborada uma árvore e folhas de papel, sendo que a pergunta que guiou o processo, dirigida a todos os segmentos, foi: “Qual é a escola que queremos”?

A OF dirigida ao grupo de professoras foi a primeira a ser realizada e teve a participação da quase totalidade do grupo, sendo que apenas uma professora não quis participar. Posteriormente, o grupo decidiu que a oficina seria feita também com os estudantes, pais e servidores, visto que não seria possível ficar com o ideal de escola somente dos professores. Uma professora sugeriu que cada uma fizesse com a sua turma e, depois, que fosse enviado um questionário para os pais, sintetizando todas as etapas da Oficina, o que foi feito.

A oficina dos servidores também precisou ser realizada em dois momentos distintos e os sonhos desse segmento revelaram uma grande semelhança com o que foi levantado nas demais oficinas. A concretização do sonho de duas servidoras trouxe grande alegria para todo o grupo: a aquisição de um carrinho para carregar o lanche. Outro momento significativo, que pode indicar a repercussão da vivência da oficina, foi o fato de duas servidoras escolherem fazer um curso de aperfeiçoamento em EA, fornecido pela Secretaria de Educação do DF.

Foi muito bom perceber a seriedade e adequação presentes nas ideias das crianças de 1ª a 4ª série, que souberam expressar seus sonhos de escola com profundidade, pertinência e muita sensibilidade. Ideias traduzidas em sonhos, como *ter um lanche mais gostoso, ter aula de inglês, que a*

*briga vire par ou ímpar, que a desobediência vire educação, com um pequeno canteiro para as crianças cuidarem, com cor bem brilhante, com banheiro limpo e cheiroso, mais livros na biblioteca e mais horários de leitura, que seja como um arco-íris, com cachorro na varanda.*

Os sonhos de pais e mães foram revelados em propostas como aumento dos salários dos profissionais da educação, garantia de turmas reduzidas nos casos previstos em lei, contratar profissional especializado para atuar na Biblioteca, melhoria da limpeza e organização da escola, onde o sentimento de pertencimento ao grupo esteja acima de qualquer individualismo.

O conteúdo resultante da finalização das oficinas realizadas com todos os segmentos da comunidade escolar, que constituiu a Agenda 21 da Escola, serviu de base para a reformulação/revisão da Proposta Pedagógica 2004/2005, que gerou o Projeto Político Pedagógico 2006 (PORTUGAL, 2008).

A sinergia de ideias representativas dos sonhos de escola, expressos por meio da realização da OF, demonstra que a competência em diagnosticar problemas e propor soluções para a melhoria da escola não se limita apenas aos profissionais da educação. Representa também a importância e necessidade de se dar voz aos pais, estudantes, servidores, além dos professores e especialistas em educação, propiciando o envolvimento e a participação de todos no delineamento de ações para a melhoria do ambiente que compartilham.

Sob a ótica das professoras envolvidas no processo, a contemplação de algumas questões pode facilitar e promover o enraizamento da EA no cotidiano escolar, sendo elas:

1. Estímulo e desenvolvimento de projetos de trabalho, que envolvam toda a comunidade escolar;
2. Envolvimento coletivo com as questões e rumos da escola;
3. Maior apoio administrativo/operacional para o trabalho individual e coletivo;
4. Maior adensamento conceitual e teórico sobre EA;
5. Maior disponibilização de bibliografias e materiais de informação do campo da EA;
6. Respeito às diferentes subjetividades e ritmos; e
7. Capacidade de compreender a educação como uma dimensão maior, processual, permanente e continuada (PORTUGAL, 2008, p. 156).

A análise dos demais dados coletados nesta pesquisa indica que o enraizamento da Educação Ambiental é processual e só será realizado de fato se conseguir o envolvimento de corpo e alma de toda a comunidade escolar. Sabe-se que transformar práticas, a partir da compreensão da realidade e, em direção à inserção dentro dela (FREIRE, 1997), é exercício da práxis, pensar sobre a própria condição de existir. Dos horários de coordenação pedagógica às reuniões do Conselho Escolar, é possível praticar uma EA sintonizada com a transformação humana e social. EA permanente, continuada e articulada com toda a organização do trabalho pedagógico, compreendida em suas interfaces: sala de aula, organização global do trabalho da escola e projeto político pedagógico (FREITAS, 2005).

Para tanto, o estímulo a processos dialógicos e participativos, de tomada de decisão e gestão escolar democrática, talvez seja o primeiro passo em direção a uma educação verdadeiramente transformadora.

### **A Agenda 21 Escolar de Embu: a mediação da escola na organização comunitária**

A Agenda 21 Escolar de Embu das Artes (AG21EE)<sup>109</sup> constituiu-se de um projeto de intervenção, com a elaboração coletiva de uma agenda socioambiental para o município de Embu, na Região Metropolitana de São Paulo, com o propósito de que se tornasse material didático e de consulta para os professores e lideranças que participaram do projeto, bem como a construção das agendas locais – escola e bairro –, que foram construídas por meio de diagnósticos coletivos e propostas de solução. Um movimento que envolveu desde as salas de aula, ampliando-se para os demais espaços da escola e para fora de seus “muros”, ao convidar a comunidade do bairro a participar ativamente da construção das agendas.

Pela perspectiva da pedagogia crítica, a proposta de elaboração da Agenda 21 Escolar de Embu nasceu com o desejo de incitar processos de construção de uma *cultura participativa*, ampliando seus projetos para além das salas de aula e da escola, e trazendo o conhecimento do município para o seu interior (FRANCO, 2005). Isto implicou em propostas de aprendizagem coletiva por meio do diálogo, de leituras e reflexão crítica sobre a realidade vivenciada, do desenvolvimento da capacidade de comprometimento, elementos desencadeados pela experimentação de metodologias ativas, com a participação de diferentes atores, a análise conjunta dos desafios e potenciais da escola e do bairro, a identificação de prioridades por meio da hierarquização de problemas, a elaboração de planos de ações pactuados coletivamente.

A elaboração da AG21EE, como uma proposta pedagógico-metodológica, foi orientada pelos referenciais da pesquisa-ação participante (MORIN, 2004; BRANDÃO, 1999; BARBIER, 1996) e considerou, desde o início de seu planejamento, os diferentes contextos de aprendizagem. Não só o ambiente escolar, mas o entorno, a realidade local, onde se propôs a elaboração da AG21EE como

prática educativa e democrática, tendo a escola como mediadora da proposta de construção de *comunidades educativas*.

Neste projeto, considera-se comunidade educativa aquela que se constitui pelo conjunto de *sujeitos-autores*, atores locais: representantes da escola e do bairro se reúnem para a identificação de problemas e propostas de soluções, geradas em contextos de diálogo e participação. Todas as experiências e conhecimentos são considerados, e o coletivo escolhe, em negociação, que processos, estratégias e planos de ação produzem benefícios à comunidade onde vivem, atuam e/ou trabalham, quais os processos de colaboração e que espaços serão envolvidos (FRANCO, 2010).

O bairro e a escola, guardadas as diferentes dimensões, são espaços potencialmente formadores de uma nova cultura, de uma nova consciência ambiental, social e política. O bairro, em sua diversidade, apresenta uma dimensão educativa importante de ser reconhecida pela escola e pelos seus moradores, enquanto abriga instituições formais e não formais de ensino e aprendizagem, ao lado de sua cultura, sua paisagem, seus processos econômicos e sociais, o conjunto das relações entre seus moradores: suas experiências, seus sonhos e anseios, suas lutas.

O projeto da AG21E de Embu, desenvolvido em 2005, com a duração de 12 meses, contou com a parceria entre a ONG "Sociedade Ecológica Amigos de Embu", a Prefeitura Municipal de Embu das Artes, por meio de suas Secretarias de Educação, Saúde e Meio Ambiente, e financiamento do Fundo Estadual de Recursos Hídricos (FEHIDRO), em virtude de o município de Embu ter 60% de seu território em área de proteção ao manancial.

O programa foi proposto para se desenvolver em duas fases. Na primeira, fase de atuação no âmbito institucional, teve por objetivo a formação de *professores-educadores ambientais*, concebida com a intenção de que se tornassem multiplicadores desses espaços de diálogo nas escolas, como fóruns de aprendizagens, discussões e estratégias de projetos coletivos para a prática consciente e responsável do conceito de sustentabilidade.

Essa fase de informação e sensibilização dos professores e professoras desenvolveu-se com a realização do *Seminário de Lançamento da Agenda 21 na Escola* e o programa de *Encontros de Formação em Educação Ambiental para a Sustentabilidade*, no primeiro semestre de 2005, com a duração de 64 horas. Tivemos oito *Encontros* quinzenais, de 8 horas cada um, sendo dois deles para as atividades de pesquisa de campo no município.

Os encontros contaram com a participação de 100 professores da rede pública de ensino e tiveram por meta a coconstrução da Agenda 21 escolar do município. No processo de formação, foram abordadas questões teóricas, conceituais e metodológicas de Educação Ambiental, e as temáticas da sustentabilidade, economia, políticas públicas e legislação ambiental. Os *Encontros de Formação*, direcionados à elaboração da Agenda 21 Escolar do Município de Embu das Artes (formação, pesquisa e elaboração de material), tiveram como eixo os princípios da Educação Ambiental para a sustentabilidade, conforme o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*<sup>110</sup>.

Na segunda fase do projeto, de agosto a dezembro de 2005, o processo contou com a participação de 10 escolas (cinco escolas estaduais e cinco municipais, em projeto-piloto), que tiveram seus representantes, professores, diretores, coordenadores nos *Encontros* do primeiro semestre. Nesta fase, cada escola envolveu a comunidade de entorno convidando representantes do bairro para a formação das *Comissões da AG21E*, para construir a sua própria agenda.

Esta etapa teve como meta a construção da Agenda 21 de cada unidade escolar parceira. Esse processo se desenvolveu com a elaboração de *agendas de ação*, partindo-se da análise das características ambientais, sociais, culturais e históricas de cada contexto, para a identificação dos desafios e potencialidades da escola e da realidade de sua comunidade.

Como base das metodologias colaborativas, utilizou-se as Oficinas de Futuro e os dados de campo coletados por meio da Caminhada Diagnóstica, nas duas fases do projeto - no município, com os educadores e educadoras, e nos bairros, nos trabalhos com as escolas-piloto.

A *Caminhada Diagnóstica* (FRANCO, 2010) constitui-se de uma caminhada coletiva, intencional, num espaço limitado, que envolveu os diferentes atores sociais convidados a participar da construção de um *Diagnóstico Coletivo*: lideranças do bairro, representantes de associações, alunos, educadores, moradores, representantes do comércio local, representantes do poder público.

Essas estratégias, ampliadas por fotos tiradas pelos próprios participantes da caminhada, desenhos e entrevistas com os moradores do bairro ao longo do trajeto, tiveram como objetivo identificar os desafios e os potenciais locais. Os desafios identificados: água contaminada, falta de saneamento no bairro, várzeas ocupadas, falta de mata ciliar, excesso de lixo, falta de coleta dos resíduos, praças abandonadas, ausência ou insuficiência de arborização, espaços ociosos e mal aproveitados no bairro, falta de calçadas ou espaços para pedestres, inexistência de áreas de lazer, indústrias poluentes etc.. Identificaram-se também os espaços possíveis para "sonhar" mudanças, com melhoria para a qualidade de vida dos moradores - as praças, os espaços e terrenos baldios, a várzea dos córregos e rios como espaços potenciais para arborização, recomposição da mata ciliar, plantio em praças, espaços para hortas coletivas, comunitárias e lazer.

Num processo aberto, foram convidados à participação atores dos diferentes segmentos da comunidade (escola, famílias, representantes de associações de bairro, de instituições religiosas, agentes de saúde, comércio local). Nos diálogos entretecidos durante os vários encontros, para refletir

e discutir sobre os desafios ambientais e sociais do bairro, emergiram os conflitos locais, as relações de poder, as relações afetivas, os interesses.

Os temas essenciais foram propostos coletivamente, para que a escola encontrasse sua *identidade* como uma instituição social do bairro, imersa em seus problemas e potenciais, considerando os *sujeitos* de seu interior e de seu entorno como *autores* no processo, integrando-os em todas as fases necessárias para a elaboração do projeto.

A construção coletiva das agendas constitui-se, assim, de um processo educativo aberto, onde se distingue participação de simples consulta ou informação à comunidade local, conforme acontece correntemente nas relações entre o poder público e a sociedade civil. A escola cumpre o importante papel de articuladora dos processos de organização comunitária, divulgando conhecimentos teóricos e abrindo espaços para que as experiências e os conhecimentos locais incrementem e potencializem as propostas e planos de ação desses *autores e atores*, imersos na tarefa comum de buscar soluções sustentáveis e qualidade de vida no gerenciamento de seu espaço cotidiano.

### **Considerações Finais**

Diálogo e participação, orientando processos educadores, representam um movimento inovador, fortalecendo o papel político da escola ao envolver as bases da comunidade.

Essa construção coletiva constitui-se em ferramenta didática e estratégica para a potencialização do pensamento crítico e da aprendizagem significativa, do envolvimento, participação e senso de pertencimento, bem como para a consolidação e enraizamento da Educação Ambiental na escola pública.

O exercício de diagnosticar coletivamente os problemas socioambientais no cotidiano e sua relação com as atividades humanas e a qualidade de vida, e de buscar conjuntamente soluções para os problemas da escola e de seu entorno, tem demonstrado que a escola pode configurar-se como espaço possível para aprendizagem de processos participativos e democráticos, em uma sociedade fragmentada e dividida pela dominação econômica e cultural.

Envolvida nessa proposta coletiva de trabalho educador, a escola tende a desenvolver competências para empreender ações contextualizadas e integradas ao cotidiano, à vida real dos estudantes e da comunidade, auxiliando-os a problematizarem a realidade e sentirem-se protagonistas da sua história de vida, tanto coletiva quanto individual, reelaborando currículos e conteúdos que valorizem a diversidade ambiental, cultural, social e econômica de cada região, o senso ético e a corresponsabilidade.

### **REFERÊNCIAS**

ARDOINO, J. Abordagem Multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: Multirreferencialidade nas ciências e na educação. Coordenado por Joaquim G. Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARBIER, R. La Recherche Action. Paris: Anthropos, 1996.

BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Formando COM-VIDA. Brasília: MEC / MMA, 2004.

BUBER, M. Eu e Tu. São Paulo: Centauro, 2001.

FRANCO, M. I. G. C. (Coord.). Agenda 21 Escolar de Embu das Artes. Publicação Sociedade Ecológica Amigos de Embu. SEAE/Fundo Estadual de Recursos Hídricos - FEHIDRO. Embu, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental e Pesquisa-Ação Participante: registro analítico-crítico de uma práxis educativa. Tese de Doutorado aprovada pela Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas: Papyrus, 2005.

MORIN, A. Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PORTUGAL, S. Educação Ambiental na escola pública: sua contribuição ao processo de construção participativa de uma cultura emancipatória. Dissertação aprovada no curso de Pós-Graduação em Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

SAWAIA, B. Participação Social e Subjetividade. In: SORRENTINO, M. (Coord.). Ambientalismo e Participação na Contemporaneidade. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001.

SORRENTINO, M. *et al.* Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista. In: Ambientalmente sustentável. Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental. Serviço de Publicações Universidade da Coruña. Centro de Extensão Universitária e Divulgação Ambiental - CEIDA. Junta de Galícia. Revista Semestral, Ano V, volume I, nº 9-10, janeiro-dezembro, 2010.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Contribuições para uma pedagogia crítica na Educação Ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, C. F. B. A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.



# FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DESESTABILIZADORA

Maria Rita Avanzi

*Drogado de saber? Gosto que o saber faça viver, cultive, gosto de fazer dele carne e casa, que ajude a beber e a comer, a caminhar lentamente, amar, morrer, por vezes renascer, gosto de dormir entre os seus lençóis, que ele não me seja exterior. Ora ele perdeu esse valor vital; é preciso curarmo-nos do saber* (SERRES, 1985 apud FINGER, 2010, p. 121).

O propósito deste texto é refletir sobre contribuições teórico-metodológicas que a prática de pesquisa-intervenção em Educação Ambiental, numa perspectiva compreensiva, possa trazer à formação de educadores e educadoras ambientais.

Um pressuposto epistemológico que embasa esta reflexão é a intrínseca relação entre sujeito e objeto do conhecimento no esforço de interpretar o mundo. No processo de compreensão, sujeito e objeto sofrem modificação. São contribuições da hermenêutica filosófica que instauram um questionamento sobre a possibilidade de o conhecimento que se produz sobre a realidade representá-la tal como ela é. A Educação Ambiental é, portanto, tratada nessa abordagem compreensiva “desde a dimensão do engajamento como pertencimento ao mundo, em contraponto à externalidade que configura o mundo como objeto de um sujeito fora dele” (CARVALHO, GRUN & AVANZI, 2009, p. 101).

Relacionado a esse, apresento outro pressuposto deste trabalho: o questionamento do estatuto de verdades que possam ser transmitidas a partir de um ator ou prática social supostamente detentores do conhecimento, a outrem que, por contraponto, seja considerado ignorante. Portanto, há aqui o reconhecimento da existência de uma diversidade de saberes que se constroem na busca por explicar a realidade. Reconhece-se também o potencial de se deflagrar aprendizagens no encontro/confronto comunicativo desses saberes em comunidades interpretativas (SANTOS, 2001; AVANZI & MALAGODI, 2005).

Outro aspecto marcado neste texto é a indissociabilidade e recursividade entre ação e reflexão, teoria e prática, no processo formativo. Esta reflexão será desenvolvida a partir da interpretação da formação de pesquisadoras-educadoras, que envolve a elaboração teórico-metodológica de propostas de pesquisa-intervenção e o seu exercício junto a outros grupos. O saber formativo é aqui abordado não como uma informação externa à pessoa, mas como um saber encarnado, integrado às suas experiências de vida e que se constrói a partir de um processo de atribuição de sentidos. Ajudam-me nesta reflexão trabalhos que investigam o papel das narrativas autobiográficas no processo de formação, em especial o de Marie-Christine Josso (2010) e de Mathias Finger (2010).

## **No tecer de um grupo-pesquisador, um saber vivo em formação**

As reflexões são trazidas a partir de uma experiência de aprendizado vivenciada como integrante de um grupo de pesquisadoras em suas atividades de pesquisa-intervenção com moradores e moradoras do Vale do Ribeira paulista, durante o desenvolvimento do projeto Floresta & Mar<sup>111</sup>.

Quais elementos presentes no processo de formação, nesta experiência particular, poderiam trazer contributos a outros grupos cuja intencionalidade seja a de formar educadores e educadoras ambientais?

Esse coletivo se reuniu em torno do objetivo de desenhar uma proposta de Educação Ambiental no projeto Floresta & Mar. Naquele momento, sua constituição como grupo ainda era incipiente, com objetivos alheios às demandas de formação daquelas que seriam suas integrantes. Com a ritmicidade quinzenal dos encontros, cada participante trazia suas perspectivas e demandas formativas próprias, partilhando-as no coletivo. Com o tempo, passamos a reconhecer, nas necessidades da outra que compunha aquele grupo, nossa própria busca em torno de um objetivo comum.

A intencionalidade da ação que passou a nos reunir naquele coletivo era deflagrar aprendizagens a partir de encontros entre diferentes perspectivas de interpretação do mundo. Uma busca por “bons encontros”<sup>112</sup> no sentido espinosano, tal como tratado em outro artigo desta obra e como nos ensinava Alessandra Costa-Pinto, que escolheria essa abordagem filosófica em seu mestrado. A aprendizagem se dava a partir de uma relação recursiva entre familiaridade e estranhamento, promovida pela troca com o outro. O outro é aqui considerado como a colega do grupo de pesquisa, a equipe maior do projeto temático, os moradores e moradoras do Vale do Ribeira. Mas também são tratadas aqui como um “outro” do processo compreensivo as realidades contraditórias, marcadas por tensão e conflitos relacionados à conservação de remanescentes de Mata Atlântica nas localidades do Vale do Ribeira.

Construo esta trama narrativa a partir de relatos orais e escritos colhidos durante a atuação do grupo e também a partir das dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso e artigos escritos por suas integrantes.

Desde a idealização até o desenrolar do trabalho do grupo-pesquisador<sup>113</sup> havia uma postura de

não impor um conhecimento para aqueles moradores e moradoras, mas construir conjuntamente caminhos para compreender e atuar em suas realidades. Por isso, busco nesta narrativa uma fusão de horizontes com alguns princípios da hermenêutica gadameriana.

## **Somos diálogo**<sup>114</sup>

Na perspectiva da hermenêutica gadameriana, é através da abertura ao outro que se dá a compreensão. Ela inclui o encontro entre opiniões, supõe uma “fusão de horizontes” dos envolvidos no processo.

A reflexão hermenêutica implica que em toda compreensão de algo ou de alguém se produz uma autocrítica. O que compreende não adota uma posição de superioridade, mas reconhece a necessidade de submeter a exame a suposta verdade própria (GADAMER, 1994, p. 117).

Para Gadamer, “educar é educar-se” (HERMANN, 2003; AGUILAR, 2003). Nessa expressão está marcado o caráter reflexivo do processo formativo: “Compreender, entender é compreender-se, entender-se no mundo. Entender-se no mundo significa entender-se uns com os outros, entender o outro” (AGUILAR, 2003, p. 15). Assim, o diálogo gadameriano está afinado com uma ideia de expansão da individualidade. Ainda que reconheça que aquilo que um indivíduo capta em sua experiência no mundo é intransferível, propõe justamente a busca da ampliação deste “ponto de vista intransferível do indivíduo” para o encontro com outras visões de mundo, experimentando uma “possível comunidade a que nos convida a razão” (GADAMER, 2002, p. 246). O diálogo do ponto de vista gadameriano é aquilo que nos deixou uma marca, que permitiu que viesse ao nosso encontro algo que não havíamos acessado em nossa experiência própria no mundo.

Reconheço na trajetória do grupo-pesquisador expressões desses aspectos caros à hermenêutica. A utilização do termo “grupo” e não “equipe” para me referir a este coletivo e àqueles com os quais interagi no Vale do Ribeira está embasada na confluência desta perspectiva hermenêutica com os trabalhos de Pichon-Rivière. Para esse psicólogo social, um grupo se diferencia de outros aglomerados de pessoas pelo reconhecimento e percepção do outro como significativo em seu processo próprio de aprendizagem. Enfatiza o papel do grupo na produção social do conhecimento, em que a aprendizagem se dá pelo contraste e pela contradição, pela heterogeneidade de contribuições e interpretações do real (QUIROGA, 1991).

É importante ressaltar que não se trata de atribuir uma homogeneidade aos grupos ou supor que o desenrolar dos processos formativos seja harmônico, isento de tensões e conflitos. O processo formativo é uma abertura ao inesperado. O encontro com o outro, com o distante pressupõe a saída de si para partilhar essa instância de desequilíbrio. Essa zona de tensão deflagra-se quando nos vemos diante de algo que é estranho ao nosso horizonte de sentido. A distância da alteridade solicita-nos, coloca em questão nossos pressupostos e certezas. Passamos então a reconhecer o estranho naquilo que é próprio, procurando uma refamiliarização (HERMANN, 2003). No entanto, a compreensão hermenêutica não pressupõe dominar o que se busca compreender nem mesmo uma autoanulação, mas abertura e ampliação de horizontes.

Esse movimento de estranhamento e familiarização esteve presente no estabelecimento dos vínculos internos do grupo-pesquisador. A ritmicidade dos encontros e a postura de abertura de suas integrantes marcavam a construção de saberes e fazeres, a partilha de ideias e opiniões no desenho de um projeto que articulasse as várias propostas de pesquisa-intervenção. Um processo (a)moroso de fazer e refazer, tecer e desfilar.

### **Formação: uma desestabilização das certezas**

A relação com os grupos no Vale do Ribeira colocava em risco conceitos e métodos desenhados a partir dos estudos coletivos do grupo-pesquisador. Vários foram os aspectos que explicitam esse tensionamento entre saberes teóricos e sua aplicação prática. Dentre esses momentos, situa-se o de formação de grupos no Vale ou de composição de ações com grupos já formados.

Aqui recorro novamente aos aportes teóricos da hermenêutica, à noção de “círculo hermenêutico” da compreensão (GADAMER, 1994, 2002). A compreensão se dá no acontecer da tradição, na constante mediação entre passado e presente, o que estabelece os vínculos do intérprete com o mundo. O sujeito que compreende não pode escapar da história, e estar na história pressupõe ser ocupado por pré-conceitos, os quais podem ser modificados no processo da experiência. Parte da pré-compreensão sobre determinado tema, em que projeta um sentido para o que busca compreender. Esse primeiro sentido manifesta-se porque leva expectativas prévias. A compreensão não busca confirmar simplesmente as antecipações, mas trazer à luz os pré-conceitos que a orientam. Assim, o projeto está sempre sujeito a um redesenho que resulte em uma ampliação de sentido.

Chegamos ao Vale com a mesma postura de abertura. O intuito fora captar leituras que seus moradores e moradoras, organizados ou não em coletivos, faziam da complexa realidade das localidades em que trabalharíamos e, a partir disso, construir coletivamente propostas de Educação Ambiental. Pela perspectiva aqui tratada, penso que esteja claro que não lançávamos um olhar isento de pré-conceitos construídos desde nossa inserção histórica como pesquisadoras em formação em um contexto acadêmico. Nas vozes que ecoavam de vales, montanhas e barras de rios, o Ribeira e seus afluentes, era gritante um descontentamento com a forma que as regras de conservação ambiental se

impuseram e restringiram o fazer histórico daquela gente. Cabe lembrar, com Flickinger (1994, p. 205), que olhar para as relações entre humanos e ambiente sob uma perspectiva hermenêutica implica em “revincular as questões ambientais ao agir humano que as originou”.

Construímos um entendimento de que, subjacente a uma imposição cultural, operava uma imposição epistemológica, em que saberes construídos em um contexto histórico-cultural, o técnico-científico, se sobrepunha a outras formas locais de interpretar o ambiente. Mas era desse universo acadêmico que chegávamos e o olhar que os habitantes do Vale lançavam para nosso grupo de pesquisadoras era também situado nos pré-conceitos de uma sociedade que, historicamente, tem dado maior legitimidade ao saber acadêmico na relação com outros tantos saberes de práticas sociais (SANTOS, 2001).

Ainda que Gadamer considere que esses pré-conceitos não possam ser liquidados, não seria a própria busca por reconhecê-los também um potencial de emancipação epistêmica e política do sujeito? Na tarefa de formar e atuar junto a grupos, os pré-conceitos nossos e dos moradores e moradoras locais revelavam-se. No trabalho sobre eles, reprojétávamos nossas propostas de atuação.

De início era reconhecida a heterogeneidade sociocultural entre os grupos e no interior de cada grupo: professoras e professoras de duas escolas, uma no Alto Ribeira, Bairro da Serra, município de Iporanga, outra onde o Rio Ribeira encontra-se com o mar, a chamada Barra do Ribeira, em Iguape; na Ilha Comprida, um grupo composto de agricultores e agricultoras residentes em Pedrinhas, um dos poucos bairros caiçaras que se mantém na ilha, também uma associação de extratores e extratoras de plantas nativas. No decorrer do trabalho, passamos a reconhecer que havíamos projetado um sentido de grupo com base na dinâmica que vivenciávamos no grupo-pesquisador. Foi possível notar que as ideias de Pichon-Rivière falavam de grupo como um devir, uma idealização. Os grupos que encontrávamos, ou que ajudávamos a formar, eram diferentes da imagem projetada inicialmente.

A noção de grupo foi reconfigurada, abrindo-se de uma preconcepção de algo coeso para uma noção mais difusa. Para torná-los operativos, no sentido de Pichon-Rivière, a solução encontrada foi, em alguns casos, um trabalho com pequenos grupos articulados para, a partir deles, atuar em coletivos mais dispersos, difusos. Foi o caso da Barra do Ribeira, onde a relação com a escola se deu permeada pelas ações dos jovens da Associação de Monitores Ambientais de Iguape (WUNDER, 2002) ou mesmo no Bairro da Serra, onde a ideia inicial de Érica Speglich se encontrou com um projeto antigo de duas professoras e, a partir daí, passou a agregar novos atores.

Foi formado, então, outro grupo, de outra forma e com outra dinâmica: Cecília, Lígia<sup>115</sup> e eu, com o objetivo de finalizar um projeto já em andamento, uma proposta escolhida pelas professoras e aceita por mim: um ‘resgate histórico cultural do Bairro da Serra’ (SPEGLICH, 2003, p. 27).

Num outro cenário, Alessandra B. Costa-Pinto exercitava o diálogo na formação de um grupo na comunidade caiçara de Pedrinhas, Ilha Comprida. Compunham o “grupo do plantio” moradores e moradoras com algum histórico relacionado à agricultura ou às práticas de ajuda mútua, mutirões e ajudatórios. Sem negar os tensionamentos e conflitos, as relações que se estabeleceram entre os integrantes do grupo compuseram saberes no desenho de um objetivo comum. A partir da proposta preliminar de retomada das práticas de ajuda mútua, partiram para a aplicação desses ajudatórios na fabricação de uma horta comunitária (COSTA-PINTO, 2003).

No grupo de extratoras e extratores de plantas nativas, o contexto era outro. Vivian G. Oliveira pretendia refletir sobre as potencialidades da Associação de Manejadores de Plantas Nativas da Ilha Comprida no aprendizado de participação. No entanto, o acompanhamento das atividades desse coletivo provocou revisão de conceitos prévios. Os integrantes pertenciam a contextos socioculturais desiguais e atribuíam sentidos diversos ao que se apresentava como um objetivo comum da associação. Famílias caiçaras, que desenvolviam a extração de samambaias desde o início do século XX, integravam a associação com migrantes recém-residentes na Ilha e com representantes do poder público municipal. As regras do manejo eram estabelecidas pelo poder público com base em critérios científicos e de mercado – biologia das samambaias e quantidade mínima para venda (OLIVEIRA, 2002).

No bairro de Pedrinhas, Vivian retomou a relação histórica das mulheres caiçaras com a extração de samambaia. A partir disso, compreendeu outro sentido da prática extrativista. Os conhecimentos que as extratoras apreenderam do ofício de várias gerações orientavam sua atividade no campo: uma mulher adentra a restinga para coleta de samambaias sempre em parceria com outra(s) mulher(es), organizam as folhas em maços que transportam na cabeça em sua caminhada de quilômetros de volta à casa. No momento de estabelecer as regras nas reuniões da associação, elas silenciavam seus conhecimentos. Outros argumentos prevaleciam ao estabelecer a quantidade a ser retirada, o custo do trabalho diário, os meios do transporte e comercialização.

A rememoração da experiência pelas mulheres extratoras, ao narrar sua prática para a pesquisadora-educadora, vai se abrindo em uma reflexão e avaliação do manejo implementado pela prefeitura. O contar sobre a experiência vivida passa a se configurar como possível caminho para requalificar a participação daquelas mulheres na associação, pelo reconhecimento da legitimidade de seus sistemas de conhecer e manejar essa e outras espécies.

## **As narrativas como abordagem metodológica de formação**

“Narrar as experiências vividas” foi tema de estudo, discussão e exercício constante na trajetória do grupo-pesquisador. Como manter na experiência narrada a intensidade do vivido? Houve momentos de ação junto aos grupos do Vale do Ribeira em que mais de uma pesquisadora-educadora estava presente. Como tecer na narrativa as perspectivas diferentes do que se experienciou?

Retomo com Josso (2010a) o papel das narrativas no processo de formação. Ainda que durante os trabalhos do grupo essa abordagem metodológica, tal como sistematizada pela autora, não fora previamente assumida, reconheço nos relatos uma busca de cada integrante em descrever e compreender sua trajetória no processo coletivo. Isso marcava a atmosfera reflexiva do grupo e permite-me reconhecer um encontro com o argumento de Josso (*Op. cit.*) de que, ao narrar suas experiências, o sujeito aprendente se apropria do processo e dos saberes envolvidos em sua formação.

Compunham nosso objeto de reflexão: a elaboração de propostas de pesquisa-intervenção em Educação Ambiental e o preparo de cada integrante do grupo para pô-las em prática, tudo isso permeado pela busca por compreender as realidades do Vale do Ribeira em sua complexidade. As narrativas expressam as “aprendizagens experienciais” (JOSSO, 2010b) dessas pesquisadoras-educadoras, ou seja, sua busca por conectar um saber-fazer, uma fundamentação teórico-metodológica e a produção de sentidos sobre o processo.

A narrativa de Caroline Ladeira nos convida a ler um momento marcante em sua experiência no Vale do Ribeira relacionada à sua formação:

Ali, conheci Dona Joana e Seu Lino, casal de moradores do Vale, e aprendi com eles a fazer um pequeno cesto de um cipó chamado de timbopeva. Desenhar o trançado do cesto exige tempo, paciência, cuidado e tranquilidade. E exige generosidade para refazer, quando necessário, esta trama de sabedorias... Aprendi com Seu Lino a desfazer o trançado se preciso for. E mesmo com seus anos de experiência em desenhar formas com a fibra da timbopeva (ou, talvez, por causa de seus anos de experiência...), Seu Lino não hesitava em voltar atrás, desfazendo e refazendo suas sabedorias de cesteiro. E fui, desta maneira, aprendendo que conhecimentos se constroem com as dúvidas, sem a pretensão da verdade. (OLIVEIRA, 2001, p. 34).

Inicialmente, contar sobre o vivido esteve marcado por um tom descritivo, por certa busca de objetividade e por expressar uma linearidade temporal. A dinamicidade da experiência, os questionamentos suscitados, o destino heterogêneo das escritas – do meio acadêmico às barras dos rios – além da busca por outras linguagens expressivas – a fotografia, o vídeo, a cantoria – passaram a imprimir outras marcas nas narrativas do grupo pesquisador. É o que nos conta Alik Wunder:

Estes registros traziam o desenho de um bordado, o processo da pesquisa-intervenção, e as decisões e atuações coletivas que foram se conformando durante o trabalho. (...) Mas no avesso, outros desenhos se formavam, descontínuos na mudança de cores e pontos, interrompidos por espaços vazios e fios soltos, cada um apontado para uma direção diferente. A desconexão do cotidiano. Isso me pedia uma outra escrita, um segundo exercício narrativo, no qual também coubessem as descontinuidades do tempo, as circularidades da memória, os fragmentos, os acontecimentos sem antes e nem depois. (WUNDER, 2002:67).

Josso (2010b) também encontra, nas narrativas iniciais de cada participante dos trabalhos formativos por ela conduzidos, uma preocupação “tanto com a objetividade do que vai narrar como com a exaustividade de suas narrativas” (p. 68). Na metodologia que propõe, a audição é uma etapa importante para que os participantes tomem consciência da rememoração como um processo associativo que se refina e se enriquece pelo entretecer das narrativas e pelas questões por elas suscitadas. Ao narrar para outro, as emoções, sentimentos, imagens e ideias mobilizadas pela experiência subjetiva são ordenadas e traduzidas em uma linguagem inteligível para o ouvinte. Com isso, há o encontro entre uma subjetividade, que marca esta abordagem, com um “trabalho de objetivação” na passagem da experiência à linguagem e, posteriormente, na interrogação compreensiva assumida pelos ouvintes.

## **Considerações Finais**

Caberia indagar sobre a relação entre esta experiência apresentada, e a proposição e implementação de políticas públicas de formação de educadores e educadoras ambientais. Aqui, em especial, recorro aos argumentos de Mathias Finger (2010), que nos provocam a pensar caminhos para transformar os processos formativos das marcas da transmissão de um saber moderno, construído e moldado pelas ciências e pelos especialistas, para a valorização e incorporação de outro saber. Um saber encarnado, produzido a partir da relação com as vivências e experiências do sujeito aprendente. Na atribuição de sentido às próprias experiências, em que o sujeito toma consciência de sua inserção no contexto histórico-cultural, reside uma possibilidade para a constituição de um saber crítico, reflexivo e histórico.

## **REFERÊNCIAS**

AGUILAR, Luis Armando. Conversar para aprender: Gadamer y la educación. Sinéctica: Revista electrónica de educación, n. 23, enero, 2003.

AVANZI, Maria Rita & MALAGODI, Marco Antonio Sampaio. Comunidades interpretativas. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: DEA/MMA, 2005, pp. 93-102.

- CARVALHO, Isabel; GRUN, Mauro; AVANZI, Maria Rita. Paisagens da Compreensão: contribuições da hermenêutica para a Educação Ambiental. *Cadernos CEDES (Impresso)*, vol. 29, 2009, p. 99-115.
- COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia. Em busca da potência de ação: Educação Ambiental e participação na agricultura caiçara no interior da Área de Proteção Ambiental de Ilha Comprida, SP. São Paulo, USP, Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, 2003.
- FINGER, Mathias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo: Paulus, 2010, p. 119-128.
- FLICKINGER, Hans-Georg. O ambiente epistemológico da Educação Ambiental. *Educação e Realidade*, vol. 19, n. 2, p. 197-207, jul.-dez. 1994.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Verdade e Método II: complementos e índice*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo: Paulus, 2010a, p. 59-80.
- \_\_\_\_\_. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b.
- OLIVEIRA, Caroline Ladeira de. Sobre política em prática de Educação Ambiental: “aprendendo e ensinando uma nova lição”. Trabalho de Conclusão de Curso Pedagogia. Campinas, UNICAMP, Faculdade de Educação, 2001.
- OLIVEIRA, Vivian Gladys. Educação Ambiental e manejo de recursos naturais em Área de Proteção Ambiental: o caso dos extratores de samambaia de Ilha Comprida – SP. Dissertação de Mestrado. Piracicaba, ESALQ-USP, Departamento de Ciências Florestais, 2002.
- QUIROGA, Ana Pampliega de. Revisão histórica: a trajetória dos autores e suas obras 1. Pichon-Rivière. In: INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE DE SÃO PAULO. O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière. Petrópolis: Vozes, 1991.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência, vol. 1. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- SORRENTINO, Marcos *et al.* Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista. *Ambientalmente Sustentável*, 2010, Ano V, vol. I, n. 9-10, p. 7-35.
- SPEGLICH, Érica. Entre as asas da Serra. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, Faculdade de Educação, 2003.
- WUNDER, Alik. “Encontro de Águas” na Barra do Ribeira: imagens entre experiências e identidades na escola. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, Faculdade de Educação, 2002.

# PROJETO CAXIMBA: RECONHECENDO NOSSA REALIDADE E CONSTRUINDO NOSSO FUTURO

Pedro Mello Bourroul  
Silvio do Carmo Junior

## 1. Introdução

Durante o ano de 2010, a OCA foi convidada para a realização do programa de Educação Ambiental do plano de manejo do Parque Estadual do Alto Ribeira, o PETAR. Para a elaboração deste documento, foram desenvolvidas oficinas com as comunidades do entorno do parque com o intuito de conhecer suas realidades, compreender suas necessidades e elaborar um material que contemplasse o real contexto no qual seria aplicado.

Uma destas oficinas ocorreu no bairro Caximba, em Apiaí - SP, apontado pela gestão do PETAR como uma comunidade problemática, extremamente resistente ao parque e, principalmente, resistente à existência da zona de amortecimento. Durante este primeiro contato, muito pouco material concreto pôde ser obtido, mas permaneceu nos membros do grupo a impressão de que lá deveria ser realizado um trabalho mais delicado de Educação Ambiental, para a conscientização dos moradores da importância da força da comunidade e do diálogo sobre o que possivelmente viria a ocorrer.

A Caximba é um bairro rural, localizado nos arredores de Apiaí, extremo sul do Estado de São Paulo. Localiza-se à beira da estrada que conecta Apiaí ao resto do Estado (SP-250) e, assim, vê o trânsito ir e vir da cidade, mas quase nada ficar por ali. A vegetação nativa abundante no entorno do bairro fornece o principal sustento para a comunidade há gerações: o extrativismo, sobretudo da Taqura (*Bambusa sp*), espécie de bambu utilizada nas muitas produções de tomate da região, e do palmito juçara (*Eutherpe edulis*), que é proibido.

A única escola existente no bairro atende somente os jovens até o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o que deixa os muitos filhos das quase 80 famílias carentes de educação local. Eles devem ir até a cidade para estudar, onde são tratados como caipiras e discriminados por viverem no campo. Apesar de ser um local habitado há mais de cem anos, na Caximba há ainda muito choque com a cultura urbana e pouca nitidez do valor da cultura local. Nos jovens isto fica mais claro, já que eles se identificam muito mais com aquilo que veem nas cidades e tendem a menosprezar o que possuem na comunidade.

Pela falta de oportunidades de emprego, é comum ver os jovens partindo para outras cidades. Muitas famílias vivem no bairro somente compostas pela mãe e os filhos pequenos, sendo que os maridos e os filhos maiores estão na cidade em busca de uma fonte de renda. São poucos os que esperam permanecer na comunidade ao finalizar o ensino médio, e menos ainda os que ambicionam cursar uma faculdade.

O Vale do Ribeira, região onde está situada Apiaí, é onde se encontra, ao mesmo tempo, o maior remanescente preservado de Mata Atlântica do Estado e os menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). A região vive constante conflito entre as comunidades e os órgãos reguladores, principalmente os ambientais. Devido à falta de oportunidades de emprego, as fontes de renda dependem do turismo e do extrativismo. A população tende a viver na pele o conflito de ver as atividades, que desenvolvem há muito tempo, destruírem o entorno de onde vivem.

Neste contexto, o GEEOCA (Grupo de Extensão e Educação da OCA) começou a desenvolver suas atividades no bairro da Caximba ainda no primeiro semestre de 2010, através do projeto "Aprimoramento do Ensino pela Educação Ambiental: Integrando Estudantes Universitários e Comunidades Rurais", pelo qual se organizou o grupo GEEOCA, e também realizou o Diagnóstico Rural Participativo (DRP) no primeiro encontro do grupo GEEOCA com a comunidade. O DRP forneceu base para estruturação de mais dois novos projetos do grupo ainda no ano de 2010, e em 2011, outros três projetos também foram realizados. Esses compuseram um projeto "guarda-chuva", ou seja, um programa de projetos que foi chamado de "Projeto Caximba: Reconhecendo Nossa Realidade e Construindo Nosso Futuro", com duração de dois anos. Foram elaboradas rodas de conversa e oficinas, demandadas pela própria comunidade, em importante exercício de diálogo para melhor entender as relações já existentes e tentar articular a organização local.

Nas primeiras idas, a presença do grupo foi associada à presença do parque, o que causou alguns conflitos e muita desconfiança da comunidade. Existem distintos interesses dentro da comunidade: há aqueles que possuem o título da terra e buscam o lucro, e viam neste grupo a possibilidade de ganhar mais, aqueles que queriam somente ter um coletivo organizado para conquistar suas mudanças e até os que somente querem ter alguém para contar suas histórias. Mas, de forma geral, se trata de um povo extremamente desassistido que, aos poucos, abriu suas portas para as atividades propostas.

Apesar da distância da viagem entre Apiaí e Piracicaba, onde localiza-se a ESALQ/USP e o grupo GEEOCA, que é de 350 km, foi possível realizar encontros mensais, que duraram um final de semana, mas, por vezes, se estenderam por vários dias. A imersão na comunidade se deu lentamente, mas muitas portas se abriram ao longo deste período. No começo, eram enviadas as crianças para conferir os espaços que ocorreriam; depois os adultos começaram a se apoderar do processo.

Durante o ano de 2010, o foco do trabalho foi promover o diálogo por meio de rodas de conversa, tanto com os jovens quanto com os adultos. Estas geraram a confiança necessária para o desenvolvimento do projeto e fizeram emergir as principais demandas da comunidade.

Ocorreram, separadamente, oficinas com jovens e com adultos. Os primeiros, com o intuito de recuperar a identidade cultural e buscar a expressão de seus pontos de vista de forma interativa, tanto com o fornecimento e uso de equipamentos audiovisuais quanto no incentivo à escrita, ao desenho e qualquer manifestação cultural que tivessem interesse. Foi assim desenvolvido o sentimento de pertencimento ao local que habitam, o que gerou grande união e passaram a se articular independentemente para conseguir suas demandas.

Já com os adultos, o trabalho das rodas de conversa foi importante para promover o diálogo, e para que percebessem a necessidade de se escutarem e respeitarem as posições e opiniões divergentes. No início, eram conflituosas as relações, mas, ao longo das idas, surgiram demandas em comum que puderam ser trabalhadas para desenvolver o bairro.

Logo de início foi apontada a necessidade de se organizar uma associação. Foram então elaboradas três oficinas sobre o tema “associativismo”, com convidados externos ao grupo GEEOCA, envolvendo também a prefeitura de Apiaí. A diretoria da associação, porém, foi indicada pela interferência de um agente externo à comunidade e ao grupo GEEOCA, não tendo ocorrido uma eleição aberta como determina o próprio Estatuto. Esse fato gerou polos de interesses opostos, individuais e políticos, que acabou por desestruturar a diretoria. Então surgiram novos interesses e lideranças, e a partir daí, a associação foi reerguida pela própria comunidade.

Outras oficinas emergiram durante este período, sobretudo para a geração de trabalho e renda. Porém, ao longo do ano de 2011, se estruturou um pequeno grupo de produtores com interesse em desenvolver projetos de agricultura orgânica, e com este grupo ocorreram outras atividades, muito mais específicas a seus interesses. O grupo de adultos pôde se encontrar frente a frente e discutir temas que antes eram ignorados, mas afetavam a todos. Promover o diálogo foi fundamental para a realização deste processo.

A prática de extensão universitária é um princípio estimulado por todas as universidades com o intuito de transmitir o conhecimento acadêmico à população fora dela. O projeto, porém, buscou dialogar com a comunidade para que assim pudesse entender como esta compreende sua realidade, e então elaborar conjuntamente uma visão crítica. Para isso, foi preciso estimulá-los a organizar-se na busca da resolução de seus conflitos.

Nessa perspectiva de trabalho, o grupo passou por diversas dificuldades, como: superar a lentidão da burocracia acadêmica, a inserção do grupo GEEOCA de forma sincera na comunidade e criar um vínculo de confiança com os moradores.

Para a realização de tal projeto, os conceitos trabalhados junto à OCA foram utilizados a todo tempo e embasaram a realização consciente dos trabalhos de campo. Serviram, assim, como base teórica para toda a atividade prática e para os estudos realizados pelo GEEOCA dentro da universidade.

## **2. Comunidades**

O desenvolvimento do conceito de comunidade sempre foi central na organização dos trabalhos do grupo GEEOCA, mesmo que os planejamentos precisassem ser alterados de acordo com a aplicação das atividades. O conceito de comunidade e sua estruturação foram trabalhados em todos os contatos presenciais do grupo GEEOCA com os moradores. Tanto nas discussões com os adultos quanto com os jovens, a articulação da comunidade foi tida como fundamental para o andamento do projeto.

Buscamos, ao mesmo tempo, estimular a criação de uma comunidade autogestionada e ser um grupo com o mesmo princípio de autogestão. Com a ideia de se aprofundar nos processos educacionais, foi compreendido que tudo aquilo que pretendíamos trabalhar deveria ser iniciado no próprio grupo de extensão, partindo da consciência individual, o que estruturaria um grupo crítico e ativo. Somente ao iniciar o processo com o próprio grupo foi possível perceber as dificuldades de lidar com pessoas e posturas distintas na construção de um trabalho com um comum objetivo. Mesmo com o estabelecimento desse norteador do trabalho, foi complicado, o que se repetiu dentro da comunidade com tamanha divergência de interesses.

Dessa forma, buscou-se, primeiramente, formar uma comunidade entre os participantes do grupo GEEOCA com os moradores do bairro e, conseqüentemente, estimular os moradores da Caximba a se organizarem efetivamente como uma comunidade. Buscou-se consolidar estas comunidades através do aprendizado solidário, pautado no diálogo, que possibilitou estabelecer uma relação horizontal.

Ao longo do projeto, muito se desenvolveu das duas comunidades, reforçando os valores reais de cada uma, o que possibilitou aprofundar as relações e organizar cada ambiente. A comunidade passou a melhor se reconhecer como comunidade nesse período e muitas coisas mudaram. Foi estabelecida a rotina de diálogo e preocupação com a região, mas, sobretudo, passou a existir a noção de pertencimento, conceitos de comunhão e solidariedade, que sempre existiram e foram reavivados.

A comunidade do grupo GEEOCA foi criada a partir desse processo, ao longo das muitas horas de reunião e das muitas horas de imersão nos trabalhos de campo. A ideia de parceria e solidariedade foi sendo construída em cada espaço, o que possibilitou a criação de um coletivo organizado e respeitoso, onde cada indivíduo sabia seu papel e buscava compreender os demais. Já na relação entre as comunidades, surgiu um novo elemento capaz de ampliar esses conceitos, uma comunidade maior,

que não necessariamente viviam juntas, mas que se uniam para dialogar e dividir suas realidades. O processo se mostrou muito positivo justamente por possibilitar a construção sólida de comunidades tão distintas e fazê-las buscar algo em comum.

### **3. Identidade**

A busca pela real identidade sempre foi uma meta para o grupo. Procuramos, desde o início, trabalhar com o conceito de identidade cultural e fazer a comunidade reconhecer os valores e tradições que estavam se perdendo. Com o intuito de reafirmar a identidade com a terra, sempre pareceu ser um ponto de partida resgatar a história da região na perspectiva dos moradores atuais, para fazê-los perceber a beleza de sua cultura.

Começamos conversando com os mais velhos, ouvimos suas histórias e contamos as nossas. Muita coisa interessante surgiu: histórias de outros tempos, receitas de comida, conhecimentos sobre a natureza e as pessoas, danças, festas e costumes. Com o estímulo à escrita, muita coisa emergiu, resultando na produção de um livro com histórias e pontos de vista dos participantes. Os adultos se viram como detentores de enorme conhecimento; tiveram a oportunidade de relatar ao mundo parte de sua realidade, o que ajudou a recuperar valores há muito tempo esquecidos.

Com o grupo de jovens, foi decidido investir no trabalho de identidade cultural, justamente para tentar lembrá-los da riqueza de sua própria cultura e da importância da sua manutenção. Durante uma atividade, foi perguntado qual programa de televisão mais representava a realidade deles, e muitos não souberam responder. Os que arriscaram, se identificaram com programas policiais ou novelas, que geralmente tratam de uma realidade urbana. Mostrou-se importante criar meios para resgatarem sua cultura e os tornar aptos a contar suas histórias.

O caminho da escrita mostrava péssimos resultados, já que, em geral, os jovens passavam a semana toda dentro da sala de aula e precisavam do final de semana para interagir com o meio. Foram desenvolvidas diversas atividades externas, aliadas com incentivos de Educomunicação para tentar incentivar esse grupo a se retratar de maneira mais interativa. Depois de uma oficina de fotografia, a responsabilidade de retratar os encontros passou a ser dos jovens, que se envolveram muito com a técnica. Alguns filmes foram elaborados, inclusive um em que eles de fato escreveram o roteiro, filmaram, atuaram e editaram o material.

De qualquer forma, avaliávamos que o uso de material audiovisual seria uma alternativa válida para resgatar a cultura de seus antepassados. Muitos jovens vivem diretamente em contato com a natureza e não percebem a importância de manter a cultura relacionada à mesma. As músicas antigas, os hábitos e tradições dos mais velhos vinham se perdendo, e parecia fundamental resgatar tudo isso para construir uma identidade sólida. Dessa forma, foi realizada, pelo grupo de jovens, a festa de centenário do bairro, que contou com músicas tradicionais, comidas típicas, danças e participação de toda a comunidade em forma de mutirão. Tudo foi muito emocionante, principalmente para os mais velhos.

Mas toda essa busca de resgate contrasta muito com o sentimento dos jovens. Esses, que vivem boa parte do tempo na cidade, ouvem *rap*, assistem muita televisão, possuem celular, se vestem com roupas de marca e sonham em ter um carro. Os meninos são muito bons em um esporte francês, tipicamente urbano, chamado *Le Parkour*, que aprendem por vídeos no *Youtube*, mesmo sem ter *Internet* no bairro. Esta realidade mostra como a cultura tem caminhado e aponta os reais interesses e conflitos desses jovens.

Com essa experiência, foi possível esclarecer a adaptabilidade da identidade. É claro que é importante manter as tradições locais, construídas através de gerações, que fundamentam a vida em sociedade naquela região. É claro, também, que os jovens possuem diferentes gostos. A cidade proporciona esse choque cultural que se mostra em movimento. O desafio é fazer com que esses jovens se entendam como detentores de uma identidade, fundir de fato a cultura antiga de seus antepassados com a cultura urbana, criando a identidade rural moderna.

### **4. Diálogo**

Esse conceito foi fundamental para embasar todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto. Foi também um movimento em dois momentos, já que foi necessário desenvolver o diálogo dentro do grupo, para então aprofundá-lo com a comunidade. Ao nos desprender de opiniões formadas, certezas relativas e nos colocar na posição de aprendizes, foi possível escutar os outros e mostrar que todos são aprendizes e professores.

O diálogo dentro do grupo GEEOCA foi um processo bastante demorado, já que todos vinham com grande carga de conhecimento e queriam aplicá-lo. Foram necessárias muitas horas de reunião para se esclarecer como se dariam os diálogos, para que não fossem em forma de debate. O aprendizado de ouvir o outro começou nesses momentos de reunião, e os membros do grupo tiveram que aprender a ceder às vontades e sabedorias dos outros para obterem o real aprendizado que se construía.

O diálogo veio como um estímulo, fazendo com que as pessoas da comunidade contassem e ouvissem as suas histórias e do grupo. Dessa forma, foram desenvolvidas, na relação entre o grupo e a comunidade, a confiança e a intimidade. O esforço em fazer com que as pessoas falassem dentro dos encontros gerou outras correntes de diálogo, pois os moradores passaram a se ouvir. Tais encontros possibilitaram a continuidade do projeto, permitindo ao grupo GEEOCA trabalhar outros conceitos.

Ocorreu a geração de dois grupos autônomos de diálogo, que se encontraram periodicamente para aprender uns com os outros e gerar um conhecimento maior. Esses se encontravam uma vez por mês, o que gerou outro ambiente muito rico de diálogo, onde os dois grupos podiam trocar suas realidades e gerar uma nova realidade de convivência.

O desenvolvimento do diálogo como um princípio se mostrou essencial para a realização da extensão universitária proposta. Ao final do trabalho, a relação era tão próxima que foi possível quebrar a opinião generalizada de que os estudantes sabem tudo, e as soluções passaram a emergir da própria comunidade. O maior incentivo deixado na comunidade, pelo projeto, foi a promoção do diálogo entre eles, passo fundamental para a real consolidação dos conceitos de comunidade, identidade, potência de ação e felicidade. Eles hoje dialogam.

## **5. Potência de ação**

A potência de ação apresenta-se, nesse contexto, como algo fundamental para efetividade de um projeto de extensão. Nos parâmetros da Física, potência é a energia gasta para ativação de um processo. Da mesma forma, um projeto de extensão universitária, pautado no princípio de potência de ação, precisará de energia direcionada para ativar processos transformadores na sociedade ou na comunidade envolvida.

Dentro de um organismo vivo, seja ele vegetal ou animal, o potencial de ação é responsável pelo transporte rápido de informações, que promove a comunicação, sendo responsável por transmitir informações de um tecido para outro dentro de um organismo, através das membranas celulares. Durante processos de extensão universitária, faz-se necessária uma transmissão rápida de informações, porém, é preciso que a sociedade ou comunidade estejam bem organizadas, assim como estão os organismos, para que o fluxo de informações seja rápido e vá na direção de concretizar um objetivo comum. Nesse ponto de vista, o educador ambiental terá o papel de estimular a comunicação, que acontecerá através do diálogo, e também fornecer elementos para que a comunidade se organize e obtenha uma comunicação bem direcionada.

Dentro do projeto realizado, buscou-se trabalhar com uma potência de ação direcionada a estimular os potenciais de ação presentes na comunidade, de maneira que um potencial transformado em ação gerasse novos potenciais, num processo contínuo de retroalimentação. Este proporcionou a geração de frutos, que se traduziram de diversas maneiras.

Nessa perspectiva, grupos com interesses individuais diversos se articularam pautados num objetivo comum, que, de maneira geral, se traduziu na busca por melhorias nas condições de vida. Um exemplo é a formação de um grupo de artesãos como estratégia de geração de trabalho e renda, que se articulou de maneira autônoma na comunidade.

Nesse caso, a potência de ação primária foi gerada pelo grupo de educadores, com a utilização de ferramentas e técnicas para promoção de diálogo, por exemplo, rodas de conversa e oficinas. Em alguns desses espaços, a comunidade obteve uma aproximação direta e pessoal com agentes locais, como a prefeitura, o PETAR, assentamento vizinho e associações de comunidades vizinhas, entre outros.

A criação desses espaços para ocorrência de diálogo entre comunidade e agentes locais promoveu a oportunidade necessária para a comunidade diagnosticar os problemas de ordem comum e assim buscar as soluções mais adequadas à sua própria realidade, como ocorreu no caso da formação da associação do bairro e do grupo de artesãos.

A ocorrência de articulação e organização comunitária de forma autônoma e, portanto, independente do educador, se mostrou de fundamental importância para que ocorra uma continuidade dos processos de transformação. Se isso ocorrer de fato, o projeto realizado poderá ser finalizado com garantias de que, a partir da potência de ação que foi dedicada, novos potenciais foram estimulados, e esses estimularão outros, formando uma reação em cadeia, dando continuidade à ação transformadora.

## **6. Felicidade**

O homem sempre procurou a felicidade. Muitos filósofos, religiosos, sociólogos tentaram, ao longo da história da humanidade, definir sobre o termo "felicidade" e encontrar uma fórmula ou receita para se obter a tão desejada.

Para alguns pensadores, a felicidade pode ser definida como um estado durável de plenitude, satisfação e equilíbrio físico e psíquico. Felicidade vem do latim "Felix", que significaria literalmente "fértil", "frutuoso" (que dá frutos), "fecundo", sendo, muitas vezes, confundido com a realização pessoal através da construção de uma família, ter filhos e bens de consumo para si e para os familiares. A felicidade é comumente relacionada à conquista de algum desejo. Porém, essa busca normalmente gera frustrações: ser fértil e ter filhos, por exemplo, não parece ser a solução para todas as angústias da vida. Além disso, condicionar a felicidade a conquistas futuras dificulta que se viva plenamente o presente.

No projeto que foi realizado pelo grupo GEEOCA, com a comunidade do bairro Caximba, trabalhamos com o princípio da felicidade como sendo um estado de satisfação, de contentamento, resultante da aceitação e compreensão daquilo que se é, e de que maneira se pode transformar seu próprio Universo, para atingir seu bem-estar. Considerando que toda mudança efetiva do meio ocorre,

*a priori*, com a mudança sincera do Universo Íntimo, esse logo se tornaria um agente transformador. A felicidade nasceria naturalmente do autoconhecimento, na perspectiva de que, sabendo quem eu sou, posso fluir na vida, posso atuar de maneira mais autônoma e consciente.

A aceitação não deve ser confundida com indulgência ou comodismo; não estamos mumificados, mas em movimento contínuo de melhoria do mundo à nossa volta e de nós mesmos, dentro das responsabilidades que criamos e sustentamos, como por exemplo: ser responsável ao consumir a água do planeta, separar o lixo, educar as crianças, cuidar da própria saúde, proporcionar um ambiente agradável em nossa atividade profissional etc..

Foi baseado nesse pensamento que o primeiro encontro do grupo GEEOCA com a comunidade constituiu-se no minicurso “Reconhecendo Nossa Realidade e Construindo Nosso Futuro”, que foi o Diagnóstico Rural Participativo (DRP). Esse teve por objetivo estimular a comunidade a fazer um reconhecimento profundo de sua realidade, num processo de estímulo ao autoconhecimento, tanto no nível da comunidade como do indivíduo. O processo gerou uma maior aceitação dos comunitários com relação às condições de sua existência e, partindo dessa análise, motivou a buscar melhorias necessárias para se obter qualidade de vida.

Esse processo de mergulho na própria realidade foi trabalhado ao longo de todo o projeto, principalmente através das rodas de conversa. Isso fortaleceu a identidade cultural das pessoas e da comunidade, e o sentimento de pertencimento ao local. Esse fato ficou marcado pela festa que foi realizada pela comunidade, de maneira autônoma, em comemoração ao centenário do bairro, onde se pôde observar a alegria expressada pelos muitos sorrisos e abraços, que mostraram a concretização do resgate da autoestima dos moradores, e também na própria associação de moradores do bairro, que foi nomeada por eles como “Associação Sou Caximba”.

Da mesma forma, os participantes do grupo GEEOCA se viram na necessidade de fazer um mergulho na própria realidade para entender e reconhecer o motivo da existência dos objetivos do grupo e do projeto, que levou seus integrantes a realizarem uma investigação profunda de seus objetivos, interesses e valores individuais, para então compreender qual era a motivação comum aos integrantes, levando ao reconhecimento da identidade do grupo GEEOCA.

O processo continuado de buscar reconhecer as realidades vividas em seus diferentes aspectos, contextos e momentos trouxe aos participantes a compreensão de que ser feliz é descobrir-se como aprendiz, um ser que vive em constante aprendizado consigo, com os outros e com a vida.

## **7. Conclusão**

Foram dois anos de projeto, dirigido por um grupo de estudantes de graduação de diversas áreas, que se propuseram a adentrar numa realidade completamente distinta da vivenciada na Universidade, com o objetivo de dialogar e assim somar.

A troca de aprendizado sempre foi a meta, mesmo com a existência de grandes ambições, como transformar o bairro da Caximba numa comunidade autossustentável. Porém, ficou claro neste projeto que, para haver transformações de uma realidade coletiva, ela deverá partir do indivíduo. E foi assim que se presenciou uma transformação na realidade das pessoas que se envolveram, tanto da comunidade do bairro quanto da comunidade dos estudantes (GEEOCA).

A proposta do grupo foi de propiciar espaços para o diálogo, aproximar pessoas de todos os grupos de ação local e deixar que a comunidade levantasse, por conta própria, seus problemas, sonhos e soluções, e assim, com autonomia, transformar sua realidade do seu jeito. Isto tornou o processo de transformação independente da ação ou presença do grupo de extensão na comunidade, e possibilitou que ocorressem muitas mudanças e transformações que não foram predeterminadas, mas foram as necessárias e possíveis.

## **REFERÊNCIA**

SORRENTINO, M. *et al.* Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista. AmbientaMENTEsustentable. Edição de janeiro-dezembro 2010, Espanha, ano V, vol. I, n. 9-10, pp. 7-35.

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO

Andrea Abdala Raimo

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho explora como a Educação Ambiental (EA) pode contribuir para a gestão de Unidades de Conservação (UC) e demais Áreas protegidas (AP), trazendo reflexões teóricas a partir de duas experiências: a construção do Programa de EA do Plano de Manejo do Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira - SP; e a elaboração e aplicação de um Diagnóstico Rural Participativo na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã - AM. A partir de questões abordadas nos resumos apresentados em 2011, no Congresso Nacional de Educação Ambiental (João Pessoa-PB)<sup>116</sup> e no V Seminário Brasileiro sobre Áreas Protegidas e Inclusão Social (Manaus-AM)<sup>117</sup>, o texto sinaliza caminhos que reúnem o aprofundamento teórico de pesquisas individuais e coletivas junto ao Laboratório de Educação e Política Ambiental (OCA) da ESALQ-USP e em necessidades vivenciadas na prática.

A principal questão que se coloca é a superação dos conflitos socioambientais nas UCs, uma vez que são territórios de arena política, onde conceitos e práticas estão em disputa por diversos atores. É quando o sentido de pertencimento a um lugar específico, aliado à construção de territorialidades das comunidades, se depara com um contexto político contemporâneo de políticas ambientais voltadas à conservação da biodiversidade.

Como é possível, através do diálogo educador e transformador, que enuncia os conflitos, superar o modelo de desenvolvimento e de ecologismo<sup>118</sup> - no qual os eixos de desenvolvimento estão pautados em planos de aceleração do crescimento econômico e a conservação está restrita às ilhas de biodiversidade (Unidades de Conservação)? Como transformar as Áreas Protegidas, que muitas vezes reproduzem um modelo de Estado com noções de controle e planejamento (LITTLE, 1992 *apud* LITTLE, 2002), em Unidades Socioambientais (SAMMARCO, 2005) de gestão integrada, compartilhada, democrática, com alianças e parcerias? Como produzir um modelo de gestão pautado não na negociação de forças políticas desiguais, mas no diálogo propulsor de autonomia?

## 2. CONTEXTO

### 2.1 Educação Ambiental

Atravessamos uma crise socioambiental que é fruto de uma estrutura social pautada em monoculturas, hierarquias e linearidade, guiada por uma racionalidade instrumental e tecnicista. A EA, preconizada pelo Programa Nacional de Educação Ambiental (2004), entende a educação como ato político que possibilita ao/à educando(a) a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história (FREIRE, 1987), despertando para a capacidade de transformação desta realidade em crise. A intenção final é a transformação, emancipação e autonomia que, segundo Bartolomé (1995), é o exercício do poder de decisão local, em território ou região, sobre a escolha de parceiros, bem como sobre o uso dos recursos naturais, políticos, fiscais e culturais.

Para tal, deve-se valorizar a diversidade (de saberes, de conhecimentos, de culturas, de *habitats*, de paisagens, de construções socioambientais) e o diálogo. De acordo com Paulo Freire (1983), o que se pretende com o diálogo, seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento 'experencial', é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la.

De acordo com Lima (2004:106),

A Educação Ambiental emancipatória parte de um diagnóstico de que a crise ambiental é resultante do esgotamento de um projeto civilizatório que entendeu progresso e conhecimento como dominação e controle e fez da razão instrumental o atalho mais eficiente à conquista do poder econômico e político que coloniza e degrada a vida humana e não-humana.

A educação proposta para o contexto das UCs deve conduzir

à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra. (MORIN, 2000:61).

Deve contribuir para a construção do olhar para a complexidade a partir de práticas que trabalhem as teias de relações, promovam o diálogo, construam uma racionalidade ambiental pautada na diversidade e na transdisciplinaridade, culminando na real intenção de compreender a crise ambiental e superá-la. Cada oportunidade deve ser convertida em experiência educativa das sociedades sustentáveis (AVANZI, 2004).

### 2.2 Povos e comunidades tradicionais

A relação dos povos<sup>119</sup> tradicionais<sup>120</sup> com as áreas protegidas passou a ter importância frente aos conflitos e impactos decorrentes da implantação das mesmas em áreas úmidas (MORSELLO, 2000).

Esta evidência surge do seguinte fato: 80% das UCs têm populações tradicionais e 25% têm povos indígenas, segundo uma estimativa do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) (2011)<sup>121</sup>. É, na atualidade, um campo de discussão entre os diversos posicionamentos políticos acerca da Conservação, uma vez que a relação destes povos com a Natureza é estritamente divergente da relação construída na sociedade hegemônica contemporânea.

Atualmente, uma nova área do conhecimento, a etnoconservação, defende a ideia de que as relações Homem/Ambiente são mediadas pela cultura, pelas experiências acumuladas das diversas construções simbólicas e culturais. Pauta-se na noção de que as práticas e estratégias adaptativas dos povos tradicionais constituem riquezas que podem oferecer soluções à problemática de como compatibilizar o desenvolvimento com a Conservação (COSTA, 2010). Esta riqueza adaptativa revela, segundo diversos estudos, que as populações humanas foram responsáveis pela manutenção ou até incremento da biodiversidade (BALÉE 1989; POSEY, 1983; DIEGUES, 2005).

A gestão e manejo estão profundamente ligados à visão de mundo e conhecimentos<sup>122</sup> das comunidades<sup>123</sup> tradicionais. A biodiversidade “não é simplesmente um conceito pertencente ao mundo natural. É também uma construção cultural e social” (DIEGUES, 1999:4). Está intimamente conectada à diversidade cultural, culminando o termo ‘sociobiodiversidade’, que se legitima quando considerada enquanto patrimônio cultural imaterial. Dessa forma, é fortalecida enquanto realidade da sobrevivência dos povos e conservação ambiental, apontando para sua indissociabilidade com as ações de gestão de uma área protegida.

Os povos tradicionais das áreas úmidas, que envolvem uma grande diversidade de saberes, comunidades, povos, culturas, estruturas simbólicas, práticas de manejo e agricultura, se assemelham no momento em que divergem do pensamento científico dominante e dominador. São culturas que constituem paisagens, territórios sociais e territorialidades imateriais. Segundo Diegues (1999:9), “muitas áreas habitadas por populações tradicionais tinham se conservado florestadas e com alta biodiversidade pela ação manejadora ligada ao modo de vida dessas comunidades”, tornando as comunidades parceiras necessárias aos esforços da Conservação (DIEGUES, 2000).

### **2.3 Gestão e Território**

A questão territorial para os povos tradicionais é uma prática recorrente de ordenamento, na qual as relações familiares e sociais estabelecem as formas específicas de compartilhamento, ou não, do espaço e dos recursos naturais. Segundo Erika Pinto<sup>124</sup> (2011), o território é uma terra com cultura associada, isto é, possui uma identidade. Quando colocada sob a ótica das políticas ambientais, confronta-se com a visão centralizadora da lógica do Estado e com a identidade que se atribui, equivocadamente, a estes povos.

Neste ponto, surge a necessidade de inovações nas formas de cogestão, pautada na lógica dos direitos dos povos tradicionais, na conservação do patrimônio imaterial, de forma autônoma, e da sociobiodiversidade, tornando-se uma questão de defesa dos territórios, de luta pelos direitos dos povos.

De acordo com Little, no contexto ambientalista, o conceito dos povos tradicionais<sup>125</sup> serviu como mecanismo de integração entre os socioambientalistas e estes diversos grupos “que historicamente mostraram ter formas sustentáveis de exploração dos recursos naturais, assim gerando formas de co-gestão de território.” (2002:23).

Nesta perspectiva, as formas de cogestão buscam superar o método analítico e linear de gestão que impossibilita a conservação, a inclusão social e a possibilidade da sustentabilidade (LOUREIRO, 2006). De acordo com Pinto (2011)<sup>126</sup>, os projetos de desenvolvimento do Governo não têm dado espaço a outros modelos, restringindo-se a uma lógica de “gestão de conflitos” e desperdiçando a possibilidade de uma gestão de potencialidades.

A gestão deve ser um processo de emancipação dos sujeitos locais, os quais devem ter autonomia para as tomadas de decisão. A gestão é compreendida aqui como um processo educador contínuo e permanente que, através do diálogo, busca explicitar os conflitos para superá-los a partir de propostas concretas, de alternativas e novos modelos de manejo e desenvolvimento; um processo educador de envolvimento dos diferentes atores na elaboração, execução e avaliação de projetos/programas da AP culminando na construção de territorialidades (LITTLE, 2002), que é antropológica, cultural e social. Assim, a gestão, aliada à EA, volta-se à sobrevivência dos povos e à valorização da sociobiodiversidade, trazendo possibilidades de uso dos recursos de forma inovadora, como o manejo sustentável, formas alternativas de energia e outras atividades culturais do patrimônio imaterial dos povos tradicionais em sua dimensão territorial<sup>127</sup>.

### **3. AVANÇOS**

Os principais avanços encontram-se ainda em campo teórico e de políticas públicas. Há um vasto marco legal a respeito dos povos tradicionais, da EA, da gestão de UC e inter-relações. Podemos citar os mais relevantes e atuais:

- a) Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), primeira ratificação em 1994;

- b) Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99);
- c) Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC/Lei nº 9.895/00);
- d) Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA, 2005);
- e) Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas - PNAP, pelo Decreto nº 5.758, de 2006;
- f) Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de povos e comunidades tradicionais, Decreto nº 6.040, de 2007;
- g) Cartilha da Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do SNUC (ENCEA), publicada a versão final em 2010;
- h) Política Nacional de Biodiversidade (Decreto nº 7.302, de 2010);
- i) Plano Estratégico CDB 2020, publicado em 2011.

Podemos citar outros avanços, apontados no 4º relatório para CDB (MMA, 2011): um aumento na documentação dos conhecimentos tradicionais; aumento em investimento para estudos e pesquisas em AP; aumento quantitativo nas áreas das AP; contribuição das UCs para a Economia Nacional<sup>128</sup> (Planos de Manejo certificados)<sup>129</sup>.

#### **4. DIFICULDADES**

Os principais entraves para a gestão efetiva das AP e os problemas com a conservação da biodiversidade conectam-se diretamente com os 'porquês' da EA ser implantada nestas mesmas áreas de forma superficial, sem emergir a dimensão política e territorial. A principal problemática encontra-se na visão de mundo, pautada no desenvolvimento econômico, na exploração, nas relações de poder. As dificuldades residem na complexidade de compreender o mundo de uma outra maneira, mais orgânica, holística, integral e espiritual. Podemos citar alguns exemplos:

O 4º relatório para a CDB (2011) analisa que as metas para 2010, de redução da perda da biodiversidade, não foram atingidas. Menciona que, embora haja avanços, há uma dissociação das ações de conservação com o contexto local e cultural. Contudo, não explicita como esta associação poderia ocorrer e o qual o papel dos diversos povos neste processo.

O mesmo documento trata, como meta, sobre o respeito às populações tradicionais, mas não detalha o que isto quer dizer. Muito se fala a este respeito e sobre representatividade como fatores importantes, mas difíceis de se atingir. Neste ponto, dá-se abertura à discussão do que é representatividade. Isto é, em nenhum momento fala-se em autonomia destes povos, mas sim de participação representativa, trazendo as Consultas Públicas como os principais instrumentos para democracia e governança.

Um outro estudo, realizado por World Wildlife Fund (WWF) e pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) (2007 *apud* WEIGAND; DA SILVA; SILVA, 2011), analisa a efetividade na gestão de UC. Não traz a relação da baixa efetividade com a falta de empoderamento por parte das comunidades ou com o papel da sociobiodiversidade. Cita as comunidades apenas no que diz respeito aos direitos assegurados dos residentes de UC, revelando a problemática da questão fundiária que, como já vimos, está relacionada à questão territorial, de identidade e gestão.

O Plano Estratégico CDB para 2020 (WEIGAND; DA SILVA; SILVA, 2011) apresenta 5 objetivos. Quando refere-se às causas fundamentais de perda da biodiversidade, não explicita, por exemplo, a relação com o modelo de desenvolvimento e ocupação do solo. Isto é, não enuncia os reais conflitos, restringindo-se ao modelo que conserva em "ilhas de biodiversidade". Automaticamente, o possível papel de agentes da conservação dos povos tradicionais é esquecido.

Este Plano trata também, como objetivo, da promoção do uso sustentável dos recursos. Aqui nasce uma outra dificuldade: a definição de 'sustentabilidade'. Fala-se em realização dos potenciais de crescimento das AP, incentivos financeiros e projetos. A gestão fica restrita à certificação e geração de produtos que agreguem valor por serem "produtos da floresta", com "selos verdes". A problemática está em qual noção de desenvolvimento é levada - de cima para baixo - para estas áreas e povos que ali vivem. Há uma grande preocupação, legítima, com geração de renda, sobrevivências dos povos, inclusão social e redução da pobreza. Mas há uma delicada tendência desta preocupação traduzir-se em projetos externos, de atores com interesses divergentes aos das comunidades. Isto é, são raros os casos em que as comunidades têm autonomia, como já definida, para decidir as parcerias, planejar e executar projetos. Na maioria deles, os atores vêm com ideias prontas, de algum produto que o mercado demanda, de alguma patente e, posteriormente, recorre à repartição de benefícios, que é, muitas vezes, desigual.

#### **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS POTENCIALIDADES**

Uma AP constitui um cenário social que deve cumprir seu papel frente à Conservação e, para isto, deve promover a participação, o diálogo e interatividade, despertar o pertencimento e o pensamento crítico rumo à construção de uma ética ambiental (ENCEA, 2010). É explícito o papel estratégico do

envolvimento e participação das comunidades locais, por meio da facilitação dos processos organizacionais das comunidades, juntamente aos outros atores sociais, para os processos de tomada de decisão.

As UCs são locais onde a EA deve qualificar cidadãos e cidadãs para uma leitura crítica e política da realidade e os empoderar para a intervenção em espaços de participação, possibilitando o controle social na elaboração e execução de políticas públicas (ENCEA, 2010). Devem, portanto, fortalecer as estruturas comunitárias, estimular a organização e participação, oportunizando espaços e promovendo processos de aprendizagem coletiva e exercício da cidadania, a partir do estímulo ao pertencimento, estreitando os laços de identificação com o território, além de explicitar os conflitos e interesses de cada ator social envolvidos, de modo a superá-los.

A UC deve ser um espaço educador ambientalista. *Espaço* físico, histórico, situado politicamente, com características culturais específicas e construído socialmente; *educador* no sentido de promover processos de emancipação, revelador das potencialidades e fundamentador da sustentabilidade; *ambientalista*, pois redimensiona o papel da Natureza nas relações sociais, estando não só preocupado com a preservação de ecossistemas e uso sustentável de recursos naturais, mas com a consolidação de uma racionalidade ambiental (LEFF, 2007).

## REFERÊNCIAS

- AVANZI, M. R. Ecopedagogia. In: PHILIPPE, P. L. (Coord.). Identidades da Educação Ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- BALÉE, W. The culture of Amazonian forests. In: POSEY, D. A.; BALÉE, W. Resource Management in Amazonia: indigenous and folk strategies. New York: New York Botanical Garden, 1989.
- BARTOLOMÉ, M. A. Movimentos etnopolíticos e autonomias indígenas em México. *América Indígena*, 55(1-2), 1995, 361-382.
- BRASÍLIA - DF. Programa Nacional de Educação Ambiental, ProNEA, 2005.
- COSTA, E. M. L. Uma Floresta Politizada: relações políticas na Reserva Extrativista do Alto Juruá, Acre. Campinas: Editora Unicamp, 2010.
- DIEGUES, A. C. (Coord.). Biodiversidade e comunidades tradicionais no Brasil. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). Desmatamento e modos de vida na Amazônia. São Paulo: Editora Hucitec, 2005.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). Etnoconservação. São Paulo: Editora Hucitec, 2000.
- FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LEFF, E. Epistemologia Ambiental. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIMA, G. F. da C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a Educação Ambiental. In: PHILIPPE, P. L. (Coord.). Identidades da Educação Ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- LITTLE, P. E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. Brasília: Série Antropologia, 2002.
- LOUREIRO, C. F. B. e AZAZIEL, M. Áreas Protegidas e "Inclusão Social": problematização do paradigma analítico-linear e seu separatismo na gestão ambiental. In: IRVING, M. de A. (Org.). Áreas Protegidas e Inclusão Social: construindo novos significados. Rio de Janeiro: Aquarius, 2006.
- MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (MMA). Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do Sistema Nacional de Unidades de Conservação. Brasília, 2010.
- MORSELLO, C. Áreas Protegidas Públicas e Privadas: Seleção e Manejo. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2001.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- POSEY, D. A. O conhecimento entomológico Kayapó: etnometodologia e sistema cultural. Anuário Antropológico, 81, 1983, 109-124.
- SAMMARCO, Y. M. Percepções Socioambientais em Unidades de Conservação: O Jardim de Lilith? Dissertação de Mestrado aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental. Florianópolis: UFSC, 2005.
- WEIGAND, R. JR.; DA SILVA, D. C; SILVA, D. de O. Metas de Aichi: situação atual no Brasil. Brasília: UICN, WWF-BRASIL e IPÊ, 2011.

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL, SOCIOAMBIENTALISMO E IDENTIDADE: POSSIBILIDADE DE NOVOS OFÍCIOS SOCIOAMBIENTAIS EM ÁREAS PROTEGIDAS

Yanina Micaela Sammarco  
Marcos Sorrentino  
Javier Benayas

Muito tem se falado sobre a necessidade de modificar as paisagens que vêm sendo destruídas dentro da evolução sociedade e natureza, principalmente dentro dos conceitos da ocupação ocidental (KESSELRING, 1992). Não restam dúvidas de que as coberturas florestais remanescentes não são suficientes para a visibilidade de um futuro promissor para a humanidade. É dentro deste diálogo entre natureza e sociedade que esta leitura visa refletir sobre a necessidade emergente do que denominaremos aqui de *serviços socioambientais em áreas protegidas*. Isto é, muito se fala das possibilidades dos serviços ambientais que as áreas protegidas podem oferecer, mas ainda se discute, com receios, de que estas áreas sejam uma possibilidade diferenciada de geração de trabalho e renda. Mas, mais do que isso, seja a possibilidade de gerar *ofícios e serviços socioambientais* para uma sociedade em crise.

Dentro do escopo das discussões sobre as Áreas Protegidas (APs), percebe-se que a partir dos anos 90 há um esforço na construção de normativas que, além de tentarem adequar as políticas ambientais às especificidades regionais e culturais dos territórios brasileiros, também têm contribuído para que estas áreas se tornem cada vez mais espaços de participação social. Por exemplo: temos o próprio Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC, 2000), que atualmente regulamenta mais categorias de manejo de Unidades de Conservação (UCs) de Uso Sustentável do que UCs de Proteção Integral, na qual algumas destas categorias são tão específicas às singularidades do território brasileiro que não encontram equivalente em outros países. O *Código Florestal* (1965)<sup>130</sup>, embora mais antigo, ainda é um marco de corresponsabilidade entre poder público e sociedade, ao ter criado normas das Reservas Legais (RLs) e das Áreas de Preservação Permanente (APPs), em que a responsabilidade se expande à toda população no que se refere à conservação dos patrimônios ambientais no âmbito público e privado.

Ainda, o recente *Plano Nacional das Áreas Protegidas* (2006) também representa um documento de alta relevância ao apresentar premissas e estratégias de uma relação mais direta do social com o ambiental. Neste, nos interessa, com particularidade, as premissas que se referem ao Eixo 2, Objetivo 2.5, que buscam *“Potencializar o papel das unidades de conservação e demais áreas protegidas no desenvolvimento sustentável e na redução da pobreza”*, na qual se aproxima do objetivo desta discussão sobre a possibilidade de trabalho e renda através das áreas legalmente designadas à proteção da natureza.

Aliados a estes documentos, também ocorrem, atualmente, vários fóruns e encontros que procuram discutir a importância da participação social em áreas protegidas. Entre eles, destacamos o *Seminário Brasileiro sobre Áreas Protegidas e Inclusão Social* (SAPIS)<sup>131</sup>, que tem sido uma oportunidade de reunir trabalhos técnico-científicos e relatos de experiências sobre o tema *“Áreas Protegidas e Inclusão Social”* (IRVING, 2006). A própria *Convenção sobre a Conservação da Diversidade Biológica* (CDB, 2000), referindo-se à partilha equitativa dos benefícios dos recursos biológicos em Áreas Protegidas, corrobora que haverá de se mostrar sensibilidade aos costumes locais e favorecer os modos locais de ganhar a vida. Neste sentido, principalmente ao dialogar sobre recursos biológicos, muito se fala dos possíveis serviços ambientais oferecidos por áreas protegidas. Sabe-se que os serviços ambientais, ou também chamados serviços ecossistêmicos, são os possíveis benefícios que as pessoas/sociedade podem obter dos ecossistemas. Temos alguns exemplos: a água doce, madeira, peixes, regulação do clima, proteção contra riscos naturais, controle da erosão, recreação, entre muitos outros.

As primeiras definições destes serviços a nível mundial, dentro da área da Ecologia, foram definidas por Daily (1997) em seu livro intitulado *“Serviços da Natureza”*. Desde então se tem evoluído muito nas discussões e construções de diretrizes sobre o tema, tendo atualmente como principal referencial a *Avaliação dos Ecossistemas do Milênio* (MA, 2003, 2005)<sup>132</sup>.

Este estudo define os serviços ambientais como os benefícios que as pessoas obtêm dos ecossistemas, incluindo aqueles benefícios que as pessoas percebem e aqueles que não percebem (COSTANZA, 2008). Também classifica em quatro tipos de serviços: 1) Os **serviços de abastecimento**, que são produtos obtidos diretamente dos ecossistemas, como o alimento, a madeira, a água potável, energia etc.; 2) Os **serviços de regulação**, que são os benefícios obtidos de maneira indireta dos ecossistemas, como a purificação da água, o controle de erosão do solo, controle climático etc.; 3) Os **serviços culturais**, que são os benefícios não materiais que se obtêm através das experiências estéticas, ócio, educação, turismo ou o enriquecimento espiritual etc.; e 4) Os **serviços de suporte**, que mantêm todos os demais serviços (ciclo de nutrientes, formação do solo) e que atualmente não

têm sido utilizados na maioria dos trabalhos de avaliação devido aos problemas de dupla contagem associada (FISHER *et al.* apud MARTIN-LOPEZ & MONTES, 2010).

Na discussão de Martin-Lopez & Montes (2010), das funções e serviços dos ecossistemas que podem servir como uma ferramenta para a gestão dos espaços naturais, estes serviços dos ecossistemas têm consequências na prosperidade da sociedade humana, e não somente na sua economia, como também na saúde, nas relações sociais, liberdades ou segurança (MA, 2005).

Em nível brasileiro e regional, a Política Estadual das Mudanças Climáticas (PEMC, 2009), do Estado de São Paulo, vai mais além ao declarar que os serviços ambientais são *serviços ecossistêmicos que têm impactos positivos além da área onde são gerados*, demonstrando que o benefício deveria ter uma projeção mais do que local, um impacto na qualidade de vida regional e até global. Contudo, no Brasil, a maioria das políticas públicas vinculadas aos serviços ambientais fortalece programas e projetos – por exemplo, o “Mina da Água” (SMA/SP) – que beneficiam diretamente propriedades privadas que possuem um patrimônio natural passível de oferecerem esses serviços. Isto é, existe um provedor-receptor, que são aqueles proprietários que fornecem os serviços ambientais e que são pagos para provê-los, e existe um usuário-pagador, que se beneficia dos serviços ambientais e paga por sua provisão (PEMC, 2009).

Por enquanto, ainda há poucas políticas em que prevaleça a inserção de grupos minoritários e marginalizados como beneficiários e incluídos socialmente nestes serviços ambientais<sup>133</sup>. Vemos, portanto, que há uma necessidade de ampliar esta discussão dos serviços que as áreas protegidas podem oferecer, principalmente relacionadas às políticas públicas, ao tentar demonstrar que, assim como os benefícios ambientais, estas áreas também podem oferecer benefícios socioambientais, como geração de trabalho e renda aos outros atores socioambientais. Mas, mais do que isso, que os serviços socioambientais vinculados a processos de Educação Ambiental podem fomentar a capacidade de produzir experiências técnicas, intelectuais e sensitivas de recuperação e autorregulação dos ecossistemas através de novos ofícios socioambientais em áreas protegidas, pois a Educação Ambiental é um potente instrumento de comunicação no qual sociedades e ecossistemas dialogam para o envolvimento na conservação de ambos.

Exemplificamos isso, nas palavras de Benayas *et al.* (2011) sobre a experiência da avaliação dos serviços que os ecossistemas oferecem, e que está sendo realizada na Espanha, ao afirmar que, compartilhar esse conhecimento com a sociedade e responder às inquietudes da mesma, é fundamental para envolvê-la diretamente em sua conservação, e que neste caminho não se pode esquecer de ferramentas como a Educação Ambiental.

Estes ofícios socioambientais, como discutiremos mais adiante, representam a união de uma necessidade social de geração de trabalho, renda e redução da pobreza à uma demanda ambiental atual de necessidade de recuperação dos ecossistemas, na qual as áreas protegidas são o principal espaço de atuação e um dos poucos ainda garantidos por lei. Mas para que este serviço seja entendido, oferecido e multiplicado, como veremos, não bastará uma capacitação meramente técnica destes trabalhadores para atuar nestas áreas naturais. As identidades destes grupos sociais tão específicos de uma realidade atual só podem ser construídas se envolvermos estes atores socioambientais em um processo de Educação Ambiental, de pesquisa-ação, de pertencimento, de políticas públicas, de socioambientalismo, nas quais os caminhos de diagnóstico, envolvimento, conhecimento, formação, participação, entre outros, serão valorizados numa perspectiva humana/afetiva e não só técnica/mecânica.

Dentro das áreas protegidas, muitas Unidades de Conservação já vêm integrando as comunidades do entorno em suas atividades de gestão. Vê-se que já existem exemplos de sucesso, quanto a projetos que integrem possibilidades de economia vinculadas às UCs, como o manejo adequado de recursos naturais com valor comercial em categorias de Uso Sustentável (MORSELLO, 2008) ou mesmo com o desenvolvimento do turismo sustentável (KINKER, 2002). Já um pouco menos conhecidas ou caracterizadas são algumas iniciativas que vêm sendo desenvolvidas em outras áreas protegidas, como as Áreas de Preservação Permanente e as Reservas Legais, que apresentam a mesma potencialidade de gerar ofícios socioambientais. Trazemos o caso dos Plantadores de Florestas, como um exemplo a ser analisado.

## **Os Plantadores de Florestas**

O Estado de São Paulo, não muito diferente da realidade de todo o território brasileiro, possui um cenário de relevante degradação ambiental e social. Sabe-se que a cobertura florestal do Estado de São Paulo, em sua grande maioria no domínio da Mata Atlântica, representava, no começo do século, 90% da área total do Estado, e atualmente cobre apenas 20,3% dessa área, segundo o Inventário Florestal da Vegetação Natural do Estado de São Paulo, de 2005.

Esse desmatamento, ocorrido em grande escala, muito embora tenha produzido riquezas, provocou um avanço exagerado em áreas críticas (áreas íngremes, topo de morros, matas ciliares e nascentes), consideradas como Áreas de Preservação Permanente (APPs), com grandes prejuízos ambientais e sociais, e conseqüentemente, comprometendo a qualidade de vida das populações. Além disso, a falta de políticas socioambientais ainda demonstra uma realidade de êxodo rural com a emigração do homem e da mulher do campo, tendo como conseqüência a gradual perda das profissões vinculadas à natureza e, portanto, a conseqüente perda das relações da paisagem e sentimento de

pertença às mesmas. Por exemplo: analisando o cenário socioeconômico das regiões produtoras de cana-de-açúcar do centro-oeste paulista, vimos que, se por um lado a mecanização da cana (assim como de outras monoculturas) é um enorme avanço ambiental por acabar com as queimadas<sup>134</sup>, por outro, desvinculado a uma política social, deixará um rastro de desemprego e marginalização rural.

É nesta realidade – na qual há uma grande necessidade de recuperação ambiental e forte desemprego rural – que o Instituto Pró-Terra, uma organização não governamental sediada em Jaú, vem, desde 1997, interferindo nesta paisagem, buscando mudanças socioambientais por meio do projeto chamado *Plantadores de Florestas*, que se localiza na Bacia Hidrográfica do Tietê-Jacaré (UGRHI 13)<sup>135</sup>. Isto é, se por um lado há uma necessidade cada vez maior de recuperar áreas degradadas, exigindo mão de obra qualificada para atuar principalmente em áreas protegidas, por outro, vemos cada vez mais um aumento significativo do desemprego pela desvalorização dos trabalhos rurais.

Neste contexto, sabendo do grande potencial da região na recuperação de florestas tropicais e do grande desemprego, este projeto teve como objetivo pesquisar sobre os trabalhadores rurais da lavoura de cana-de-açúcar que estão desempregados (por motivos da sazonalidade e mecanização desta cultura agrícola), para fomentar suas capacidades e habilidades na atuação de recuperação de áreas degradadas, compondo, com estes ofícios, uma forma alternativa de emprego, trabalho e renda, e de serviços oferecidos em projetos de recuperação de mata ciliar, reserva legal ou outras áreas protegidas, que estão em desenvolvimento nesta região brasileira. Foram realizadas três experiências com o apoio e financiamento de diferentes entidades<sup>136</sup>, que resultaram em um processo muito interessante de pesquisa e ação na relação de geração de trabalho e renda envolvendo o ser humano e as florestas.

Após terminados e avaliados os trabalhos, não restaram dúvidas que a parte executiva deste projeto foi bem-sucedida e tem toda a possibilidade de ser replicado. No entanto, cabe ressaltar que isso só foi possível vinculado a um processo de Educação Ambiental, de socioambientalismo e de construção da identidade, que ocorreu principalmente através de um processo de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003) na qual, além de um estudo das características socioambientais deste grupo social, as diferentes etapas e intervenções com o grupo foram avaliadas.

### **Educação Ambiental, Socioambientalismo e Identidade**

Um dos desafios de trabalhar com os Plantadores de Florestas foi primeiro obter respostas a estas questões: Quem eles eram? O que achavam de seus trabalhos? Quais eram seus modos de vida? Quais eram suas identidades individuais e quais eram suas identidades como grupo? Como se sentiam em relação à paisagem de trabalho?

Estas perguntas tiveram um papel fundamental de delinear os objetivos desta pesquisa, dentro do objetivo principal, que é discutir constantemente as possibilidades que a natureza/paisagem oferece para mudar realidades socioambientais; conseguir, também, levantar dados que possibilitem criar diretrizes na intervenção educativa com estes trabalhadores para atuarem em áreas protegidas, ou seja, primeiramente conhecer as percepções e a identidade deste grupo social para depois contextualizar estas especificidades às ações educativas e socioambientais de mudança.

Este processo de pesquisa-ação teve, portanto, duas etapas principais, sendo a primeira uma pesquisa sobre o perfil e características destes atores socioambientais; e a segunda, na qual seus saberes, entendimentos, percepções e até representações fundamentaram um curso de capacitação que foi executado/testado e avaliado.

Para a primeira etapa, a partir de um grupo de aproximadamente 20 plantadores que vinham trabalhando com a Instituição na recuperação de áreas degradadas, foram realizadas entrevistas coletivas e entrevistas individuais. As entrevistas coletivas tiveram como objetivo principal aproximar o grupo ao método de entrevista, esclarecer dúvidas, “quebrar o gelo”, mas também observar comportamentos coletivos, relações de alteridade (ARRUDA, 2002), fenômenos de grupo, percepções e traços de identidade coletiva.

Nestes encontros, foram importantes a figura do mediador e a figura do observador para obter os dados e, posteriormente, realizar o máximo de análises qualitativas. As entrevistas individuais foram construídas para serem realizadas em dois momentos: o primeiro, através do método adaptado de Histórias de Vida (COLOGNESE & MELO, 1998; LANG, 2001), e o segundo, através de um diagnóstico de conhecimento por imagens (BAUER & GASKELL, 2002). Para as Histórias de Vida, foi construído um roteiro de entrevista com perguntas abertas que seguiam uma linha lógica de três fases importantes da Vida. Isto é, a partir do diálogo informal, o entrevistado começava a descrever:

- Sua “origem”, modos de vida, suas primeiras paisagens vividas pela infância, suas lembranças, cheiros, gostos, memórias, seus sonhos de vida;
- Após as possíveis mudanças desta paisagem na adolescência, continuando geralmente pela mudança significativa de casamentos, filhos, primeiro emprego, que com frequência também estão muito vinculadas a mudanças de paisagem;
- As últimas perguntas deste roteiro referiam-se ao trabalho atual, seus gostos e desgostos, suas percepções sobre o ofício cotidiano de plantar florestas, seus conhecimentos empíricos e adquiridos

até este momento de vida, e com relação à paisagem atual.

Para o segundo momento das entrevistas individuais, com o intuito de aprofundar sobre os saberes empíricos destes trabalhadores, foi aplicado o diagnóstico de conhecimento por imagens. Isto é, ao acabar de discorrer sobre sua história de vida, eram apresentadas figuras e fotos diversas na qual eles poderiam expressar suas percepções e saberes, como por exemplo: fotos de água, sementes, viveiros, áreas degradadas, ser humano na natureza, pessoas reflorestando, entre outros. Após as entrevistas realizadas, os discursos foram analisados qualitativamente (HAGUETTE, 1997) no intuito de caracterizar um perfil socioambiental destes plantadores.

Dentro dos resultados obtidos, observou-se que este grupo social é composto, em sua maioria, por trabalhadores rurais (jovens, homens e mulheres) – geralmente provindos do monocultivo da cana-de-açúcar – mais conhecidos como “boias-frias”, os quais estão em situação de desemprego pela entressafra e mecanização do corte da cana-de-açúcar da cidade de Jaú e região (Bacia Hidrográfica do Tietê-Jacaré). Pessoas com faixa etária entre 18 e 60 anos, na sua maioria migrantes de áreas semiáridas brasileiras, que estão distantes de seu território de origem e se encontram em situação de pobreza e exclusão social no país devido ao seu contrato apenas sazonal nos monocultivos.

A situação frágil desta comunidade, além da falta de trabalho, renda estável e contínua, produz um contexto de doenças, acidentes, violências, falta de escolaridade e moradias, além de discriminação – principalmente às mulheres, que são consideradas, muitas vezes, “pouco produtivas” no campo. A maioria dessas pessoas possui vocação para trabalhar no meio rural e gostaria de uma possibilidade de continuar no campo.

Grande parte dos discursos coletivos e individuais pôde ser agrupada em quatro categorias de análise. Esta categorização foi fundamental para conseguir contextualizar a segunda etapa de intervenção educativa.

Na primeira categoria, dos **conhecimentos biogeográficos e as relações ecológicas**, percebemos que eles conhecem bem as espécies e sua diversidade, mas possuem mais similaridade com as características do que com as funções e relações ecológicas, além de terem dificuldade com a maioria das nomenclaturas técnicas.

Na segunda categoria, sobre o **entendimento da restauração**, eles sabem que ocorrem problemas ambientais, mas não sabem como ocorrem, quais são as relações ecológicas envolvidas de causa e efeito, e de que maneira o trabalho deles, através das diferentes técnicas, pode solucionar problemas ambientais não apenas diretamente.

Já como exemplo da terceira categoria, sobre a **reconstrução da identidade**, grande parte tem entendimento sobre o seu trabalho, sabendo que se trata de “recuperar a natureza”, embora a maioria não tenha a percepção da magnitude das consequências, a importância regional, nacional e internacional, assim como o valor que seus serviços têm para a sociedade.

Em relação à quarta categoria, que analisa a **percepção da Educação Ambiental**, a maioria percebe como sendo mudanças de hábitos ou cursos oferecidos, e a visão da coletividade e a proatividade ainda não são muito reconhecidas como um bem comum, como uma identidade coletiva.

Como comentado, este levantamento foi fundamental para servir como base às diretrizes de construção participativa de uma possível intervenção educativa através da construção de um curso de formação de *Plantadores de Florestas*. Conhecer este grupo social, quais são suas percepções, conhecimentos prévios, necessidades, saberes empíricos e adquiridos são fundamentais para envolver estes atores socioambientais em um processo de aquisição conjunta de novos entendimentos, de fomento das capacidades, na qual a construção da identidade coletiva poderia caracterizá-los como uma comunidade de aprendizagem (BRANDÃO, 2005).

Este curso foi elaborado e testado para que pudesse se criar uma metodologia possível de replicar frente ao imenso número de desempregados neste setor; um processo de formação que levasse em consideração as especificidades da relação social e ambiental destes trabalhadores. Mas, mais do que isso, uma experiência de que esta identidade pudesse se multiplicar ao ser entendida pela sociedade e requerida em seus *serviços socioambientais*.

Para tanto, foi necessário envolvê-los em um processo de formação não apenas dos conhecimentos técnicos, mas também de desenvolvimento humano e de Educação Ambiental. No caso dos plantadores de florestas participantes deste projeto, os mesmos, além de serem capacitados nos serviços de restauração florestal, aprendendo as diferentes técnicas de recuperar áreas degradadas, também participaram de encontros sobre associativismo, segurança e saúde, integração e Educação Ambiental que, através de oficinas de entendimento e interpretação da paisagem, visaram o empoderamento e pertencimento socioambiental. Neste sentido, buscou-se que os encontros os motivassem a ser participativos em tomadas de decisões e multiplicassem seu conhecimento construído/adquirido.

Quanto às metodologias que foram adotadas, é importante ressaltar que as estratégicas foram delineadas através dos resultados obtidos na fase de diagnóstico e caracterização destes atores no que se refere às quatro categorias analisadas. Isto é, o perfil dos mesmos e seus saberes empíricos contextualizaram a construção de oficinas e materiais adaptados às suas habilidades, dificuldades e diferentes necessidades, através de uma linguagem fácil, maquetes, jogos que facilitaram o entendimento e memória das novas informações.

Todo este processo - de pesquisa e diagnóstico das percepções, perfil e identidades, assim como a elaboração, teste e execução do curso - levou praticamente três anos. Durante todo o período, foram feitas avaliações parciais. Porém, de extrema relevância foi a avaliação realizada com eles após a execução do curso de formação. Esta avaliação, feita através de uma oficina coletiva, além de obter resultados sobre suas percepções e valores, permitiu, através do uso de imagens temáticas, testar os conhecimentos adquiridos e, posteriormente, as adaptações a serem realizadas.

Por último, através de seus discursos, pudemos observar algumas representações na construção das novas identidades individuais e coletivas relacionadas aos seus novos ofícios socioambientais: *os Plantadores de Florestas*. Estas avaliações, assim como os dados obtidos, foram analisadas e permitiram algumas discussões para a elaboração e replicabilidade desta intervenção educativa, que explanaremos a seguir.

## **Os Ofícios e Serviços Socioambientais nas Áreas Protegidas**

As definições mais informais determinam um *ofício* como qualquer atividade especializada de trabalho, profissão, emprego, ocupação, habilidade ou, inclusive, “meio de vida” e “modo de vida”. Estas duas últimas definições dialogam diretamente com a identidade dos plantadores de florestas com as suas paisagens. O “meio” ou “modo”, na verdade, reproduzem a percepção e representação social do espaço simbólico da qual eles proveem sua vida.

Segundo Cosgrove (1998), estas apropriações simbólicas do mundo produzem estilos de vida (*genres de vie*) distintos e paisagens distintas, que são histórica e geograficamente específicos. Estas especificidades é que podem caracterizar uma identidade social particular a um ofício praticado em uma determinada paisagem/natureza. Além disso, as áreas naturais (*paisagens*) que contêm esses ecossistemas são os mecanismos da natureza que mantêm nossas vidas, e são o substrato do qual criamos e recriamos nossa estrutura biológica e cultural constantemente (CAMARGO, 2002).

É neste sentido que Sammarco (2005) propõe um realhar às Áreas Protegidas como possíveis *paisagens socioambientais*, na qual afirma, frente às funções sociais e ambientais destas áreas, que seria mais apropriado chamar as Unidades de Conservação de *Unidades Socioambientais*, já que praticamente todas elas permeiam relações evolutivas entre sociedade e natureza. Ampliando esta discussão a todas as áreas protegidas, estes espaços naturais ou ecossistemas adquirem não somente o valor ambiental, mas também multifunções sociais, entre elas, a oportunidade de criar novos *ofícios e serviços socioambientais*.

Como já comentado, algumas comunidades já participam das possibilidades que os recursos que pertencem às paisagens/natureza das Unidades de Conservação proporcionam; algumas, inclusive, muito antes das UCs existirem. São comunidades tradicionais, extrativistas, entre outras, que, além de possuírem sua sobrevivência diretamente vinculada aos recursos naturais, estão cada vez mais envolvidas nas discussões sociopolíticas dos temas ambientais relacionados aos seus modos de vida ou à atuação de seus ofícios, como discutimos aqui.

Para Sorrentino *et al.*, mais do que grupos socioeconômicos, estas comunidades têm perdido o estigma preservacionista. Em outras palavras: identidades coletivas emergentes, como seringueiros, quilombolas, raizeiros, estão se objetivando na forma de movimentos sociais, de sujeitos sociais organizados (ALMEIDA, 2008 *apud* SORRENTINO, 2010). Pode-se dizer que estas comunidades exercem seus ofícios numa relação histórica de manejo da natureza, na qual vida e trabalho parecem se fundir em uma coisa única, e o ambiente é o meio onde está centrada toda vida do sujeito. São ofícios ambientais que evoluíram durante décadas entre as diferentes paisagens/territórios, seus recursos e suas comunidades. As problemáticas sociais e ambientais da crise atual foram inseridas, não faz muito tempo, em seus valores, discursos e opiniões, havendo a necessidade de reconstruir identidades com as novas realidades.

No entanto, esses ofícios se tornam *socioambientais* neste novo âmbito na qual estes grupos não somente tiram seu sustento, mas também estão imersos e cada vez mais participantes nas discussões e problemas da relação do social com o ambiental em âmbito local, regional e até global. São novos ofícios que se diferem por não necessariamente extrair um recurso da natureza, como os ofícios ambientais mais conhecidos e já citados. São ofícios que exercem a restauração da natureza, com grupos sociais cada vez mais conscientes da importância, responsabilidade e valor de sua ocupação.

Nesta discussão, trouxemos como exemplo de um novo ofício socioambiental a experiência dos plantadores de florestas. Aqui, não estamos considerando como parte dos novos ofícios socioambientais somente aqueles atores que, através de suas mãos, podem manipular os recursos naturais e transformá-los em subprodutos de venda. Estamos considerando, como um novo ofício socioambiental aquele que tem, por exemplo, a habilidade de transformar uma paisagem degradada em um espaço de recuperação natural, por exemplo, uma floresta.

A sociedade atual necessita destes trabalhadores, ou como estamos refletindo, destes novos ofícios socioambientais, para atuarem frente a uma realidade urgente de restauração e manutenção das áreas naturais. Mais especificamente, a sociedade precisa recuperar as suas áreas degradadas imediatamente, e a maioria dos cidadãos não tem tempo nem afinidade para isso, o que cria uma nova demanda de mercado, mas também uma nova demanda social. Esta demanda passa por uma relação de trabalhadores em espaços naturais, na maioria das vezes dentro de áreas protegidas, os quais estão tirando seu sustento, criando sua identidade e oferecendo serviços à sociedade.

O que fortalece chamar estes novos ofícios de socioambientais, da atuação já conhecida do trabalhador rural, é exatamente o diálogo entre o socioambientalismo e os novos direitos (SANTILLI, 2004). Isto é, estes ofícios não vêm do nada. Eles emergem de uma necessidade urgente da sociedade frente à crise ambiental. Há uma necessidade desta mão de obra qualificada, mas, mais do que isso, há a necessidade de uma mão de obra humanizada a partir do momento em que se lida com ecossistemas sensíveis, energéticos e extremamente orgânicos. Para a implementação de uma verdadeira floresta, que possua uma identidade com a sua comunidade, não bastam máquinas e mudas. São necessários mãos e olhares cuidadosos. Existe a necessidade da construção de uma identidade do ser humano e as florestas.

Ainda, dentro da discussão dos novos direitos, no âmbito da redução da pobreza, citado no Plano Nacional de Áreas Protegidas, os ofícios socioambientais são uma possibilidade de inclusão social em áreas protegidas. No entanto, ao revisarmos a pouca bibliografia específica que há sobre o tema, percebe-se que a maior parte dos diálogos ainda está centrada na participação do entorno na gestão de Unidades de Conservação, ou seja, a maioria dos trabalhos e pesquisas trata a palavra “inclusão” como sinônimo de “participação”, como se a gestão participativa dos recursos destas áreas protegidas fosse suficiente para que suas vidas e realidades estivessem incluídas nessa paisagem.

Torna-se necessária uma reflexão mais abrangente desta chamada “inclusão social” em áreas protegidas, no sentido de demonstrar que, para isso, não basta apenas participar da gestão. É preciso também criar oportunidades de mudanças na relação entre ser humano e natureza, na qual as paisagens se tornem cada vez mais multifuncionais. Entre elas, a função de “restaurar” tem um valor social, ambiental e econômico extremamente importante, mas se torna fundamental em seu valor simbólico, no qual se buscam as transformações socioambientais nos “modos de vida”, na construção de identidades que sejam exemplos de mudanças.

Portanto, a inclusão social está além da presença da sociedade civil em fóruns legais de discussão de manejo dos recursos, como Conselhos Gestores ou Planos de Manejo. A inclusão social nas áreas protegidas deve partir da premissa de que há ou haverá uma identidade construída destas pessoas com estas áreas, seja por uma evolução histórica antecedente, seja por um processo atual de construção do pertencimento (SÁ, 2005).

Quanto aos processos de pertencimento, a Educação Ambiental também tem sido umas das principais ferramentas ao contextualizar territórios e atores socioambientais na dialógica entre o local e o global, pelo surgimento de formas criativas de enfrentamento à crise socioambiental com toda a especificidade de cada local e de cada cultura (SORRENTINO *et al.*, 2010).

Esta inclusão social em áreas protegidas, que dialoga com a identidade por meio de um processo de pertencimento, além de ter uma relação direta com as pesquisas e ações da Educação Ambiental, precisa também de uma forte intervenção de Políticas Públicas. Uma política pública que fortaleça a criação e valorização de novos ofícios socioambientais nestas áreas e que incentive os processos de formação deste grupo social, pois a exemplo dos plantadores de florestas, os mesmos poderão ser inseridos na sociedade em empregos formais e não marginalizados, como também formar cooperativas, fortalecendo a sustentabilidade e autogestão local. Segundo Sorrentino *et al.* (2010), a partir da consolidação de identidades preocupadas com as responsabilidades pessoais perante a busca pela sustentabilidade da vida, estaremos mais próximos de alcançarmos a sustentabilidade dos próprios processos educadores.

Estas áreas protegidas - além de ser uma possibilidade de oferecer serviços ambientais para a sociedade, como água, oxigênio, conforto climático entre outros - podem também oferecer uma oportunidade de geração de trabalho e renda, através dos serviços socioambientais, principalmente no que se refere à recuperação e manutenção da biodiversidade e sociodiversidade. Dentro da Avaliação dos Ecossistemas do Milênio (MA, 2005), poderíamos, inclusive, dizer que os novos serviços socioambientais, como os dos plantadores de florestas, se enquadram tanto no serviço de abastecimento quanto nos serviços de cultura que os ecossistemas podem oferecer, já que da restauração da floresta estes trabalhadores obtêm benefícios materiais e não materiais. Se analisarmos a longo prazo, contribui, ainda, para o serviço de regulação já que, ao produzir e manter florestas em pé, beneficia indiretamente a sociedade em geral com o aumento do conforto climático, qualidade da água e solo, entre outros.

Portanto, a experiência dos plantadores de florestas nos trouxe a dimensão da necessidade não somente de que trabalhadores abram berços e plantem árvores, mas também que percebam e entendam seu espaço de atuação, assim como construam em sua identidade a importância e consequência de seu trabalho. No entanto, isso só será possível se fortes Políticas Públicas fomentarem o redimensionamento das áreas protegidas como paisagens que permitam oferecer, dentro dos seus serviços ecossistêmicos, estes novos serviços socioambientais, e fomentarem a geração de trabalho e renda como uma alternativa de inclusão social em espaços naturais.

## **REFERÊNCIAS**

ARRUDA, A. (Org.). Representando a alteridade. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUER, M. & GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

- BENAYAS, J. *et al.* El reto de comunicar la importancia social de los ecosistemas. Ciencia en sociedad, ¿es una realidad? In: Nekane Viota y Mainer Marañá (Coord.). Servicios de los ecosistemas y bienestar humano. La contribución de la Evaluación de los Ecosistemas del Milenio. Etxea: Ed. UNESCO, 2011, p. 27-36.
- BRANDÃO, C. R. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JR., L. A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 83-92.
- BRASIL. Decreto nº 5.758, de 13 de abril de 2006. Institui o novo Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas – PNAP. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 de abril de 2006.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 4.771, de 15 de setembro de 1965. Institui o novo Código Florestal. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 de set. de 1965, retificado em 28 de set. de 1965.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 de julho de 2000.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.798, de 9 de novembro de 2009. Institui a Política Estadual de Mudanças Climáticas – PEMC. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de novembro de 2009.
- CAMARGO, A. L. de B. O desenvolvimento sustentável e os principais entraves à sua implantação em âmbito mundial. Dissertação de Mestrado da UFSC: Florianópolis, SC, 2002.
- COLOGNESE, S. A. & MELO, J. L. B. A técnica de entrevista na Pesquisa Social. Cadernos de Sociologia. Porto Alegre, v. 9, 1, 1998, p. 143-159.
- CONVENÇÃO SOBRE DIVERSIDADE BIOLÓGICA: Conferência para Adoção do Texto Acordado da CDB – Ato Final de Nairóbi. Brasília: MMA/SBF (Biodiversidade, 2), 2000, 60p.
- COSGROVE, D. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, R. L. e ROSENDAHL, Z. (Orgs.). Paisagem, tempo e cultura. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1998, p. 92-123.
- COSTANZA R. Ecosystem services: Multiple classification systems are needed. Biological Conservation, 2008, 141:350-352.
- DAILY G. C. Nature's services: Societal dependence on ecosystem services. Washington, D.C.: Island Press, 1997.
- HAGUETTE, T. M. F. Metodologias Qualitativas na Sociologia. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- IRVING, M. A. (Org.). **Áreas Protegidas e Inclusão Social: construindo novos significados.** Rio de Janeiro: Fundação Bio-Rio: Núcleo de Produção Editorial Aquarius, 2006.
- KESSELRING, T. O conceito de natureza na história do pensamento ocidental. Ciência & Ambiente, III (5), jul./dez. 1992.
- KINKER, S. Ecoturismo e conservação da natureza em parques nacionais. Campinas: Papyrus, 2002.
- LANG, A. B. S. G. História Oral: procedimentos e possibilidades. In: Idem (Org.). Desafios da pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: CERU, 2001, p. 91-112.
- MA (Millennium Ecosystem Assessment). Ecosystems and human well-being: A framework for assessment. Washington, D.C.: Island Press, 2003.
- \_\_\_\_\_. Ecosystems and human well-being: Synthesis. Washington, D.C.: Island Press, 2005.
- MARTÍN-LÓPEZ, B.; MONTES, C. Funciones y servicios de los ecosistemas: una herramienta para la gestión de los espacios naturales. In: Guía científica de Urdaibai. UNESCO, Dirección de Biodiversidad y Participación Ambiental del Gobierno Vasco, 2010.
- MORSELO, C. **Áreas Protegidas Públicas e Privadas: Seleção e Manejo.** 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.
- SÁ, L. M. Pertencimento. In: Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. In: FERRARO JR., L. A. (Org.). Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 245-256.
- SAMMARCO, Y. M. Percepções Socioambientais em Unidades de Conservação: O Jardim de Lilith? Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental – UFSC, 2005.
- SANTILLI, J. Socioambientalismo e novos direitos. Proteção jurídica à diversidade biológica e cultural. Brasília: IEB, 2004.
- SMA. Inventário florestal da vegetação natural do Estado de São Paulo. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente / Instituto Florestal Imprensa Oficial, 2005 1 atlas (200p.): il., color.; 114 fig.; 42 x 29,7 cm. Inclui encarte: 1 mapa – 80 x 52 cm.
- SORRENTINO, M. *et al.* Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista. AmbientaMENTEsustentable, janeiro-dezembro 2010, ano V, vol. I, núm. 9-10, p. 7-35.
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.



# DIÁLOGO E CONFLITO NA ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL (APA) EMBU-VERDE

Maria Eugênia Camargo

“Pedagogia: diálogo e conflito” é o título de um livro que narra um diálogo entre os educadores Paulo Freire, Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães sobre os temas fundamentais da educação. Nesta obra, os autores falam dos desafios da educação brasileira na perspectiva de uma pedagogia dialógica em oposição a uma pedagogia do oprimido (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 2008).

Este artigo pretende: (1) Tecer algumas considerações acerca das possibilidades do diálogo num ambiente de conflito; (2) Apresentar a problemática da efetivação de uma APA em plena região metropolitana de São Paulo; e (3) Refletir sobre o papel da Educação Ambiental no contexto da problemática da APA Embu-Verde.

Consideramos importante situar as reflexões aqui enunciadas como parte de uma problemática maior que orienta a nossa pesquisa de Doutorado, com o projeto intitulado **Construindo um território de sentidos através do diálogo: análise de uma práxis educativa na APA Embu-Verde, região metropolitana de São Paulo**, iniciado em agosto de 2011, na Faculdade de Educação FEUSP.

## A problemática da construção de um território de sentidos

*Qual o sentido de uma APA*<sup>137</sup> (Área de Proteção Ambiental) em plena região metropolitana?

Ao perguntar sobre o sentido de uma APA, buscamos compreender como se dá a construção de um território de sentidos<sup>138</sup>, ou seja, para que uma APA se torne realidade, é preciso que esta seja apropriada e reconhecida pelos moradores locais, e principalmente pelo poder público, como área de proteção ambiental. Não basta que exista como Lei Municipal, é imprescindível seu entendimento como um *território de sentidos*. Território evidenciado nos mais recentes documentos de referência que devem orientar as políticas públicas de Educação Ambiental – O ProFEA<sup>139</sup> e o MAPPEA<sup>140</sup>.

O conceito de território aqui utilizado segue as definições traçadas pelo MAPPEA (2005), em que o território da APA é mais do que um *território político*, uma região administrativa definida pelo Estado/município.

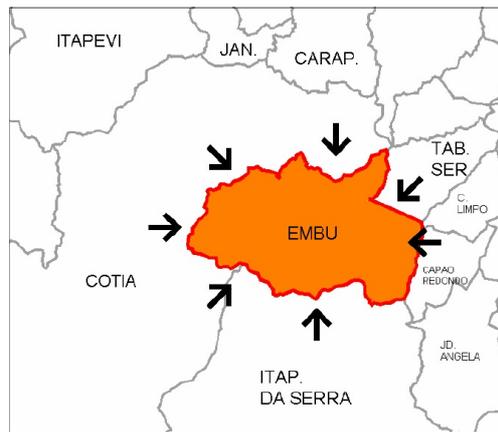
O espaço é um fato, é um cenário que se encontra. O território não é encontrável, ele é uma peça conduzida por atores-autores sociais, que usufrui e modifica o próprio palco. Um mesmo espaço é palco de inúmeros territórios, são territorialidades em disputa, que expressam diferenças de poder, de perspectiva, de desejo e de projeto. (MAPPEA, 2005, p. 2).

Milton Santos, em suas considerações acerca da dimensão social inerente a toda e qualquer problemática ambiental, vê, no território brasileiro, a possibilidade de análise e compreensão das desigualdades sociais do país (SANTOS, 2007).

Os remanescentes de Mata Atlântica, a intensa rede hídrica e a riqueza de sua biodiversidade fazem do Embu um município que abriga um patrimônio ambiental de fundamental importância, integrando a Reserva da Biosfera do Cinturão Verde de São Paulo<sup>141</sup>.

Por estar situada numa região metropolitana de intenso crescimento urbano e fácil acesso dado pelas Rodovias de grande porte (BR-116 – Régis Bittencourt e Rodoanel), os desafios de conservação das áreas verdes frente à pressão do desenvolvimento econômico, especulação imobiliária, crescimento populacional e expansão da mancha urbana são permanentes. A pressão de urbanização que o município de Embu sofre dos municípios vizinhos está ilustrada na figura abaixo:

**Figura 1:** Mapa ilustrativo da pressão urbana sobre o município de Embu.



Fonte: Plano Diretor de Embu, 2002.

Isabel Franco, em sua tese de Doutorado intitulada *Educação Ambiental e pesquisa-ação participante: registro analítico-crítico de uma práxis educativa* (FRANCO, 2010), analisa o processo de construção da Agenda 21 Escolar de Embu das Artes, um movimento essencial para o reconhecimento do município e para o fortalecimento do vínculo dos moradores com o ambiente, que possibilitou a formação de uma comunidade educativa. Atualmente, com o projeto *Diagnóstico Socioambiental da APA Embu-Verde: Educação Ambiental para a sustentabilidade na Bacia do Rio Cotia*<sup>142</sup>, os desafios estão maiores, uma vez que a efetivação da APA está diretamente relacionada ao zoneamento do município.

As discussões recentes, originadas pela revisão do Plano Diretor do município, colocaram em evidência um modelo autoritário do poder público, que está se utilizando da manipulação dos fóruns de participação e diálogo para esvaziar e desestruturar a participação da sociedade civil. O conflito foi deflagrado com a proposta de zoneamento apresentada pela prefeitura, que prevê a instalação de um corredor industrial em plena região da APA Embu-Verde, gerando grande impacto ambiental, num falso e ultrapassado discurso de que “os ambientalistas querem impedir o progresso da cidade”.

### **A Educação Ambiental e suas dimensões**

Martha Tristão (2005), em seu artigo “Tecendo os fios da Educação Ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido”, analisa a EA em suas três dimensões: (1) *Ética*, no que diz respeito à solidariedade; (2) *Política*, no que concerne à participação; e (3) *Estética*, relacionada ao olhar e ao reencantamento do mundo.

Neste cenário, a dimensão ética está relacionada aos valores, ao *ethos*, nas palavras de Leonardo Boff, nas relações entre os seres humanos e destes com o ambiente:

O *ethos* seria proteger a vida a partir de quem mais precisa de vida, não só em escala humana, mas de tudo o que existe, do que é, que se move, de todo o ser. O desafio de nossa ética, hoje, não seria tanto criar atos preservativos, mas uma atitude fundamental que vire cultura, em que isso penetra todos os poros. Todas as práticas humanas em sua diferenciação vêm imbuídas da veneração, da afirmação da vida a partir de quem mais precisa da vida, de quem mais precisa da existência e desse cultivo da veneração de todo ente. (BOFF, 1990, p. 44).

A dimensão *política* da Educação Ambiental (EA) encontra respaldo nas reflexões de Maffesoli (2001) acerca do poder e potência, num movimento de tensão entre um poder público autoritário e orientado pela lógica do desenvolvimento econômico (e pelo mito heroico do progresso e do desenvolvimento), e a potência da sociedade civil e de toda a rede de educadores ambientais que desenvolvem trabalhos inovadores de Educação Ambiental numa perspectiva crítica e transformadora<sup>143</sup>.

A Educação Ambiental, entendida como educação *estética* ou do sensível, requer uma atitude estética, de um olhar que busque a *estesia* para um reencantamento do mundo, de forma a atribuir-lhe um sentido. Duarte Jr. resgata o conceito grego de *estesia* (*aisthesis*), como a capacidade humana de sentir o mundo, a relação primeira com o mundo a partir dos sentidos, o que alicerça todos os outros conhecimentos (DUARTE JR., 2010).

Guimarães (2005) afirma que a “intervenção educacional é um movimento numa perspectiva relacional de transformações individuais e coletivas”. Citando Gutierrez, esse autor argumenta que “educar-se é impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana” (GUTIERREZ, 1999 *apud* GUIMARÃES, 2005, p. 195).

O que faz sentido é aquilo que me toca, que move a minha ação, onde eu posso vivenciar plenamente os princípios da minha ação e o meu propósito nessa ação, onde eu consigo estabelecer as relações dos conceitos na minha vida cotidiana, nos lugares por onde atuo. Conhecer o sentido da nossa ação nos remete à necessidade de uma educação de sensibilidade. Conhecemos através dos nossos sentidos, e para perceber o ambiente, é preciso despertar os sentidos até então silenciados por uma *razão instrumental* e por uma crise dos nossos sentidos: *anestesia* (DUARTE JR., 2006).

De acordo com Bachelard (1990), temos a proposta de uma *topoanálise*: um estudo psicológico sistemático dos lugares físicos de nossa vida íntima. Nesse sentido, surge também o conceito de *topofilia*, ou seja, uma afeição pelo lugar que se dá por uma grande valorização e vínculo com o mesmo, a representação do espaço vivido.

O conceito de topofilia foi cunhado pelo geógrafo Yi-Fu Tuan (1980) e corresponde à relação de afetividade estabelecida com o lugar em que se vive (*topos - philia*), que orienta as percepções, atitudes e valores que se estabelecem em relação a um determinado ambiente.

Contemplar a paisagem, caminhar pelas ruas<sup>144</sup>, questionar os porquês da conservação ou da degradação deste ambiente, buscar as causas e raízes dos problemas ambientais, reunir o grupo de educadores no ambiente, seja ele um fragmento de mata conservado ou um córrego degradado, são atividades que promovem um encontro com o lugar, um passeio por dentro da paisagem<sup>145</sup>.

**Foto 1:** Caminhada diagnóstica na APA Embu-Verde, realizada em 07/05/2011.



Que imagens de ambiente habitam o nosso imaginário? Que imagens habitam a nossa paisagem? Como se configura esta paisagem?

Que diálogo estabeleço com a paisagem da minha memória, dos meus sonhos, com a paisagem exterior que se apresenta a mim?

### **O diálogo como Metodologia de Pesquisa: Cafés da APA Embu-Verde - Criando espaços topofílicos de diálogo**

Diante desses conceitos e desafios que os conflitos socioambientais nos apresentam é que a metodologia de diálogo - *World Café*, selecionada para a coleta de dados nessa pesquisa - nos permite visualizar e vivenciar a materialização de uma série de princípios, conceitos e valores de um processo educativo que almeja a formação de sujeitos conscientes de sua realidade e de seu potencial de ação, além de trazer elementos para a análise das relações que se estabelecem do *Ser com o Outro no mundo*.

O *World Café* ou Café Mundial é um método que integra um conjunto de metodologias cujo objetivo é facilitar o diálogo entre as pessoas, de modo a fazer emergir uma sabedoria coletiva para o entendimento e resolução de problemas complexos. Integra um movimento que se configura numa rede mundial constituída como uma comunidade de pesquisa e de prática, com representantes de várias partes do mundo, atuando em locais diversos (empresas, comunidades, instituições governamentais e não governamentais, centros de pesquisa) ([www.theworldcafe.com](http://www.theworldcafe.com)).

Não é uma metodologia nova; “o *World Café* nos reapresenta um mundo do qual esquecemos (...), em que a sabedoria de que precisamos para resolver nossos problemas está disponível quando conversamos em conjunto” (WHEATLEY, 2007 *apud* BROWN, 2007).

Um dos pressupostos do *World Café* reside no fato de que a capacidade criativa se manifesta com mais facilidade num ambiente acolhedor, em que as pessoas podem expor suas ideias de forma verdadeira. Nesse sentido, um ambiente *topofílico* de “café” - em que as conversas acontecem em pequenos grupos, pequenas mesas com um vaso de flor no centro, com toalhas de papel e canetas coloridas para que as pessoas possam rabiscar, desenhar e anotar suas ideias e suas descobertas de forma livre - apresenta um potencial para a criação coletiva.

**Foto 2:** Primeiro *World Café* da APA Embu-Verde, realizado em 11/06/2011.



Neste processo de investigação através do diálogo, pretendemos buscar os saberes sobre o território e, a partir destes saberes, resgatar os *olhares* que os moradores trazem sobre a região. Desta

forma, será possível estabelecer relações com a paisagem de modo a construir um diálogo que faça sentido para o grupo, para que a visão do território mais amplo da APA, do município como um todo e da sua localização em meio à região metropolitana possa ser contextualizada, vivenciada e aprendida, sensibilizando e envolvendo as pessoas como agentes de Educação Ambiental.

## REFERÊNCIAS

AGENDA 21 ESCOLAR DE EMBU DAS ARTES. Publicação Sociedade Ecológica Amigos de Embu - SEAE / Fundo Estadual de Recursos Hídricos - FEHIDRO. Embu, São Paulo, 2006.

APA EMBU-VERDE. Lei complementar nº 108, de 11 de dezembro de 2008. Cria a Unidade de Conservação Municipal de uso Sustentável - **Área de Proteção Ambiental** - APA Embu-Verde e dá outras providências. Câmara Municipal da Estância Turística de Embu, Estado de São Paulo.

BACHELARD, G. A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_\_. Imaginação e Matéria. In: A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BOFF, L. Natureza e sagrado: a dimensão espiritual da consciência ecológica. In: UNGER, N. M. (Org.). Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

BRASIL. MAPPEA: Mínima Aproximação Prévia para elaboração de Programas de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental - DEA. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. ProFEA - Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. MMA/DEA, Brasília, DF, 2005.

BRITO, M. C. W. Unidades de Conservação: intenções e resultados. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2000.

BROWN, J. *et al.* O World Café: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas. São Paulo: Cultrix, 2007.

CARVALHO, I. C. M. e GRUN, M. Hermenêutica e Educação Ambiental: o educador como intérprete. In: FERRARO JR., L. A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 175-188.

DIEGUES, A. C. S. O mito moderno da natureza intocada. São Paulo: NUPAUB/USP, 1994.

DUARTE JR., J. F. A montanha e o videogame: escritos sobre educação. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

\_\_\_\_\_. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições Ltda., 2006.

FERREIRA-SANTOS, M. A Cultura das Culturas: Myths e Antropologia da Educação. Conferência de Abertura do "I Colóquio Interinstitucional Imaginário, Cultura e Educação - Saberes e Imaginários". Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas/RS, 2002.

\_\_\_\_\_. Música, Memória & Espaço no Cortiço Vivo. Editora Zouk, textos complementares, 2004.

\_\_\_\_\_. "Novas Mentalidades e Atitudes: Diálogos com a Velha Educação de Sensibilidade". Conferência apresentada no XV Encontro Estadual da APASE: *O cotidiano, o presente e a construção do futuro - um horizonte para a supervisão da educação*. São Paulo: Parlatino, 01 de junho de 2001, CICE/FEUSP.

\_\_\_\_\_. Oikós: topofilia, ancestralidade e ecossistema arquetípico. *Anais do XIV Ciclo de Estudos sobre o Imaginário - Congresso Internacional: As dimensões imaginárias da natureza*. Recife: UFPE/Associação Ylê Setí, 2006, pp. 41-71. Disponível em: <<http://www.marculus.net/textos/oikos.pdf>>.

FRANCO, M. I. G. C. Educação Ambiental e pesquisa-ação participante: registro analítico-crítico de uma práxis educativa. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2010.

FREIRE, P. À sombra desta mangueira. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1995.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, M. Intervenção educacional: do "de grão em grão a galinha enche o papo" ao "tudo junto ao mesmo tempo agora". In: FERRARO JR., L. A. (Org.). Encontros e Caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 189-199.

MACHADO, R. Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MAFFESOLI, M. A Violência totalitária: ensaio de antropologia política. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MORIN, E. A religião dos saberes: o desafio do século XXI. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PLANO DIRETOR DE EMBU - LEITURA COMUNITÁRIA E TÉCNICA DA CIDADE. Prefeitura Municipal da estância turística de Embu - Secretaria de Planejamento e Meio Ambiente, Polis - Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais, 2002.

SANTOS, M. Território e sociedade - entrevista com Milton Santos. Entrevistadores: Odete Seabra, Mônica de

Carvalho e José Corrêa Leite. Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE SOCIAL. In: Revista Projeto Agenda 21 e Educação Ambiental em Área de Proteção aos Mananciais. Embu, 2006.

TRISTÃO, M. Tecendo os fios da Educação Ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, 2005, v. 31, n. 2, p. 251-264.

TUAN, Yi-Fu. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Editora Difel, 1980.

# **PARTICIPAÇÃO SOCIAL E DIÁLOGO ENTRE AGRICULTURA E MEIO AMBIENTE NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À RESTAURAÇÃO DE MATAS CILIARES**

Maria Castellano

## **1. INTRODUÇÃO**

O presente artigo resulta de uma pesquisa que analisou a implementação e os resultados de um programa voltado à conservação e restauração de matas ciliares realizado em um Estado da Federação Brasileira. Tal programa visava desenvolver instrumentos, métodos e estratégias que pudessem viabilizar o incremento de matas ciliares nesse Estado, bem como embasar a elaboração de uma política pública voltada à conservação e restauração dos ecossistemas ciliares. Foi conduzido pela Secretaria de Meio Ambiente em parceria com a Secretaria de Agricultura do Estado onde foi implementado<sup>146</sup>.

Compreendendo a necessidade de diálogo e integração entre as áreas de agricultura e meio ambiente para formular a política pública em questão, o principal órgão financiador do Programa incentivou, ao longo de todo o processo de negociação do contrato, a aproximação entre as duas Secretarias responsáveis por essas áreas no Estado para fins de sua condução. A intenção era que o Programa fosse implementado de forma coordenada com um outro programa estadual que já vinha sendo desenvolvido pela SA e que previa também, dentre outras ações, o apoio à conservação de matas ciliares.

A operacionalização do Programa foi estruturada em cinco componentes, sendo que um deles estava relacionado à Educação Ambiental. Nesse âmbito, tinha entre seus objetivos o de trabalhar para a conscientização da sociedade sobre a importância da conservação e uso sustentável dos recursos naturais, tendo como foco especial os ecossistemas ciliares, bem como promover a participação das comunidades, onde foi implementado, na formulação e implementação de agendas locais voltadas ao desenvolvimento sustentável. Em seus documentos de referência, o Programa mostrava a intenção de envolver os atores sociais locais não apenas nas ações, mas também na causa relacionada à recuperação de ecossistemas ciliares.

Embora conhecendo essa intencionalidade, a pesquisa partiu da hipótese de que os programas e projetos vigentes nesse Estado, orientados à restauração de ecossistemas ciliares, ainda não têm tido a efetividade desejada, e que, entre os motivos do insucesso, estaria o fato de que, na prática, os esforços frequentemente têm sido centrados em ações relacionadas aos aspectos técnicos da restauração. Outras dimensões que são fundamentais para seu sucesso, tais como a socioeducativa, que inclui a participação social e a integração inter e intrainstitucional necessária nesse contexto, não teriam recebido a devida atenção.

A discussão aqui apresentada centra-se na capacidade da SMA e da SA de estabelecerem um diálogo entre si, no âmbito do Programa, mas também com os atores nas diversas localidades onde foi implementado, no sentido de criar sinergia para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas à conservação e restauração de matas ciliares.

A orientação parte de alguns princípios que se inter-relacionam. O primeiro deles é que os governos não deveriam tomar para si a responsabilidade exclusiva pela elaboração de políticas públicas na área socioambiental, devendo a sociedade ser, em alguma medida, corresponsável por sua formulação e implementação. O segundo é que o processo de elaboração conjunta de políticas públicas e de corresponsabilização por sua implementação deve propiciar e ao mesmo tempo ser fruto do estreitamento do diálogo entre comunidades locais e instâncias de governabilidade em escalas mais amplas. O terceiro é que esse diálogo deve estar embasado em um processo de Educação Ambiental que contribua para direcionar, de forma crescente, a sociedade ou, ao menos, os grupos sociais que são sujeito e objeto dessas políticas públicas para a sustentabilidade.

Para a consecução da pesquisa, cujos resultados parciais aqui se apresentam, foram realizadas, além de pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas com proprietários rurais que aderiram ao Programa; com representantes das organizações não governamentais contratadas para a execução dos serviços de recuperação de matas ciliares nas microbacias-piloto onde esse foi implementado (nesse contexto, chamadas de "entidades executoras"); com atores-chave das coordenadorias da SMA que foram envolvidas no Projeto, e com atores da SA.

## **2. DIÁLOGO, PARTICIPAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

A inserção de um tema na agenda das políticas públicas de um determinado governo passa pelo processo de se defini-lo como prioritário para que este comece a tomar decisões e implementar ações a seu respeito. Isto, por sua vez, implica na necessidade de negociação entre uma diversidade de interesses e atores que reivindicam causas a serem contempladas nas agendas governamentais (SOUZA, 2006). Os atores que representam esses interesses podem estar situados em diferentes

esferas do governo, bem como em setores organizados da sociedade civil e da iniciativa privada.

Assim, não apenas durante o processo de inserção de determinado tema na agenda das políticas públicas, mas também durante a implementação de um programa ou projeto a elas referentes, é necessário um esforço para se obter cooperação entre os atores incumbidos de promovê-las, o que pressupõe uma abordagem decisória de natureza participativa e dialógica (HEIDEMANN, 2009).

No caso do Programa aqui apresentado, os principais atores não governamentais envolvidos com o tema da conservação e restauração de matas ciliares são as próprias comunidades locais onde este foi implementado, e ONGs e associações de produtores que se envolveram como “entidades executoras” do Projeto. Já as instâncias governamentais que se relacionam mais diretamente com o tema são, conforme citado anteriormente, a SMA e a SA, que têm interesses historicamente entendidos como conflitantes. Essa compreensão sobre a existência do conflito tem se refletido na postura adotada por essas instituições até recentemente, sendo que o Programa aqui analisado representa, possivelmente, uma das poucas tentativas de trabalho conjunto entre elas.

A formulação e implementação de uma política pública nessa área demanda, portanto, a capacidade, por parte de quem a propõe, de promover o diálogo entre esses diferentes atores e sua real participação nesse processo – entendendo aqui o diálogo da forma como foi exposto no capítulo “Comunidade, Identidade, Diálogo, Potência de Ação e Felicidade: Fundamentos Para Educação Ambiental”, que compõe a presente publicação.

Ao considerarmos as diferenças historicamente construídas entre as instâncias governamentais envolvidas no contexto do Programa, bem como a falta de conhecimento, de confiança e os pré-conceitos dessas instituições entre si, e entre elas e os atores locais envolvidos no Projeto, vemos que somente com uma disposição de todas as partes para se “desarmarem” e se envolverem num verdadeiro processo dialógico seria possível realizar a busca de objetivos compartilhados.

O estabelecimento de processos dialógicos implica também, neste caso, na necessidade de abertura para a participação, pois o diálogo entre os diferentes atores somente será possível se houver espaços onde cada parte possa escutar e conhecer o outro, para depois poder revisitar seus pressupostos de raiz e buscar novas soluções que contemplem objetivos comuns. A participação, segundo Geilfus (1997), está relacionada ao grau de poder de decisão que as pessoas têm dentro de um processo, sendo que, para Demo (1988), a conquista da participação constitui um processo sempre inacabado e, portanto, dinâmico, de autopromoção, emancipação e conquista de poder.

Ao considerarmos a questão da participação e do diálogo no contexto das políticas públicas, lembramos a afirmação de Santos (1995) ao apontar que, no processo de transição da modernidade para a pós-modernidade, será inevitável que as práticas políticas “velhas” (da democracia representativa e dos partidos) se ampliem e se consolidem em diálogo e em partilha com as práticas políticas “novas” (da democracia participativa e dos novos movimentos sociais)<sup>147</sup>.

Para o autor, durante o século XIX a comunidade foi reduzida a dois elementos abstratos: a sociedade civil, que seria uma agregação competitiva de interesses particulares, e o indivíduo, que seria o suporte da esfera privada e elemento constitutivo básico da sociedade civil. Contrariamente a essa redução do conceito e do potencial das comunidades, ao pensarmos o sentido da participação no contexto aqui abordado, o papel das comunidades pode ser reforçado em sua constituição como comunidades interpretativas, tornando-se peças fundamentais na construção de políticas públicas através do diálogo e da participação.

Analogamente à ideia colocada por Santos (1995) sobre a sociedade portuguesa, acreditamos que também no Brasil as sociedades são ricas “em tecnologias familiares, tanto materiais como simbólicas, e em formas de sociabilidade face-a-face baseadas sobretudo no parentesco e na vizinhança” (*Ibid*, p. 99). Isto está relacionado ao que Bourdieu (2001), Coleman (2000), Putnam (1996) e Ostrom & Ahn (2001), dentre outros autores, têm chamado de “capital social”, que tem como ideia central o fato de que as relações sociais têm valor, e de que estas desempenham um papel fundamental nas possibilidades de desenvolvimento de comunidades, regiões ou mesmo de um país.

Fomentar a participação de comunidades na formulação e implementação de políticas públicas ambientais por meio de processos dialógicos e participativos significa não apenas propiciar um processo de emancipação e aquisição de poder das comunidades, devolvendo-lhes a possibilidade de contribuir para a definição de projetos de desenvolvimento em escalas locais e ampliadas, mas também aumentar a qualidade das políticas públicas construídas ao longo desse processo.

Nesse contexto, a Educação Ambiental tem o papel de contribuir para processos dialéticos Estado-sociedade civil que possibilitem a definição de políticas públicas a partir do diálogo (SORRENTINO *et al.*, 2005) – e não qualquer diálogo, mas aquele orientado à construção de sociedades sustentáveis, embasado em um processo educativo crítico e emancipatório.

A necessidade de que existam espaços dialógicos que abriguem discussões públicas sobre os temas socioambientais ganha força frente aos diferentes entendimentos sobre os elementos que contribuem para o desenvolvimento, e sobre quais seriam os critérios que definem, por exemplo, o bem-estar ou a qualidade de vida (SEN, 2000).

Nesse sentido, concordamos com Evans (2003) e Sen (2000), ao rechaçarem as abordagens que reduzem esses termos (e consequentemente os objetivos do desenvolvimento) a uma medida do Produto Nacional Bruto. Não há, necessariamente, uma homogeneidade nos elementos que compõem o bem-estar, sendo que estes dependem do contexto social, cultural, e de preferências individuais e

coletivas. Os critérios para se avaliar a qualidade de vida (ou o bem-estar) devem ser, portanto, objeto de diálogo e escolha feitos por meio de processos públicos, abrangentes e críticos.

Nesses processos, temas como o aquecimento global, água, florestas, saúde, esportes, cultura etc., podem emergir na medida em que as comunidades têm a oportunidade de dialogar sobre e construir seu próprio projeto de desenvolvimento, relacionando-o da forma como mais lhes fizer sentido com os diversos aspectos que compõem sua realidade.

No que se refere à restauração de ecossistemas ciliares, a abertura de espaços de diálogo visa propiciar às comunidades o acesso à informação e aos processos de tomada de decisão sobre esse tema. Isto abriria a possibilidade de que as comunidades passassem do papel de mero objeto para o de sujeito das políticas públicas, conferindo-lhes maiores chances de sucesso. Uma política pública construída de forma compartilhada entre Estado e sociedade tende a corresponsabilizar as partes participantes em seu processo de implementação, bem como na busca de sustentabilidade dos objetivos propostos.

A responsabilidade, por sua vez, exige autonomia para a participação no diálogo sobre políticas públicas (SORRENTINO *et al.*, 2005), e nesse processo de corresponsabilização, a Educação Ambiental deve ser o elemento fundamental para formar uma coletividade que seja responsável pelo mundo que habita.

O caráter formativo da Educação Ambiental deve apontar para o despertar, em cada pessoa e em cada comunidade, do anseio de participar da construção de sociedades crescentemente voltadas à sustentabilidade, ao mesmo tempo contribuindo para o incremento de qualidade em sua capacidade de intervir na realidade que as cerca. Esse caminho se traduz em um aprofundamento da democracia, ao galgar espaços para o diálogo entre a sociedade e o poder público, num esforço corresponsável de construção conjunta de políticas públicas voltadas à sustentabilidade.

### **3. PARCERIA INSTITUCIONAL E PARTICIPAÇÃO SOCIAL NO PROGRAMA**

A parceria entre a SMA e a SA para a realização do Programa foi uma proposta ambiciosa, na medida em que estaria lidando com uma relação complexa cujo histórico dificulta as possibilidades dessas instituições trabalharem de forma cooperativa.

O incentivo dado à parceria entre esses dois órgãos pela principal agência financiadora ao Programa foi compreendido, por alguns atores, quase como uma imposição deste órgão para que o financiamento fosse viabilizado e, embora a estratégia de trabalho conjunto tenha sido acordada por parte da coordenação de ambas as instituições, sua implementação enfrentou uma série de dificuldades. Essas vão desde diferenças de cultura institucional entre essas Secretarias, dificuldades estruturais para implementação do Programa, ausência de diálogo inter e intrainstitucional, até a falta de condições para promover uma efetiva participação social na formulação e implementação do Programa, e consequentemente, das políticas públicas, cuja formulação este pretende subsidiar.

A visão mútua entre esses órgãos, onde a SMA seria uma instituição essencialmente fiscalizadora e punitiva, que se opõe aos interesses dos produtores rurais, e a SA seria o órgão que defende os interesses dessa classe a qualquer custo – incluindo aí os custos ambientais – é uma síntese que, embora bastante simplificada, para o presente caso ilustra o cerne do conflito.

No que se refere às dificuldades estruturais, a principal delas diz respeito à falta de quadros nas instituições para o estabelecimento e a condução das relações entre o Programa, os produtores rurais e parceiros locais, gerando grande rotatividade de pessoas nessa função e dificultando o estabelecimento de relações de confiança em torno do mesmo.

Por fim, interessa-nos aqui centrar o foco no que concerne às duas últimas questões acima citadas, que se referem mais diretamente às possibilidades de diálogo, bem como de participação social no processo de formulação e implementação de políticas públicas voltadas à restauração de ecossistemas ciliares no Estado em questão.

#### **3.1 Ausência de diálogo inter e intrainstitucional**

Parte da estratégia adotada, visando facilitar o trabalho conjunto das duas instituições, foi priorizar a implementação de projetos-piloto do Programa em localidades onde já se desenvolviam atividades relacionadas ao programa conduzido pela SA e que fazia interface com esse tema.

Entrevistas apontam, entretanto, que não houve um trabalho prévio por parte da SMA no sentido de buscar compreender e adequar a introdução do Programa ao contexto desse outro programa já existente, considerando as dificuldades que este vinha enfrentando, bem como as possibilidades de elaboração de um planejamento compartilhado para os passos seguintes.

Essa situação gerou, em alguns casos, desconfianças e disputas entre funcionários dos quadros das duas instituições, que tiveram consequências negativas para o bom funcionamento do Programa, sendo que, nos casos em que essas relações foram pouco ou nada conflituosas, a integração entre os dois programas foi sensivelmente mais produtiva.

O estabelecimento de relações de confiança com os proprietários rurais, por meio de um processo dialógico e educativo que propiciasse seu envolvimento e comprometimento com o Programa, também foi um desafio que alcançou resultados limitados. Em primeiro lugar, cabe ressaltar que a inserção da Educação Ambiental no Programa também resultou de um direcionamento feito pela principal agência financiadora durante a fase de negociações. Assim sendo, a Educação Ambiental foi inserida no

planejamento do Programa “no papel”, sem que houvesse uma instância dentro da SMA que pudesse assumir essa demanda adequadamente.

Sem quadros técnicos suficientes nem capacitados para essa função, e sem uma priorização com a correspondente atribuição de funções e responsabilidades entre os diferentes departamentos e coordenadorias ligados ao Programa dentro da instituição, a Educação Ambiental e a participação social não foram, na realidade, priorizadas em seu planejamento e implementação. Contrariamente, os temas foram compreendidos como demandas “extras”, e não foram incorporados ao planejamento estratégico do departamento que deveria ser responsável por conduzir essas questões.

Isto reflete uma falta de diálogo entre as diferentes instâncias dentro da mesma instituição (SMA), sendo que, historicamente, a relação entre as instâncias era praticamente inexistente, e os avanços gerados pelo Programa nesse sentido foram tímidos.

No que se refere à parceria entre as duas instituições (SMA e SA) para viabilizar a implementação de um processo de Educação Ambiental e mobilização local, segundo entrevistas, tampouco houve um esforço, por parte da SMA, de conhecer as ações que vinham sendo realizadas pelo programa vinculado à SA e integrá-las às novas ações propostas no âmbito do Programa aqui analisado. Um exemplo desta falta de integração é o fato de que públicos, nas comunidades locais, que já vinham sendo formados em temas relacionados à Educação Ambiental, conservação e restauração de matas ciliares, pela SA, não tiveram continuidade em sua formação nem tampouco foram aproveitados no sentido de potencializar a criação de vínculos entre o Programa e as comunidades rurais.

### **3.2 Dificuldades para a participação**

As diversas lacunas no diálogo inter e intrainstitucional tiveram como uma de suas consequências gerar falta de clareza quanto ao papel e atribuições das várias instâncias que compõem as Secretarias de Meio Ambiente e Agricultura do Estado, em seus diversos níveis hierárquicos e geográficos, sobretudo no que se referia à responsabilidade por fomentar um processo contínuo e consistente de Educação Ambiental junto aos atores das localidades onde o Programa foi implementado, que fosse capaz de gerar o envolvimento, a participação e a apropriação do mesmo por parte desses atores.

Entrevistas realizadas durante a pesquisa apontam que a participação dos produtores rurais ficou mais restrita a questões pontuais e operacionais referentes aos projetos executivos sobre as áreas a serem restauradas em suas propriedades, do que em relação ao Programa como um todo e sua intenção de subsidiar a formulação de uma política pública para a restauração de matas ciliares no Estado. A justificativa apontada pela SMA para essa questão refere-se à escassez de tempo e de equipe para se realizar um diálogo mais profundo com os proprietários rurais, que pudesse abordar esses temas de forma contínua. Por outro lado, a instituição reconhece que nas localidades onde os extensionistas vinculados à SA conseguiam estabelecer relações de confiança com os proprietários rurais, o Programa teve melhores resultados. Isto indica que, se a parceria entre as Secretarias tivesse sido planejada e implementada de forma a contemplar uma aproximação institucional nos diversos níveis – e aqui chamamos a atenção para a necessidade dessa parceria nos níveis técnicos, que realizam o trabalho “na ponta” –, os resultados quanto ao envolvimento dos proprietários rurais no Programa poderiam ter sido significativamente melhor.

No que se refere às entidades executoras, segundo entrevistados, em alguns municípios a relação dessas instituições com a SMA tornou-se muito comercial e pouco cooperativa, sendo que, em alguns locais, houve oportunismo político e econômico, onde as entidades se colocavam apenas no papel de prestadoras de serviço, com baixo grau de compromisso com o Projeto. Por outro lado, nos municípios em que as entidades executoras eram mais enraizadas na comunidade e mais comprometidas com a causa ambiental e/ou com os agricultores, a relação funcionava de forma mais sinérgica.

Nesse sentido, uma crítica levantada por entrevistados quanto a estratégia de trabalho adotada pelo Programa é a de que a contratação dessas instituições para a execução dos serviços relacionados à restauração das matas ciliares não contribui para que as comunidades locais se envolvam e se comprometam com o Programa, e que, contrariamente, a contratação dos próprios produtores rurais para realizar esses serviços seria mais adequada para gerar esse envolvimento e comprometimento. Vale lembrar, entretanto, que era intenção do Programa não apenas gerar envolvimento de parte dos produtores rurais, mas também de outros atores locais, tais como as entidades executoras – o que, de acordo com dados da pesquisa que embasou o presente artigo, foi parcialmente alcançado.

## **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo de caso apontou uma série de dificuldades quanto à tentativa de se realizar um trabalho conjunto e sinérgico entre as duas principais instituições governamentais responsáveis pela agricultura e o meio ambiente no Estado em que o Programa foi implementado, no que se refere ao tema de conservação e restauração de matas ciliares em áreas rurais. Entretanto, há também avanços nesse contexto que são menos explícitos, porém não menos importantes e que merecem ser destacados.

O primeiro deles é reconhecermos que a disposição de ambas as instituições para realizar um trabalho conjunto – ainda que fomentada por um agente externo e essencialmente restrita aos níveis gerenciais – é meritória. Certamente falta avançar nesse sentido, mas o primeiro passo já foi dado. É preciso, em programas futuros, que a continuidade dessa parceria seja construída de forma a envolver

todo o quadro funcional dessas instituições, com a participação dos níveis gerenciais, técnicos e administrativos. De outra forma, novos programas provavelmente incidirão nos mesmos erros já cometidos, contando com uma parceria acordada entre os “altos escalões” das duas instituições, porém que será artificial para as pessoas que trabalham dentro delas nas diversas localidades do Estado e nos distintos níveis funcionais.

As questões que geram conflitos históricos entre essas instituições têm que ser objeto de diálogo – no sentido colocado por Bohm (2005) –, para que desse processo dialógico emergjam soluções compartilhadas. As soluções, entretanto, não devem emergir apenas dos níveis gerenciais. Um trabalho prévio à implementação de um novo programa deveria incluir reuniões entre as duas instituições, com a participação de todos os níveis do quadro funcional (gerencial, técnico e administrativo).

Para além disso, é preciso reconhecer que, de modo geral, os funcionários dessas instituições não estão preparados para ter uma abordagem socioeducativa junto a seus interlocutores (sejam estes produtores rurais, membros de ONGs ou outros) em seu trabalho cotidiano. Alguns o fazem melhor que outros, porém de forma muito intuitiva. Segundo o depoimento de um dos atores-chave entrevistados,

Nenhuma escola (Universidade) prepara extensionistas... nós não queremos mais um técnico especialista, mas sim um articulador de políticas públicas, alguém que tenha uma visão mais ampla dos processos que ocorrem no local, saiba fazer o ‘meio de campo’, a interação e a integração entre as políticas públicas, sejam elas municipais, estaduais ou federais, para que chegue aos agricultores o que eles realmente precisam. Essa vivência é o que faltou muito aos técnicos...

A questão aqui colocada, que envolve a formação de pessoas que compõem os quadros funcionais nos setores públicos em diversos níveis, tem sérios reflexos sobre as possibilidades de se desencadear processos de educação, envolvimento e participação “na ponta” da política pública. Como tal, precisa ser enfrentada seriamente – e não como algo secundário, como tem ocorrido frequentemente em projetos governamentais voltados a questões ambientais –, tanto nas instituições de ensino, que formam profissionais que irão potencialmente ocupar cargos públicos, como também dentro das instituições públicas, onde se encontram os atuais profissionais que trabalham na área.

Ao pensarmos a necessidade de um processo de diálogo interinstitucional com a participação de pessoas dos diferentes níveis funcionais dentro de cada uma delas, bem como da formação dessas pessoas para incluírem a dimensão socioeducativa em seu cotidiano, devemos considerar, como coloca Santos (1995), que a diferenciação das funções e especialização das competências é uma armadilha criada pela sociedade moderna para manter as hierarquias e impor as formas aos conteúdos por meio das “tecnologias do saber”.

Assim, no contexto do caso aqui apresentado, cabe a inserção de um processo dialógico que questione, por exemplo, as inúmeras formas de desenvolvimento possíveis: Em que consiste o desenvolvimento? Quais são os elementos, dentro de cada comunidade, que definem a qualidade de vida e o bem-estar? Quais são os valores relativos do asfalto, da *Internet*, de veículos motorizados; e do ar, da comida de qualidade, do espaço, da paisagem em seus diversos sentidos?

Ainda seguindo a linha de raciocínio de Santos (1995), o que se propõe aqui é que sejam desfeitos os monopólios de interpretação, dando lugar a diversas comunidades interpretativas. No caso aqui estudado, as comunidades interpretativas podem estar constituídas dentro das instituições (tanto do Estado – Secretarias de Meio Ambiente e Agricultura – como em níveis locais – prefeituras, ONGs e associações de produtores), nas comunidades rurais e em intersecções entre diversos atores de cada uma delas.

É na valorização das diferentes tecnologias do saber e da capacidade de cada um desses atores de interpretar o mundo que, por meio de um processo de diálogo, essas capacidades podem ser ampliadas e as relações entre os atores fortalecidas, aumentando o capital social das comunidades e sua capacidade de promover o desenvolvimento em relação aos temas que venham a estar em pauta.

Uma política pública que seja formulada e implementada com a participação de diversos atores, estando em conexão com os anseios das comunidades locais, em comum acordo com elas, e com a responsabilidade distribuída de maneira justa – em proporção ao acesso à informação e ao poder de cada indivíduo e instituição –, deve ter melhores resultados do que aquelas formuladas e implementadas unilateralmente.

Conforme coloca Frey (2000), os processos de construção de políticas públicas são sempre dinâmicos e implicam em constante negociação entre os atores envolvidos, isto é, a inserção de um tema na agenda política em determinado momento não garante sua manutenção ao longo do tempo. Nesse sentido, a articulação entre diversos atores em torno de uma política pública também cumpre a função de lhe conferir legitimidade e força, para fazer com que esta se torne uma política de Estado<sup>148</sup>, não ficando à mercê das discontinuidades entre um governo e outro.

Dada a complexidade da questão ambiental, com os diferentes atores e interesses envolvidos, sobretudo no que concerne aos já citados conflitos históricos entre a agricultura e o meio ambiente, é necessário que se dê continuidade ao esforço de trabalho dialógico e conjunto entre essas áreas, sendo que este pode representar uma forma inovativa de construção de políticas públicas, que pode vir a romper com ideias preestabelecidas sobre as possíveis formas de se promover o desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

- BOHM, D. Diálogo: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- BOURDIEU, P. El capital social. Apuntes provisionales. Zona Abierta 94/95, 2001, pp. 83-87.
- COLEMAN, J. Foundations of Social Theory. Cambridge, Londres: The Belknap Press of Harvard University Press, 2000.
- DEMO, P. Participação é conquista: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1988.
- EVANS, P. Além da “Monocultura Institucional”: instituições, capacidades e o desenvolvimento deliberativo. In: Sociologias. Porto Alegre, ano 5, n. 9, jan.-jun. 2003, pp. 20-63.
- FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e políticas públicas, n. 21, jun. 2000, pp. 211-259.
- GEILFUS, F. 80 herramientas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo, evaluación. San Salvador, El Salvador: IICA/GTZ, 1997.
- HEIDEMANN, F. G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Orgs.). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: UNB, 2009.
- OSTROM, E. & AHN, T. K. A Social Science Perspective on Social Capital: Social Capital and Collective Action. Workshop in Political Theory and Policy Analysis, Indiana University (draft version), 2001.
- PUTNAM, R. D. Comunidade e Democracia: a experiência da Itália Moderna. Trad. Luiz Gilberto Monjardim. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- SANTOS, B. S. Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade. 12. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1995.
- SEN, A. Desenvolvimento como Liberdade. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SORRENTINO, M. *et al.* Educação Ambiental como política pública. Educação e pesquisa. São Paulo, maio/ago. 2005, v. 31, n. 2, p. 285-299.
- SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias. Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

# METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Haydée Torres de Oliveira

Para falar da importância das metodologias participativas nas pesquisas e interações educativas em Educação Ambiental (EA), vou recorrer tanto à minha prática como a fundamentos que encontramos na literatura, seja no campo da Educação, da Sociologia ou da própria Educação Ambiental, pois é especialmente nestes três campos que vamos encontrar elaborações teóricas importantes para o nosso fazer educativo.

Neste breve texto<sup>149</sup>, a intenção é tão somente indicar alguns caminhos/fontes onde podem ser encontrados subsídios que nos auxiliem a nos posicionar num campo complexo e diverso. Partindo do pressuposto de que uma abordagem investigativa da realidade é desejável, seja numa simples interação educativa, seja na pesquisa sobre ou acerca destes processos, trataremos aqui das diferentes abordagens de pesquisas participativas que podem ser encontradas nos trabalhos em EA no Brasil.

Na minha ótica, a opção por abordagens que valorizam a participação é bastante intuitiva na maioria das práticas de pesquisa e de intervenção em EA, e está relacionada com um profundo senso crítico das educadoras e educadores ambientais no que se refere à interpretação da nossa realidade social, tão eivada de desigualdades de toda ordem. A busca pela relevância social dos nossos trabalhos é também uma busca pela construção de uma nova ordem social, um novo mundo, mais justo e solidário. No entanto, embora a adoção de metodologias participativas seja crescente, tanto nas intervenções educativas como na pesquisa em EA – um fato de fácil constatação –, a falta de consistência e coerência teórica, e de esforços avaliativos destas práticas ainda predominam na maioria das experiências.

Foi num contexto marcado pelos protestos contra regimes autoritários no país, e em outros países da América Latina, e pela retomada da liberdade de expressão que esta perspectiva de pesquisa/intervenção sociológica e educacional emerge e se consolida, ainda que, do ponto de vista da pesquisa, haja pontos mal resolvidos em termos da sua relação com a pesquisa tradicional e seus critérios de rigor científico.

De acordo com Campos & Fávero (1994), durante os anos 70 e após este período ocorreram mudanças importantes no campo das orientações teóricas e metodológicas da pesquisa em educação. Num contexto político-social de reconquista de liberdades democráticas, são evidentes as preocupações com as desigualdades sociais e a reorganização dos movimentos sociais, muitos deles ligados a experiências de educação popular e fortalecimento de abordagens críticas da realidade. Passam a predominar os estudos de caso, de caráter exploratório, com ênfase nas metodologias qualitativas e estudos etnográficos, especialmente os estudos em pequena escala, como por exemplo, a busca pela compreensão de aspectos da realidade escolar. As bases para esta última abordagem vêm principalmente da Antropologia e da Psicologia social. De interesse para este texto, é a constatação destes autores de que neste período se intensifica o uso de metodologias participativas nas pesquisas educacionais.

Na sua vertente educacional, a pesquisa participante surge como uma reação ao positivismo pedagógico, ou seja, às formas tradicionais de entender e fazer educação, que passa a ser entendida e explicitada como instrumento de luta ideológica, desenvolvendo-se uma concepção de educação conscientizadora e libertadora.

Um aspecto de destacada importância nos debates que se estabelecem é a implicação do pesquisador com a realidade pesquisada, ou, dito de outra forma, passa-se a discutir sobre a pretensa neutralidade do(a) pesquisador(a). Gajardo (1986) postula que, na perspectiva participativa da pesquisa social e educacional, a produção de conhecimentos pode/deve acontecer a um só tempo com a comunicação dos conhecimentos produzidos e ressignificados, integrando pesquisador e pesquisado, ciência e atuação prática, pesquisa e ação, num processo de aprendizagem coletiva, no qual as crenças, ideologias, desejos, enfim, visões de mundo dos participantes (pesquisador(a) e os sujeitos – e não mais ‘objetos’ de pesquisa) são levados em conta. Segundo Andaloussi (2004), a pesquisa-ação busca articular teoria e prática, ordem e desordem, simples e complexo, objetivo e subjetivo, quantitativo e qualitativo, além do distanciamento e/ou implicação do(a) pesquisador(a).

De acordo com Gajardo, baseada em uma análise cuidadosa de experiências latino-americanas, não se pode falar de uma única definição ou de experiências representativas de pesquisa participante, indicando o fato de coexistirem, sob esta denominação, diversas experiências com diferentes orientações. Entre os estilos de pesquisa participante praticados na América Latina, temos a pesquisa-ação, inspirada no pensamento de Paulo Freire, que está inserida no mesmo movimento de contestação dos modelos educacionais vigentes, nos quais as relações educativas são verticalizadas e atribuem pouco ou nenhum valor à bagagem de conhecimentos, habilidades e aptidões já adquiridos pelos educandos.

Neste sentido, há uma aproximação interessante entre as metodologias participativas e a abordagem transdisciplinar da EA, que propõe o diálogo criativo entre os diferentes campos do saber

humano (DEMO, 1992). Segundo Thiollent (2000), a pesquisa-ação é uma pesquisa social de base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo, como sujeitos sociais e históricos.

A tentativa de diferenciação da pesquisa participante da pesquisa-ação representa um terreno pantanoso, havendo aqueles que, como Demo (1999), consideram esta tarefa impossível, pois ambas têm como premissa o compromisso com a prática, assim como Brandão (1984, p. 15), quando diz que "...mudam os nomes daquilo que, na verdade, procede de origens, práticas e preocupações muito próximas e que parece apontar para um mesmo horizonte". Segundo Thiollent, existem diversos tipos de pesquisa participante e diversos tipos de pesquisa-ação. Uma clara distinção é necessária. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante, mas nem toda pesquisa participante é uma pesquisa-ação. (1999, pp. 82-83).

Na pesquisa participante, a problematização central se dá em torno do papel do(a) investigador(a), enquanto que, na pesquisa-ação, além desta preocupação, estaria em foco a relação entre a pesquisa e a ação, com forte ênfase nesta última.

Os diversos enfoques nas pesquisas de recorte qualitativo e participativo diferem quanto ao grau de participação que se pretende/promove dos grupos envolvidos: pode dar-se na devolução das informações produzidas/coletadas; na recompilação/levantamento dos dados; ao longo do processo, centrado num tema proposto por eles ou pelos pesquisadores; ao longo do processo, mas baseada num tema colocado por um grupo ou organização particular.

De acordo com Gajardo (1986), a ênfase maior na década de 80 era na participação dos envolvidos desde a formulação do problema até a análise dos resultados das ações empreendidas. Andaloussi (2004), por sua vez, distingue 3 possibilidades de abrangência para a pesquisa-ação: a que gera *saber*, aquela que gera *ações* e a que gera *pesquisa e ação*. Em capítulo no livro "Pesquisa Participante" (BRANDÃO, 1984), Orlando Fals Borda, importante pesquisador colombiano nesta área, defende a pesquisa participante como aquela em que os participantes estejam envolvidos em diferentes fases da pesquisa, inclusive na própria definição do problema a ser pesquisado, visando tanto a conscientização do grupo sobre sua condição de dominado como torná-lo capaz de aprender a fazer pesquisa (ANDRÉ, 2002).

Estes são fundamentos importantes no contexto de pesquisas vinculadas a propostas de desenvolvimento comunitário, bem como no desenvolvimento de práticas escolares contextualizadas e integradas com seu entorno biofísico e sociocultural, cada vez mais presentes nas experiências de Educação Ambiental, seja escolar, seja popular ou comunitária.

Para Sauvé (2005), a pesquisa-ação-participativa associada a f rums de discussão   a metodologia privilegiada quando se trata de uma tipologia de meio ambiente como projeto comunitário, em que a rela o entre educandos e educadores   de envolvimento com os problemas ambientais locais, e que apresenta como principais características a análise crítica das rela es sociedade-natureza e a participa o política da comunidade. Como paradigma sociocultural que informa esta linha de abordagem, temos o *paradigma simbiosin rgico*, no qual se encontra simbiose e sinergia entre as rela es humanas, sociais e naturais, em associa o com o *paradigma inventivo*, tendo como característica fundamental a constru o crítica de conhecimentos para as transforma es sociais e aprendizagem cooperativa. Esta abordagem   chamada pela mesma autora de EA socialmente crítica.

Na origem das abordagens participativas do processo educacional, sustentada por princípios de participa o e rela es democráticas, tinha-se a inten o de promover a melhoria da qualidade de vida dos setores afetados por determinado problema, em situa es de fortes conflitos políticos, sociais e econômicos. Gradativamente, e na medida em que as condi es sociopolíticas vão se alterando ao longo das últimas 2 ou 3 décadas, a apropria o destas abordagens também se altera e se diversifica.

André (2002), ao discorrer sobre a etnografia da prática escolar, destaca entre os tipos de pesquisa qualitativa a pesquisa-a o (p. 31). Segundo ela, muitos reconhecem o norte-americano Kurt Lewin como o "criador dessa linha de investiga o", já na década de 40. Para a reflexão sobre o uso da pesquisa-a o em contextos educacionais, há vários autores aos quais podemos recorrer, como Barbier (1985), que já escrevera sobre o assunto no final da década de 70, Elliott (1993, 1994), Carr (1994), cujas produ es sobre a pesquisa-a o na forma o de professores datam do final da década de 80 e início da década de 90 (várias delas publicadas em per dico específico deste campo). Robottom & Sauvé (2003, entre várias outras publica es) são outros autores de referência, especialmente em termos de EA, assim como Gayford (2003). Tanto Robottom como Gayford estiveram conosco participando do I e II Encontros de Pesquisa em EA (em 2001 e 2003, respectivamente), conduzindo oficinas sobre estas abordagens.

No Brasil, a perspectiva freireana de educa o, bastante presente especialmente entre as(os) educadoras(es) ambientais que se dedicam ao âmbito não escolar, propõe uma rela o educativa horizontalizada, que promova a participa o e o aproveitamento do potencial autoeducativo das pessoas e dos recursos que os próprios grupos e comunidades dispõem. A busca de mecanismos de cria o coletiva, que valorizem a cultura local e a realidade de cada grupo ou comunidade, são pontos fundamentais do processo.

Segundo Gajardo (1986), a proposta de temas-geradores, apresentados como unidades temáticas

que são desenvolvidas, exploradas e aprofundadas em reuniões/encontros para sua *discussão, reflexão e ação*, deve levar a um processo de *problematização*, que se desenvolve a partir de um enfoque triplo: identificação e detalhamento do problema da realidade local; análise problematizada da questão colocada e o desenho de uma ação ou ações na direção da superação do problema (FREIRE, 1979, 1980). Estes elementos condizem com outra premissa da EA, que é a contextualização dos temas e/ou problemas em foco.

Esta abordagem é bastante frequente hoje em inúmeras experiências de EA, seja visando o empoderamento de mulheres para o enfrentamento das desigualdades sociais e de gênero (STOREY, 2003), no desenvolvimento comunitário frente ao processo histórico de desigualdades sociais e políticas, num contexto de escassez de um recurso ambiental essencial, como a água no sertão nordestino (FIGUEIREDO, 2003), na implantação de um equipamento educativo, como trilhas interpretativas do meio (DI TULLIO, 2005), ou na formação de professores/educadores reflexivos e críticos (tomada como pesquisa-ação-participativa) (TOZONI-REIS & DINIZ, 2003), entre inúmeros outros exemplos de pesquisa-ação-participativa que poderiam ser aqui citados.

Gajardo (1986), assim como, posteriormente, Demo (1999), ressaltam as fragilidades teóricas dos estilos participantes de pesquisa, as quais ainda parecem também persistir na pesquisa-intervenção em EA. Essas críticas são embasadas a partir de duas perspectivas: a natureza e intensidade da ação, e a falta de rigor científico, em pauta hoje no campo da pesquisa acadêmica na área. Segundo Gajardo, a natureza microcósmica dessas experiências, a falta de sistematização, a freqüente impossibilidade de construir sobre o já elaborado, contribuem para dificultar a legitimação dos estilos participantes no campo da pesquisa social e educacional (1986, p. 82).

E menciona como pontos de tensão o predomínio da ação sobre a pesquisa; a pouca clareza sobre o papel da teoria nessas estratégias metodológicas; a falta de análise, avaliação e explicitação dos aspectos teóricos subjacentes à prática; a não verificação dos resultados dessas experiências em termos de modificação de valores, percepções, atitudes e comportamentos dos grupos envolvidos; a ausência de formulação de propostas gerais que pudessem ser utilizadas como base para outros projetos semelhantes, entre outras críticas.

Uma das fontes para uma atualização de conceitos afetos à esfera da participação poderia ser o livro "Ambientalismo e participação na contemporaneidade" (SORRENTINO, 2001), no qual as relações entre participação, subjetividade, afetividade, potência de ação, emancipação, entre outros, são refletidos e colocados em pauta, bem como aos aspectos não menos polêmicos relativos à avaliação da participação.

Outros conceitos convergentes poderiam ser mencionados, mas apenas a título de recomendação para o aprofundamento sobre a importância da participação nos processos de EA, vale citar o conceito de *ação política* de Hanna Arendt, em seu livro "A condição humana" (*Apud* CARVALHO, 2001), segundo a qual

...a capacidade de agir em meio à diversidade de idéias e posições é a base da convivência democrática, da liberdade e da possibilidade de criar algo novo. Desta forma, o Agir humano é o campo próprio da educação enquanto prática social e política que pretende transformar a realidade.

Segundo Tàbara (1999), "aprender a participar não é outra coisa que aprender a transformar". E com esta indicação, finalizo este breve texto, no qual busquei, com a ajuda de outros autores e autoras, agregar alguns dentre tantos elementos que podem fundamentar a escolha pedagógica que valoriza e aceita o desafio de agir na perspectiva de metodologias participativas tanto nas práticas educativas quanto investigativas em Educação Ambiental.

## REFERÊNCIAS

- ANDALOUSSI, K. El. Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia. São Carlos: EdUFSCar, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. 8. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- BARBIER, R. A pesquisa-ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BRANDÃO, C. R. Repensando a pesquisa participante. 3. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- \_\_\_\_\_. (Org.). Pesquisa participante. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. A pesquisa em educação no Brasil. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, vol. 88, pp. 5-17, 1994.
- CARR, W. Whatever happened to action research? Educational Action Research, v. 2, n. 3, 1994.
- CARVALHO, I. C. M. Qual Educação Ambiental? Elementos para um debate sobre Educação Ambiental popular e extensão rural. Rev. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável. Porto Alegre: v. 2, n. 2, pp. 43-51, 2001.
- DEMO, P. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a pesquisa participante. 3. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- \_\_\_\_\_. Metodologia Científica em Ciências Sociais. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

- DI TULLIO, A. Biodiversidade e Educação Ambiental: abordagem participativa na construção de uma trilha interpretativa do meio em São José do Rio Pardo, SP. Dissertação de Mestrado. São Carlos: PPGSEA-EESC-USP, 2005.
- ELLIOTT, J. Research on teacher's knowledge and action research. *Education Action Research*, v. 2, n. 1, 1994.
- \_\_\_\_\_. What have we learned from action research in school-based evaluation? *Education Action Research*, v. 1, n. 1, 1993.
- FIGUEIREDO, F. B. A. Educação Ambiental dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba - CE (Brasil). Tese de Doutorado. São Carlos: PPGERN/UFSCar, 2003.
- FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. A pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante na América Latina. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GAYFORD, C. Participatory methods and reflective practice applied to research in Education for Sustainability. *Canadian Journal of Environmental Education*, 8, 2003, pp. 129-142.
- ROBOTTOM, I.; SAUVÉ, L. Reflecting on participatory research in Environmental Education: some issues of methodology. *Canadian Journal of Environmental Education*, 8, 2003, pp. 111-128.
- SAUVÉ, L. Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. Disponível em: <[http://www.ufmt.br/evista/arquivo/rev10/educacao\\_ambiental\\_e\\_desenvolvim.htm](http://www.ufmt.br/evista/arquivo/rev10/educacao_ambiental_e_desenvolvim.htm)>. Acesso em: 20 de maio de 2005.
- SORRENTINO, M. (Org.). Ambientalismo e participação na contemporaneidade. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001.
- STOREY, C. Representações Sociais e Meio Ambiente: participação de um grupo de mulheres no planejamento de uma intervenção de Educação Ambiental popular urbana em Manaus, Amazonas. Tese de Doutorado. São Carlos: PPGERN/UFSCar, 2003.
- TÀBARA, J. D. Acción Ambiental. Barcelona: Di7 Edición, 1999.
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a pesquisa participante. 3. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- TOZONI-REIS, M. F. C. & DINIZ, R. E. S. A formação dos educadores ambientais na universidade: contribuições da metodologia da pesquisa-ação-participativa. II Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: abordagens epistemológicas e metodológicas. De 27 a 30 de julho de 2003. Anais... CD-ROM. São Carlos: UFSCar, 2003.

# COLETIVOS EDUCADORES NA CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS SUSTENTÁVEIS: A EXPERIÊNCIA DO COLETIVO EDUCADOR PIRACICAUÁ<sup>150</sup>

Isabela Kojin Peres  
Simone Portugal  
Valéria M. Freixêdas  
Vivian Battaini

A formação de Coletivos Educadores foi proposta pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) a partir do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e do Programa Nacional de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais (ProFEA), e começou a se consolidar por meio da primeira chamada pública para o Mapeamento de Potenciais Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis.

Foi em 2006 que a então Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) implantou a política pública dos Coletivos Educadores, pautada pela compreensão de que “o foco nos coletivos locais deve-se ao seu reconhecimento como sujeitos protagonistas do contexto e de seu conhecimento profundo da realidade, dos valores que a permeiam e das práticas sociais correntes” (BRASIL, 2006, p. 14).

Assim, Coletivo Educador (CE) é um grupo formado por educadoras(es) de diferentes instituições que planejam, implementam e avaliam processos de formação no campo da Educação Ambiental, da educação popular e da mobilização social, compartilhando observações, visões e interpretações (BRASIL, 2006). Atualmente, há cerca de 150 coletivos no território nacional.

## O Coletivo Educador Piracicauá

O Coletivo Educador Piracicauá iniciou suas atividades em setembro de 2006 e foi constituído por pessoas e instituições que atuavam na Bacia Hidrográfica do Ribeirão Piracicamirim. Seu território de atuação abrangia 93.000 habitantes e tinha um grupo articulado há cinco anos, por meio de iniciativas do *Projeto Pisca* - ESALQ/USP<sup>151</sup>. Em 2007, na retomada de suas atividades, o grupo sentiu a necessidade de ampliar seu território de atuação, devido às sugestões do DEA/MMA e da abrangência das ações de seus parceiros em outras áreas do município. Com a ampliação do território, passou a incluir 35 sub e microbacias do município de Piracicaba e cerca de 400.000 habitantes.

Diversas instituições fizeram parte do Coletivo ao longo de sua história e, atualmente, alguns de seus participantes são: Laboratório de Educação e Política Ambiental/OCA - ESALQ/USP; IMAFLORA; landé - Educação e Sustentabilidade; USP RECICLA - ESALQ/USP; Instituto Terra Mater/Educomunamos! Ponto de Cultura; Núcleo de Educação Ambiental - NEA/Secretaria Municipal de Defesa do Meio Ambiente de Piracicaba; Centro Rural de Educação Ambiental “Dr. Kok” - Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba. Vale ressaltar que o Coletivo está sempre aberto a novos participantes e parcerias.

O objetivo do Coletivo Educador Piracicauá é ampliar e efetivar ações educadoras conjuntas que possibilitem sinergia de recursos e competências pessoais e institucionais, voltadas para a sustentabilidade socioambiental das Bacias do município de Piracicaba. Além disso, busca potencializar processos de formação de educadores ambientais e colaborar na instituição de políticas públicas ambientais no município e região, contribuindo para a reflexão sobre sua realidade socioambiental.

Piracicauá vem de *Pirá Sykauá*, nome dado pelos primeiros habitantes de Piracicaba - os índios de raízes Paiaguás que viveram às margens do rio, próximo ao Salto do Rio Piracicaba -, que significa em tupi “lugar que, por acidente natural no leito dos rios (salto), impede a passagem dos peixes, favorecendo a pesca” (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2011) e, consequentemente, era o estabelecimento da tribo.

Dessa forma, o nome escolhido pelo Coletivo deve-se ao fato do Rio Piracicaba estar localizado na região central da cidade e à forte ligação emocional da população com ele. Por meio do Rio Piracicaba, muitas relações se formaram e se transformaram. E como o Coletivo representa educadores que atuam nessa Bacia, acredita-se que, assim como a influência que o rio exerce na vida dos piracicabanos, o Coletivo também possa contribuir para transformar ideias e realizar ações.

Devido ao tamanho da área, e visando viabilizar a atuação do grupo na totalidade desse território, foram elencadas as seguintes etapas de trabalho na atuação do Coletivo:

- **Etapas 1** - Atuação nas Bacias Hidrográficas localizadas prioritariamente na área urbana e que estão totalmente inseridas no município de Piracicaba;
- **Etapas 2** - Atuação nas Bacias rurais totalmente inseridas no município;
- **Etapas 3** - Atuação nas Bacias urbanas e rurais que tenham parte de sua área em municípios vizinhos.

**Somos todos aprendizes: valores, princípios e organização do Coletivo Educador Piracicauá**

O Coletivo Educador se constrói cotidianamente pelo debate dialógico, buscando formas de atuação e caminhos que contribuam para o enfrentamento das mudanças socioambientais, locais e globais, por meio da formação de parcerias e da sinergia de esforços e recursos. Alguns dos valores do Coletivo Piracicauá são explicitados a seguir, assim como sua forma de organização.

A construção de sociedades sustentáveis deve ser pautada pelo cuidado nas relações entre as pessoas, com a natureza e com o lugar em que se vive, dentro de um clima de liberdade e respeito às diferenças.

Tendo a participação como fundamento e a compreensão de que todos somos educadoras(es) e educandas(os), tomadoras(es) de decisão e agentes de mudanças socioambientais, busca-se transcender as relações de dominação da sociedade.

A educação como prática de liberdade (FREIRE, 1987), dialógica e transformadora, exige a apropriação do conhecimento e se dá pela ação/reflexão e pelo engajamento individual e coletivo, rumo à mudança desejada. Para uma ação pautada no aprender fazendo, é necessário um constante olhar crítico sobre ela, compreendendo-a como um processo profundo de transformação social, em que a Educação Ambiental atue na raiz dos problemas socioambientais e trabalhe com a complexidade das questões.

Busca-se reconceituar as relações entre as pessoas, seus valores, sua história e seu modo de ser/estar no mundo, bem como compreender e trabalhar a realidade de forma complexa, observando todas suas variáveis, não fragmentando o conhecimento.

Para que um processo educador seja condizente com a real necessidade do público trabalhado, é necessário partir de uma situação contextualizada, aproximando-se ao máximo da realidade cotidiana desse público, tendo em vista a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. Isso demanda envolvimento e comprometimento do educador, que deverá promover uma reflexão crítica da realidade vivenciada e procurar respostas em direção a essa transformação. Dessa forma, são necessárias a abertura ao diálogo e a valorização dos conhecimentos prévios dos participantes do processo.

É essencial para a Educação Ambiental que as pessoas observem e interfiram em seu ambiente, sentindo-se parte responsável e pertencente a ele, e busquem estruturar e fortalecer a identidade local por meio do aprimoramento das relações das pessoas com seu meio e da formação de comunidades de aprendizagem, nas quais a convivência seja harmônica e emancipadora.

A comunicação é fundamental em processos educadores, desde que esteja comprometida com a transformação social e a emancipação dos sujeitos. O diálogo é formativo, empoderador e possibilita o aprendizado em uma via de mão dupla, em que aquele que fala também escuta e aquele que escuta, fala.

Objetiva-se a comunhão de esforços para a construção de sociedades sustentáveis, em que os interesses sejam colocados à mesa para uma construção conjunta, em busca de alternativas viáveis a todos os atores envolvidos.

Todos devem ter igual poder de decisão no que tange ao destino da comunidade, não havendo hierarquia de conhecimentos ou poder.

Cada pessoa é dotada de conhecimentos e saberes, e possui plena capacidade de agir para modificar sua realidade. O papel da educação, nesse contexto, é o de fortalecer e ampliar essa potência de ação em torno da realidade socioambiental, fortalecendo intelectual e emocionalmente cada pessoa envolvida no processo.

A Educação Ambiental é um processo de aprendizagem permanente, continuada, articulada e que deve envolver a totalidade dos habitantes de um território.

Os processos educadores articulados buscam o engajamento crítico, produtor de significados existenciais, capazes de proporcionar o mencionado sentimento de pertença e responsabilidade com a construção de um mundo melhor para todos e para cada pessoa, reforçando a solidariedade sincrônica e diacrônica, ou seja, uma cidadania planetária comprometida a partir do pensar e agir cotidiano, com todos os humanos, não humanos e sistemas naturais, próximos e distantes, no tempo e no espaço.

A coerência entre o discurso e a prática é fundamental para propiciar envolvimento e dar credibilidade às iniciativas que se pretende desenvolver. A ação de um educador, quando engajada com a transformação social, deve estar alinhada com os seus ideais, pois de nada ela valerá se não houver o real comprometimento desse educador, se ele versar sobre algo que não vivencia, que não acredita.

Dessa forma, a organização adotada pelo Coletivo é bastante horizontal, na qual não existe função específica, mas as pessoas assumem as responsabilidades nas reuniões de acordo com sua disponibilidade, vontade e tempo para executá-las, além do compromisso com um projeto coletivo.

Os membros interagem e se comunicam pelo grupo de *e-mails* - onde são compartilhados eventos, organizadas reuniões, montados grupos de trabalho, repassadas atas, relatos de reuniões e trabalhos realizados - e também por meio de reuniões que ocorrem periodicamente, de acordo com as demandas existentes, nas quais são abordados trabalhos mais específicos, como a elaboração de projetos e a organização de eventos e curso.

O Coletivo possui seu Projeto Político Pedagógico (PPP), documento elaborado participativamente e que norteia seu fazer educador. O Projeto Político Pedagógico é político, na medida do compromisso com a transformação da realidade para a qual foi construído, e é pedagógico, pois possibilita a

efetivação da intencionalidade e propósitos da ação educadora.

O PPP do Coletivo Educador Piracicauá é constituído de três marcos - Conceitual, Situacional e Operacional. O marco *Conceitual* contém a idealização, o sonho de futuro, os princípios e valores, a ética, a concepção de sociedade e de ser humano partilhada pelo grupo; o marco *Situacional* refere-se ao diagnóstico da realidade socioeducacional local; e no marco *Operacional*, encontra-se o planejamento objetivo das estratégias e das ações a serem desenvolvidas.

**É importante destacar que o PPP está em permanente construção por seus participantes e em permanente diálogo com as práticas e reflexões decorrentes do seu próprio processo de implantação.**

A cada semestre é escolhido, dentre os membros participantes, um animador (ou mais) do grupo, responsável pelas reuniões e pelo relato compartilhado, embora todas as decisões sejam tomadas coletivamente.

O CE Piracicauá também dialoga com os princípios, e com as diretrizes e objetivos previstos na Política e no Programa Nacional de Educação Ambiental e nas Políticas de EA, definidas em lei, do Estado de São Paulo e do município de Piracicaba. Esse diálogo inspira e fundamenta as seguintes linhas de ação:

### **a) Articulação para a construção de uma agenda comum com instituições parceiras**

Algumas ações comuns foram realizadas com instituições do município, como a criação de espaços de diálogo (Fórum de Resíduos de Piracicaba, Fórum de Mobilidade Urbana, Simpósio de Educação e Meio Ambiente) e a realização de eventos integrados (I, II e III SIMAPIRA). A ideia é avançar nessa direção e elencar temas para a atuação integrada com instituições, iniciativas e grupos de Piracicaba e região, como o COMDEMA, o Projeto Piracicaba Sustentável, a Câmara Técnica de Educação Ambiental do Comitê das Bacias dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiá (CT-EA/CBH-PCJ), o Projeto Pira 21, o Conselho da Cidade, assim como ONGs e organizações governamentais.

### **b) Fortalecimento de iniciativas e projetos em andamento no território**

O Coletivo Educador pretende contribuir com o compartilhamento de conhecimentos e habilidades por meio do estímulo e do fortalecimento de espaços e processos educadores para a sustentabilidade, da participação em atividades, eventos e cursos e de visitas às instituições para articulação de ações.

Algumas iniciativas com as quais o Coletivo Educador Piracicauá esteve envolvido:

- Apoio na elaboração das Cartilhas “Série Meio Ambiente: Cuidando, ele fica inteiro” (Temas: Resíduos, Água e Solos) - ACIPI; “De olho na Bacia” - TERRA MATER / NACE-PTECA-USP e “Repensando os processos de EA no Ensino Básico” - USP Recicla/Projeto Ponte/DE Piracicaba e NEA-SEDEMA;
- Apoio na realização dos Cursos “Repensando os processos de EA no Ensino Básico” (2009/2010); “EA e Resíduos Sólidos - Formação de Professores no Ensino Fundamental e Médio” (2008);
- Apoio na realização do Fórum de Gestão de Resíduos de Piracicaba (2010/2011);
- Realização da I, II e III SIMAPIRA - Semana Integrada de Meio Ambiente de Piracicaba, nos anos de 2009, 2010 e 2011.

### **c) Formação de Educadores Ambientais**

Em coerência com as orientações do ProNEA, que estabelece como linha de ação a formação de educadores ambientais, o Coletivo Educador Piracicauá construiu a proposta do “Curso de Formação de Educadores Ambientais: Construindo Caminhos para a Sustentabilidade Socioambiental”. Esse Curso objetiva contribuir para uma Educação Ambiental (EA) permanente, continuada e articulada, junto à totalidade dos habitantes das Bacias Hidrográficas do município de Piracicaba, por meio do estímulo e apoio à construção de conhecimentos teóricos e práticos de EA.

A ideia é viabilizar que outros grupos da cidade possam ter acesso às tecnologias simplificadas, trazendo impactos efetivos em seu cotidiano, estimulando a reflexão sobre o significado dessas ações, ideias e iniciativas, no que elas implicam e a serviço de quem e de que são propostas. Além disso, objetiva-se que o Curso propicie uma formação permanente e continuada de educadores ambientais, que possam ter autonomia e apoio para a formação de novos educadores, implicando diretamente na transformação da realidade dos participantes.

O Curso é constituído por seis módulos, sendo o primeiro denominado de “Módulo Básico” e os cinco restantes denominados de “Módulos Temáticos”. O Módulo Básico tem 40 horas de duração e os Módulos Temáticos, 60 horas, a serem realizados nas cinco regiões urbanas do Município de Piracicaba - Leste, Oeste, Norte, Sul e Centro -, visando introduzir os participantes no campo da EA e incentivá-los a desenvolver propostas de intervenção local.

Os módulos temáticos são constituídos por um rol de oficinas distribuídas nos seguintes temas: técnicas participativas de trabalho em grupo/redes; práticas sustentáveis; políticas públicas e planejamento; segurança alimentar; economia solidária; cultura, saúde e meio ambiente. Podem ser agregados novos temas conforme as ofertas forem surgindo. Cada módulo disponibilizará de 30 a 40 vagas por região da cidade, contemplando um mínimo de 300 lideranças do município.

A capilaridade da metodologia será atingida por meio da construção de intervenção educadora ambiental pelos participantes, em cada um dos módulos, com estímulo à mobilização de dez pessoas por intervenção, chegando a um número de três mil pessoas envolvidas indiretamente.

A construção de “centros demonstrativos” ou “centros de referência” de sustentabilidade, por meio da ação solidária, será estimulada e apoiada, com vistas à transformação da realidade socioambiental de cada região urbana.

A inter-relação entre a educação e a comunicação, ou seja, a Educomunicação, objetivando o conhecimento do uso dos meios e processos de comunicação e informação, numa perspectiva de prática da cidadania, será utilizada como ferramenta no desenvolvimento desta proposta de formação, enfatizando a importância de que o espectador seja também o produtor e veiculador de informações.

Para o Coletivo Educador Piracicauá, educação é alimento da mente e do espírito humano, ação e reflexão, práxis, transformação e trabalho, compromisso, diálogo e exigência existencial. É também pronunciar o mundo para modificá-lo. Nesse contexto é que foi pensado o “Cardápio de Aprendizagem” – proposta em permanente construção, apresentando um leque de opções de atividades e oficinas, que vão desde a orientação – contendo o passo a passo para a realização da atividade, respeitando as condições e elementos locais disponíveis – passando pela oferta de instituições, indivíduos, materiais e elementos que colaborem com o desenvolvimento individual, institucional e local.

Por meio de uma analogia com um “cardápio de restaurante”, em que se pode escolher o que mais lhe dá vontade, apetite e “cai melhor” em determinada situação para saciar a fome, foram sistematizadas as principais instituições, indivíduos e temas oferecidos no território ou na região, oferecidos por meio de uma lista que pode ser acessada, visando o enriquecimento e o fortalecimento da ação de Educação Ambiental no território abrangido pelo Coletivo Piracicauá.

O Cardápio de Aprendizagem difere-se do convencional cardápio de restaurante por buscar a cooperação, permitindo que o(a) educador(a) ambiental, ao mesmo tempo em que acessa itens, também possa oferecê-los, e assim, por meio da práxis e da avaliação coletiva, busca-se o constante aprimoramento das atividades ofertadas. Essa é a base para a continuidade e para a autogestão do processo educador.

### **Considerações Finais**

Este pequeno relato da experiência do Coletivo Educador Piracicauá almeja estimular a criação e o fortalecimento de outros coletivos no país. Para além das conquistas citadas, como a construção do Projeto Político Pedagógico, a realização de cursos e a participação em eventos, há algo muito especial que alimenta a gestão e a atuação do Coletivo, que são os momentos de bons encontros. Momentos que fortalecem a potência de agir de cada pessoa, revelando a capacidade individual e coletiva, e a disposição para o enfrentamento dos desafios socioambientais locais, com vistas ao bem comum.

Assim se constrói cotidianamente uma comunidade de aprendizagem participativa sobre meio ambiente e qualidade de vida, um Coletivo Educador, que dá o testemunho de compromisso com um mundo melhor, promovendo diálogo e cooperação entre indivíduos e instituições, valorizando diferentes conhecimentos e saberes, assumindo para si o desafio de contribuir para a implementação de políticas públicas que fortaleçam as bases organizadas da sociedade.

As políticas públicas de EA, em especial, devem ser vivenciadas a partir da realidade local, fomentando e apoiando a formação de educadores ambientais de forma permanente, continuada e articulada com a totalidade de habitantes de cada território. É isso que o Coletivo Educador Piracicauá busca realizar e o que se traduz em todas as suas ações.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Brasília: MMA/MEC, 2006. Série Documentos Técnicos - 8, 52p. Disponível em: <[http://www.cdcc.sc.usp.br/CESCAR/Material\\_Didatico/ProFEA.pdf](http://www.cdcc.sc.usp.br/CESCAR/Material_Didatico/ProFEA.pdf)>. Acesso em: 15/11/2011.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação-Geral de Educação Ambiental, 2005.

COLETIVO EDUCADOR PIRACICAUÁ. Projeto Político Pedagógico (no prelo).

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Piracicaba. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/piracicaba>>. Acesso em: 05/11/2011.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TERRA MATER. De olho na Bacia: Material Didático de Educação Ambiental para a Bacia do Ribeirão Piracicamirim (no prelo).

# **CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE COM A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE AMERICANA**

Semiramis Biasoli  
Denise Gândara Alves

## **O Desafio da Proposta**

Um dos papéis da Universidade na implantação de Políticas Públicas de Educação Ambiental é o de formar profissionais habilitados para atuarem na formulação e implantação de políticas públicas de EA. A oportunidade de cooperar com prefeituras municipais, como foi o caso de uma parceria realizada com o município de Americana-SP, é um caminho para a formação de profissionais da universidade e de profissionais da prefeitura que trabalhem diretamente com a gestão pública e a formação de professores, posto que, durante o curso universitário, estes tiveram pouco ou nenhum acesso ao campo da EA e menos ainda ao de políticas públicas na área.

Deve-se destacar, ainda, o papel da Universidade na realização de estudos e técnicas que possibilitem o desenvolvimento da Educação Ambiental (EA) no cotidiano da sociedade. Tecnologias sociais que estimulem a participação de todos e a inclusão da Educação Ambiental nos comportamentos, atitudes e valores de cada pessoa e grupo social.

Neste sentido, a Oca - Laboratório de Educação e Política Ambiental da ESALQ/USP - tem atuado buscando cumprir a missão institucional de realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da EA. Com este objetivo, foram muitas as iniciativas nos anos recentes, mas cabe destacar, neste artigo, a proposta político-pedagógica do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental e Políticas Públicas implementado no município de Americana, pela Oca e seus parceiros apoiadores; o Instituto Ambiente em Foco e o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicação e Artes - ECA-USP.

Procuramos conciliar o desafio de contribuir na proposição da política municipal de EA ao envolvermos a rede municipal de ensino na formação de comunidades escolares atuantes nesse campo, com a formação de profissionais cidadãos/cidadãos mobilizados na construção de uma EA cotidiana. Esta proposta perpassa o dia a dia escolar, impactando o seu currículo e seus espaços de convivencialidade, suas relações interpessoais e as suas deliberações institucionais, de onde se pode destacar o próprio projeto político pedagógico de cada escola.

O desafio que se apresentou, e que já vem sendo enfrentado desde o início dos trabalhos no município, é o da formação continuada dos educadores ambientais de Americana, num universo de atuação "militante e ambientalista". Aliás, militante é o próprio processo de formulação dessa proposta que, desde o início, sob iniciativa da Prefeitura Municipal, através das Secretarias de Meio Ambiente e de Educação de Americana, vem sendo construída com a participação direta da Oca e seus parceiros. Trata-se, portanto, de uma nova semente para a Política Municipal de Educação Ambiental de Americana (PMEA).

A PMEa envolve ações e implicações nos âmbitos locais e globais, mas a sua eficácia precisa ser viabilizada ao consubstanciar-se nas pessoas o compromisso técnico e ético com a gestão adequada do patrimônio natural e da qualidade socioambiental. Damos um primeiro passo - graças à generosidade e perseverança de um grupo muito especial de professoras e professores, técnicos da área ambiental, educadores e ambientalistas, que se dedicaram a construir esse processo educador em Americana -, que é apenas um ponto de partida.

Implementar o Curso de Formação em Educação Ambiental e Políticas Públicas de Americana foi um desafio por acreditarmos que o planejamento de um processo educador ambientalista se faz ao caminhar conjuntamente com as pessoas e com o território que o compõem e, portanto, estes processos são sempre singulares e inovadores.

## **A Proposta de Formação: Objetivos e Estrutura do Curso**

Através da realização de um Curso de aperfeiçoamento, com carga horária de 180 horas, tivemos as escolas como pontos de referência para processos educadores ambientalistas. Com isso, focamos na formação de círculos de aprendizagem participativa sobre meio ambiente e qualidade de vida em grupos territoriais, para propiciar a formação de Educadores Ambientais junto aos vários setores da sociedade.

O público envolvido no processo de formação era constituído por 80 educadoras e educadores, oriundos de onze escolas municipais de ensino fundamental, e 20 outros integrantes, oriundos das Secretarias de Meio Ambiente, Educação, Planejamento, Saúde e Cultura da Prefeitura Municipal, bem como de ONGs, Movimentos Sociais e Associações de bairro do município.

O objetivo geral do curso foi o de contribuir para a construção de uma Educação Ambiental abrangente, processual e permanente no Município de Americana.

Para este desafio, tomamos como norte o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades

Sustentáveis e Responsabilidade Global, que tem como objetivos específicos:

- 1) Contribuir para a construção de conhecimentos em EA crítica e participativa nas escolas;
- 2) Propiciar a criação de grupos cooperativos que permaneçam trabalhando em seu território, mesmo com o término do curso, constituindo Comunidades Interpretativas e Aprendentes;
- 3) Propiciar o conhecimento da realidade local, da escola e seu entorno;
- 4) Estimular e apoiar o desenvolvimento de projetos voltados à internalização da questão ambiental na escola e seu entorno;
- 5) Propiciar aos participantes o sentimento de pertencimento sobre a Bacia Hidrográfica onde a comunidade escolar está inserida;
- 6) Propiciar o conhecimento da história do município de Americana e região como forma de compreensão da realidade socioambiental do município;
- 7) Identificar espaços de participação política no município de Americana, estimulando a participação de todos na construção do bem comum;
- 8) Propiciar o diálogo com as questões postas pelo ambientalismo e sustentabilidade, fomentando uma visão crítica que contribua com a melhoria da qualidade de vida.

Partimos de um Projeto Político Pedagógico (PPP) construído sob quatro pilares que se interconectam e se fortalecem no diálogo entre eles: o das Políticas Públicas; o das questões conceituais relacionadas ao ambientalismo, utopias, sociedade e educação; o da constituição de grupos ou trabalhos coletivos; e por fim, o relacionado à construção da Mochila do Educador Ambiental Popular de Americana e as diferentes linguagens ou práticas educacionais que a compõem.

Construímos cinco categorias de carga horária para totalizar 180 horas do Curso de Aperfeiçoamento: uma primeira categoria focada nos encontros presenciais com a equipe formadora, que totalizaram 36 horas e aconteceram quinzenalmente. A segunda categoria foram os encontros nos Territórios Escolares, que objetivaram a constituição dos grupos de forma autônoma e ocorreram quinzenalmente, de forma alternada com os encontros junto à equipe formadora, totalizando 36 horas. A terceira categoria foram os encontros aos sábados, que se destinaram preferencialmente à realização das práticas educacionais e à saída a campo no Roteiro Ecogeográfico, totalizando 36 horas. A quarta categoria, denominada Ação Cidadã Documentada, totalizou 32 horas de participação em Seminários, aulas abertas e instâncias coletivas do município de Americana. Por fim, a quinta categoria foi de estudos dirigidos individuais, que totalizaram 40 horas de leituras e produção dos registros.

Durante todo o processo, os participantes receberam “roteiros orientadores” que traziam os referenciais teóricos e leituras sugeridas, bem como orientação para os estudos individuais e para as atividades em grupos a serem desenvolvidas.

## **Os Pilares do Projeto Político Pedagógico do Curso**

### **1. Políticas Públicas: Ação Cidadã<sup>152</sup>**

Aqui se buscou propiciar aos participantes a compreensão sobre o que são Políticas Públicas, como participar de sua construção e implementação, de que forma a Educação Ambiental pode ser exercitada através da participação cidadã, bem como refletir sobre a contribuição da EA individual e coletiva para as tomadas de decisão dos rumos e desafios das questões socioambientais do município e em escala planetária.

A abordagem das políticas públicas permearam todo o processo formativo das temáticas tratadas nos encontros com a equipe formadora, passando pelos mapeamentos e diagnósticos, chegando às ações cidadãs.

Foi dada atenção especial à Minuta de Lei da Política Municipal de Educação Ambiental, viabilizando que os integrantes do curso dessem suas contribuições e se aproximassem deste instrumento de política pública. Um foco importante que o curso trouxe foi a proposta de inserção do município no movimento global da 2ª Jornada Internacional de Educação Ambiental rumo à Rio+20. A 1ª Jornada foi um movimento iniciado antes da Eco-92, responsável pela construção coletiva do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Os participantes do Curso de Formação foram convidados a contribuir com a Carta Aberta de Educadores e Educadoras por um Mundo Justo e Feliz rumo a Sociedades Sustentáveis, que vem sendo construída a muitas mãos pela 2ª Jornada, reforçando os princípios e os valores do Tratado e orientando ações para além da Rio+20. Com isto, o processo educador ambiental de Americana tem uma perspectiva futura muito positiva, como um círculo virtuoso de conexões alimentadas entre o local e o global.

### **2. Conceitual: Educação e Ambientalismo**

Neste pilar, o foco foi conhecer e refletir sobre teorias e práticas relacionadas ao ambiente e

sociedade (SORRENTINO, 1997), partindo-se das utopias individuais e coletivas com referenciais teóricos inspiradores<sup>153</sup> que pudessem estimular o diálogo sobre as utopias de cada um dos presentes. Um aprofundamento das questões colocadas pela contemporaneidade em relação ao movimento ambientalista e à comunidade planetária foi feito, sob o viés da educação na transição para sociedades sustentáveis, por meio de leituras, palestras de convidados externos<sup>154</sup> e em círculos de diálogo.

### **3. Constituição dos Grupos de Trabalho Coletivos: Identidade Comunitária**

A “espinha dorsal” do PPP foi a divisão dos participantes nos diferentes territórios escolares ou bairros e as diferentes comunidades que os constituem. Foram formados onze grupos que tiveram as onze escolas municipais como referência para se trabalhar o território escolar, ou seja, a EA dentro da escola e fora dela, contemplando seu entorno e uma escala maior, que seria o município como um todo. O processo pautou-se no estímulo à constituição de efetivas “comunidades aprendentes” (BRANDÃO, 2005).

Na constituição dos coletivos dos territórios escolares, buscou-se mesclar o perfil de seus integrantes entre os profissionais do ensino, oriundos das escolas, e integrantes das demais instituições locais – ONGs, movimentos sociais e gestores públicos – de forma a propiciar a troca de saberes e o respeito à diversidade de olhares e propostas para o território. Os grupos foram instrumentalizados para fazerem trabalhos vinculados aos seus territórios, na perspectiva de conectarmos ações locais com uma visão global das questões socioambientais, tendo por referência a *Com-Vida*<sup>155</sup>.

Iniciamos a aproximação dos grupos com o território de Americana a partir de diferentes ferramentas, tais como as atividades com mapas mentais e reais do município e a saída a campo (Roteiro Ecogeográfico), pautados no objetivo de (re)conhecer Americana sob a perspectiva do despertar de sentidos, privilegiando, desta forma, o sensível de cada indivíduo.

Propusemos o mapeamento dos territórios escolares, que se iniciou dentro da escola e extrapolou seus muros, indo para o bairro do entorno, ou o que chamamos de ‘território escolar’. O mapeamento abarcou o município e foi adquirindo uma característica de diagnóstico ao identificar e interagir com práticas, pessoas e lideranças, com grupos ativos e potenciais espaços educadores para a questão socioambiental.

Foram identificados pontos fortes, fragilidades socioambientais, grupos potencialmente ativos e possibilidades de intervenção, utilizando-se de diferentes linguagens: entrevistas, fotos, levantamento de dados e pesquisas em geral, tendo como objetivos: 1) Aprofundar o conhecimento do território de Americana; 2) Deflagrar processo de diagnóstico socioambiental; e 3) Apoiar o planejamento estratégico das práticas educativas e dos Planos de Ação dos grupos.

Cabe ressaltar que, nesta etapa, a aproximação com o Projeto Político Pedagógico passa a ser visualizada pelos participantes que, ao disporem das informações e conhecimentos que não tinham antes, referentes ao bairro do entorno de sua escola, morada ou trabalho, passam a sentir a importância do despertar de sentidos para se fazer EA.

O planejamento participativo feito pelos grupos e apoiado no mapeamento (um processo que deve ser contínuo) foi muito importante para lançar um novo olhar sobre Americana. Este foi feito através da Oficina de Futuro, com a construção da Árvore dos Sonhos de cada território escolar, chegando à Árvore Coletiva do município. A técnica visou verificar sonhos, obstáculos e ações possíveis para construir um município educador sustentável. Trabalhar com a Árvore dos Sonhos traz um princípio fundamental: é necessário sonhar para planejar. Precisamos de utopias e sonhos de um mundo “novo” para caminharmos em sua direção.

E assim, tendo os sonhos e utopias e reconhecendo a realidade, os grupos puderam caminhar na definição de prioridades de ação para o enfrentamento dos desafios mapeados e na busca das suas utopias. Cada grupo, então, construiu o seu Plano de Ação/Intervenção, e são esses planos que contribuirão para o caráter de continuidade que se pretende conferir às iniciativas de EA em Americana.

Os Encontros de Formação foram buscando o equilíbrio entre os trabalhos, encontros e avaliações com a equipe formadora e os trabalhos autônomos dos grupos territoriais. Esta dinâmica tem como fundamento conceitual a autogestão, autoconhecimento e autoanálise dos grupos, o que reflete conceitos do PPP em termos de implementação de uma Educação Ambiental crítica e emancipatória.

Pela avaliação dos grupos, vemos um pouco do que o processo de formação pode proporcionar nesta direção:

“Possibilitou-nos refletir sobre nossas ações enquanto educadores e cidadãos, e repensar nossos conteúdos e currículos”.

“No coletivo, podemos fazer muito mais para o meio ambiente”.

“Refletir a importância de nos envolvermos profundamente com uma educação ambiental crítica, emancipadora”.

“Enriquecimento de novos saberes e possibilidades de ações numa perspectiva de parceria e mobilização juntamente com a comunidade”.

“Foi uma mostra que o caminho a ser seguido é o que temos que construir e também a confirmação de que estamos na direção certa. Com toda certeza, serviu para ampliar, enriquecer as atividades que já realizo junto aos alunos e aos professores com os quais trabalho; trouxe novas possibilidades de trabalho, foi motivador”.

#### **4. Mochila do Educador Ambiental Popular de Americana: Práticas Educomunicativas**

A *comunicação* é uma ferramenta essencial para a reflexão e busca de novas formas de convivermos em nosso planeta. Não a comunicação como tradicionalmente entendemos, “massificada, manipuladora ou *marketeira*”, mas a comunicação educadora, pautada no respeito aos que fazem a comunicação e aos que acessam a produção; a comunicação feita de forma coletiva e através de diferentes linguagens que buscam fazer sentido artístico e dar voz crítica ao ato de comunicar, na perspectiva da “Educomunicação”. A Educomunicação direciona este processo para o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos em espaços educativos, observados os princípios de dialogicidade, horizontalização das relações e estímulo ao protagonismo discente, entendendo a comunicação como um direito humano fundamental e sua relação com a Educação Ambiental.

A construção da racionalidade ambiental demanda diálogo entre os diferentes tipos de comunicação. A comunicação midiática, por exemplo, privilegia a criação de conteúdos como processo de intervenção sobre a realidade, conhecimento e requer formas mais democráticas de produção e distribuição de conhecimentos. No campo da Comunicação, isso envolve não apenas uma maior diversidade de conteúdos em contraposição à monotonia dos discursos hegemônicos, como também processos mais interativos que promovam aprendizagem coletiva.

As práticas educomunicativas fizeram parte do processo mais amplo de formação em Educação Ambiental vivenciado pelos participantes do curso, e por isso procuraram dialogar com os conteúdos e reflexões prévias dos grupos e materializá-las. Foram trabalhadas desde a tradicional linguagem escrita na perspectiva de jornalismo colaborativo, ou jornalismo cidadão, passando pelo rádio, áudio e linguagem de vídeo, chegando à linguagem virtual dos *blogs* e na expressão sensível das imagens e fotografias. Os *blogs* criados pelos participantes do Curso reuniram as diferentes práticas trabalhadas nos minicursos, e permitiram aos grupos dos onze territórios a construção compartilhada de uma nova imagem de Americana a partir do olhar da Educação Ambiental.

Foram 20 horas do curso destinadas a estas práticas, que buscaram conciliar várias estratégias e ações práticas, integrando-as num contexto educativo de leitura e produção midiática, com a exercitação da escuta inteligente, conteúdos expositivos, bate-papos, exibição e debate de vídeos curtos com reflexão em grupo, que culminaram na finalização e análise crítica das próprias produções dos participantes. Riquíssimos materiais foram produzidos pelos diferentes grupos, e que compõem a Mochila do Educador Ambiental de Americana.

A avaliação dos integrantes do Curso em relação às práticas educomunicativas como parte integrante da formação em Educação Ambiental e políticas públicas foi extremamente positiva, inclusive com o pedido de uma maior carga horária para estas atividades práticas. Abaixo, duas avaliações feitas pelos participantes:

“São oficinas interativas, práticas e dinâmicas que nos acrescentam conhecimento e enriquecem o trabalho em sala de aula”.

“Acredito que muita coisa desses minicursos ou práticas pode ser incorporada nos trabalhos de Educação Ambiental, pois através desses meios de comunicação é que podemos disseminar sementes de ajuda pelo Meio Ambiente”.

#### **Considerações Finais**

De todo o processo de formação, o que “encantou” foi o envolvimento dos grupos que se formaram. A vontade de participar de ações cidadãs no município, de trazer novos olhares sobre as Políticas Públicas, de ampliar e qualificar os belos trabalhos que já ocorrem nas escolas, revelaram o potencial educador ambientalista dos envolvidos.

Temos indícios que demonstram que fazer Educação Ambiental, seja na escola ou fora dela, traz a complexidade em seu cerne, e que processos de formação de pessoas conectadas ao seu território e que busquem constituir-se em processos coletivos, ganham força e qualidade. No entanto, é fundamental que Políticas Públicas municipais façam parte desses processos e que os gestores públicos das diferentes áreas – educação, meio ambiente, saúde e cultura, entre outras – entendam que a urgência das mudanças socioambientais requer compartilhamento de decisões e de ações.

É urgente a abertura de espaços de diálogo e construções coletivas, desde a escola até as demais instâncias do município, que afetem positivamente os rumos que os cidadãos e cidadãs clamam para seus territórios. É também urgente um amplo apoio à formação de pessoas, a exemplo deste curso, bem como outras iniciativas que busquem conectar a ação local com a global, demonstrando, desta forma, que o território de Americana dá passos em direção a uma sociedade sustentável e de responsabilidade global.

Com esta experiência de Americana, pudemos exercitar a busca de uma pedagogia do fortalecimento comunitário. Algumas perguntas emergem: em sociedades individualistas, consumistas e competitivas, pautadas por demandas materiais simbólicas, como fortalecer os indivíduos para a

ação coletiva? Como equilibrar o trabalho interior para a consolidação de ações cidadãs comprometida com o atendimento de demandas materiais de sobrevivência? Como um processo pedagógico pode contribuir para o mergulho profundo em si mesmo e na vida comunitária, local e planetária? E ainda, para a cooperação, o diálogo, a identidade individual e coletiva, a potência de agir, a participação, o sentimento de pertença, a melhoria das condições existenciais, a felicidade e tantos outros valores que nos animam? Como cultivar isto em processos educadores junto a cada indivíduo, coletivos diversos, movimentos sociais e nas políticas públicas?

Observamos, durante o curso, a emergência destes conceitos e valores que, embora não verbalizados desde o início, foram ficando evidentes até o final dos encontros.

Nesta direção, acreditamos ter contribuído com o processo de Formação em Educação Ambiental e Políticas Públicas implementado em Americana, mas agora, como já dissemos neste artigo, será necessária uma atuação militante e ambientalista, contínua e permanente dos munícipes de Americana.

Essa atuação focada no processo de continuidade seria a única forma de, num primeiro momento, garantir substrato à constituição de um Coletivo Educador autogestionado, atuando permanentemente no município. Este sim pode contribuir efetivamente para a transformação da realidade local e global, pois sustentabilidade não pode ser tratada superficialmente, mas somente em ambas as frentes, para que a realidade possa ser transformada como um todo.

## **REFERÊNCIAS**

AB'SABER, A. N. (Re)Conceituando Educação Ambiental. Museu de Astronomia e Ciências Afins, MAST/CNPQ, 1991.

BRANDÃO, C. R. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Coord.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

PEEASP – Política Estadual de Educação Ambiental do Estado de São Paulo. Lei nº 12.780, de 30 de Novembro de 2007.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M. e CARVALHO, I. C. M. (Org.). Educação Ambiental. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SORRENTINO, M. Vinte anos de Tbilisi, cinco da Rio 92: A Educação Ambiental no Brasil. Debates Socioambientais, CEDEC – São Paulo, v. 2, n. 7, 1997.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R. e FERRARO JR., L. A. Educação Ambiental como política pública. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, 2005.

VAMOS CUIDAR DO BRASIL COM AS ESCOLAS. Formando Com-Vidas – Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida, Construindo Agenda 21 na Escola. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao7.pdf>>. Acesso em: 27 de Fevereiro de 2012.

# POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE SUZANO/SP: ALGUMAS DIMENSÕES PARA REFLEXÃO

Maria Henriqueta Andrade Raymundo

A Constituição Federal concede autonomia aos municípios brasileiros em diversos processos. Assim, as políticas públicas municipais possuem muitas peculiaridades, caracterizando-se numa vastidão e riqueza a serem analisadas.

Segundo Frey (2000), estudos de políticas públicas municipais exigem a realização de levantamentos primários sobre as dimensões das instituições e processos políticos, indo, dessa maneira, além da dimensão material das políticas.

De acordo com Frey (2000, p. 243),

à medida que cresce o número de estudos específicos realizados nos vários campos de política, aumenta não apenas o conhecimento referente às políticas específicas, mas também o conhecimento teórico referente às inter-relações entre estruturas e processos do sistema político-administrativo por um lado e os conteúdos da política estatal por outro.

Pretende-se, neste artigo, apontar algumas reflexões a partir de um breve descritivo da Política de Educação Ambiental que se constrói em Suzano-SP, numa provocação para a necessidade de análises da formulação e execução de políticas públicas municipais de Educação Ambiental.

O município de Suzano tem 300.000 habitantes. Está localizado na região metropolitana de São Paulo. Cerca de 70% do seu território abrange áreas de proteção aos mananciais e 7% está inserido na Área de Proteção Ambiental da Várzea do Rio Tietê. Ao todo, 80% do território são áreas protegidas.

Como material a ser analisado, apresentam-se aqui alguns elementos dos caminhos percorridos no período de 2009 a 2012, em Suzano-SP, a partir da gestão pública municipal num exercício diário da Educação Ambiental (EA), com as representações do poder público, setor privado, sociedade organizada e população, pela construção e instituição da Política Municipal de Educação Ambiental.

Das perspectivas de construção da Política Municipal de Educação Ambiental de Suzano (PMEA-Suzano) até a sua concretização, são muitos os entrelaçamentos a revelar. Obstáculos e belezas que mobilizaram e ainda mobilizam para teorizar e praticar a EA em consonância com a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, o Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA, considerando, em especial, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, além de todo o histórico do movimento ambientalista.

Para chegar nesta apresentação da construção da PMEASuzano, partiu-se de um cuidado na adoção e estabelecimento de três aspectos: 1) Conceitual-metodológico; 2) Eixos estruturantes; e 3) Legais/institucionais. Estes três aspectos foram vistos, em seu conjunto, como o grande desafio para se efetivar as políticas públicas de EA no âmbito local, conectada ao regional, estadual, nacional e global.

Como espinha dorsal da busca pela construção da Política Municipal de Educação Ambiental em Suzano, os três aspectos imbricados propiciaram as condições de traçar as metas, com o desenvolvimento de ações que, por menor e mais singelas que fossem, tivessem sempre o foco daquilo que estava sendo construído.

Nas reflexões intensas e extensas que levaram à consolidação destes três aspectos, foram internalizados e buscados os sonhos de políticas públicas encontradas em Sorrentino (2002, p. 21), que diz:

(...) as políticas públicas devem assumir o compromisso com a inclusão na diversidade e questionamento dos valores e obviedade da sociedade de consumo, pelo estímulo do grupo e do indivíduo ao debate e à busca de respostas para a melhoria da qualidade de vida e a felicidade material, física e espiritual.

Com a utopia da revelação dos silêncios contidos nas inúmeras possibilidades de diálogos na pluralidade, buscou-se uma construção coletiva pela transformação daquilo que se coloca em descompasso com a qualidade de vida e felicidade desejada.

Pelas convicções de uma prática histórica da Educação Ambiental, exercida pelos educadores ambientais e coordenadores do processo da PMEASuzano, adotou-se como *aspecto conceitual-metodológico* os referenciais teóricos da Educação Ambiental crítica, cidadã e emancipatória, capazes de promover a cidadania a partir da autonomia dos sujeitos e transformação política libertadora. Para alimentar o caminhar, que necessitava do exercício e materialização cotidiana dessas concepções de Educação Ambiental, bebeu-se diretamente em fontes revigorantes (FREIRE, 1987, 1996; BRANDÃO, 2001, 2002; SORRENTINO, 2002; SORRENTINO *et al.*, 2005; CARVALHO, 2004; LIMA, 2004 e TAMAIO, 2007).

De acordo com Lima (2004, p. 99), “a pedagogia freireana, ao propor uma educação libertadora, traz uma rica contribuição teórica e metodológica para a prática da Educação Ambiental emancipatória”, que ao deixar aflorar as demandas socioambientais da população, possibilita colocar a “educação ambiental ao lado das forças integrantes de um projeto de cidadania democrática, ampliada pela idéia de justiça ambiental” (CARVALHO, 2004, p. 169).

Foram adotadas as concepções de diálogos que permitem conhecer, reconhecer, integrar e acolher a diversidade de saberes e caminhar, em processos individuais, coletivos, institucionais, comunitários, públicos e privados, a partir de “círculos de diálogos” inspirados em Brandão (2002), no qual os diálogos iniciam-se internamente num processo individual de autoconsciência, para deste seguir rumo ao diálogo com o outro, representando, assim, dois círculos de diálogos necessários para chegar num terceiro, que é o diálogo do coletivo, da experiência da cidadania local à planetária.

Ainda, neste aspecto conceitual-metodológico da PMEAS/Suzano de Educação Ambiental crítica e emancipatória, com experimentos dos círculos de diálogos de Brandão, foi impresso também o referencial teórico da “sociologia das ausências e emergências”, de Souza Santos (2002), que afirma existir a possibilidade de diálogos justamente por haver a incompletude de todos os saberes.

O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos, através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias (SOUZA SANTOS, 2002, p. 250).

Portanto, assumiu-se a construção de uma política municipal de Educação Ambiental de concepções teórico-metodológicas que implicam na voz dos silenciados, na leitura crítica da história, no afloramento dos conflitos, na ruptura de padrões e na problematização da realidade, propiciando a abertura ao diálogo plural, transparente, democrático e ao mesmo tempo incisivo.

Todavia, a materialização dessa abordagem conceitual em um cenário de governo é complexa, pois está integrada a uma proposta estruturante do Estado e funciona, muitas vezes, como um sistema de reprodução dos conflitos de interesses presentes na sociedade. Por isso, configura-se como um processo não-linear, heterogêneo, com brechas e ruído, não isento de contradições (TAMAIÓ, 2007, p. 47).

No enfrentamento às contradições, ruídos e obstáculos impostos pelo sistema político, administrativo, social, cultural e histórico dominante, delineou-se os *aspectos estruturantes* da PMEAS/Suzano sem perder de vista as concepções conceituais base desta política. Os aspectos estruturantes foram pensados, forjados e criados para que os aspectos conceituais-metodológicos estivessem presentes na materialização utópica da Educação Ambiental. Neste contexto, os aspectos estruturantes consistem em quatro eixos:

- a) CISEA – Comissão Intersetorial de Educação Ambiental;
- b) Educação Ambiental Não Escolarizada;
- c) Educação Ambiental Escolar; e
- d) CIMEA – Comissão Interinstitucional Municipal de Educação Ambiental.

Estes quatro eixos estruturantes não inventam a roda, orientam-se pelas estruturas, institucionalidades, diretrizes e objetivos da Política e Programa Nacional de Educação Ambiental. Salienta-se que o ProNEA (BRASIL, 2005) tem caráter permanente e prioritário, devendo ser reconhecido por todos os governos, com apoio às políticas descentralizadas nos Estados e municípios, destacando-se aqui uma de suas diretrizes:

A descentralização espacial e institucional também é diretriz do ProNEA, por meio da qual privilegia o envolvimento democrático dos atores e segmentos institucionais na construção e implementação das políticas e programas de educação ambiental nos diferentes níveis e instâncias de representatividade social no país (BRASIL, 2005, p. 36).

Com todo histórico de construção e consolidação da Política e Programa Nacional de Educação Ambiental, mostrava-se coerente e importante estabelecer os aspectos estruturantes a partir destes quatro eixos, que se apropriam das estruturas e institucionalidades, referências desta consolidação da EA brasileira, sendo feitas, é claro, adaptações para a realidade da gestão pública municipal.

Conforme Sorrentino *et al.* (2005, p. 287), “a abordagem do Programa Nacional de Educação Ambiental reitera um entendimento, historicamente construído, dos desafios desta como processo dialético de transformação social e cultural”.

Visualizou-se nos aspectos estruturantes a possibilidade de abranger o território municipal, visto aqui como o lugar concreto das relações sociais, institucionais, das trocas, das experimentações, das histórias, da cultura, da política, enfim, da vida de cada morador, cada estudante, cada trabalhador, cada sujeito que pudesse relacionar-se com Suzano. Imaginou-se neste território municipal, conforme Santos (2009, p. 114), “o papel determinante do lugar, como um quadro de vida, como um espaço vivido. A existência neste espaço exerce um papel revelador sobre o mundo”.

Os quatro eixos poderiam abarcar todo o município, com a ciência de que este todo é recheado de infinitos outros todos, não encerrando nele mesmo a riqueza de tudo que habita e existe no território, porém seria uma oportunidade de amostra da diversidade presente neste espaço, de experiências incompletas em busca de outras experiências incompletas para se enriquecerem juntas, no diálogo interno que se expande.

De acordo com Souza Santos (2002, p. 246), “qualquer totalidade é feita de heterogeneidade e [que] as partes que a compõem têm uma vida própria fora dela”. E foi assim que se pensou cada um dos quatro eixos, como uma totalidade completamente heterogênea e incompleta, para adentrar em

mundos de razões desconhecidas que ampliariam a capacidade de cada um se colocar no território.

A partir dessas concepções, criou-se a *CISEA – Comissão Intersetorial de Educação Ambiental*, formada por representantes titulares e suplentes das Secretarias da Prefeitura Municipal de Suzano, representando a totalidade heterogênea da Administração Pública Municipal, formada por caixinhas de competências exercidas, em sua grande maioria, de forma isolada em sua própria razão.

A *CIMEA – Comissão Interinstitucional Municipal de Educação Ambiental*, criada como uma amostra da totalidade institucional atuante em Suzano, mesmo trazendo apenas uma parte muito pequena da totalidade governamental e não governamental, apresenta um potencial e riqueza imensa de saberes, experiências e razões que nossa capacidade ainda não atingiu a totalidade das partes que compõem esta Comissão.

Segue-se, na sequência, com a *Educação Ambiental Não Escolar*, que busca a imensidão de uma população, da coletividade em suas mais tenras raízes até aquelas mais visíveis e alcançáveis. E nesta busca pela população, por meio deste eixo estruturante, diversificadas estratégias foram criadas para reunir uma amostra de educadores ambientais populares adormecidos ou aflorados, formados para atuar e explorar suas avidezes de ação, reflexão, informação e valorização de suas razões silenciadas ao longo da história.

Por fim, temos o eixo estruturante da *Educação Ambiental Escolar*, pensado para abranger os currículos da totalidade das escolas municipais, incluindo a dimensão socioambiental na gestão escolar que possa internalizar em seus projetos políticos pedagógicos as experiências diversificadas imbuídas das diferentes realidades e necessidades que a razão da gestão pública desconhece.

Cabe salientar que, os aspectos estruturantes pensados para esta política municipal a partir destes quatro eixos, reforçam não só a necessidade de se estabelecer a governança local como também a importância de estudos e pesquisas sobre como se dão estes processos nas políticas públicas locais de Educação Ambiental.

Segundo Frey (2000, p. 252),

visto que o processo de governança é multifacetado, a ciência deve levar em conta o concurso destas várias facetas que, por sua vez, são resultado de uma interação cada vez mais dinâmica entre elementos institucionais, processuais e os conteúdos das políticas.

Postos os quatro eixos estruturantes, era necessário garanti-los; por isso, simultaneamente, ao pensar nestes eixos, foi pensado também, como desafio da PMEASuzano, nos *aspectos legais/institucionais*. Adotou-se a estratégia de formulação e aprovação de decretos municipais para institucionalizar alguns eixos estruturantes que necessitavam deste aparato jurídico para ganhar existência, força e legitimidade. Foi apenas com o Decreto Municipal que a CISEA passou a existir, enquanto que, a CIMEA, nasceu antes do Decreto, mas necessitou desta legalidade para ganhar força e legitimidade nas suas ações.

“Pegando uma carona” no decreto municipal que institucionalizou a CIMEA-Suzano, aproveitou-se estrategicamente para institucionalizar o Órgão Gestor da Política Municipal de Suzano, que até então era citado vagamente, manifestado timidamente, exercido na prática de forma sutil. No mesmo decreto da CIMEA, portanto, instituiu-se este Órgão Gestor, formado pelas Secretarias do Meio Ambiente e da Educação, que passaram, a partir daí, a aprofundar seus círculos de diálogo, ação e tomada de decisão conjunta.

Ainda quanto aos aspectos legais/institucionais da PMEASuzano, apresenta-se a estratégia final para instituir a PMEASuzano em seu todo, ou seja, a elaboração da Lei Municipal de Educação Ambiental. Para isso, a CIMEA elaborou a Minuta de Lei que está em processo de consulta pública, devendo ir para o Legislativo até março de 2012.

Dessa forma, apresenta-se aqui a Política Municipal de Educação Ambiental de Suzano/SP com os três aspectos relevantes para a sua formulação, execução e materialização de sonhos e utopias.

O exercício de integração dos três aspectos materializou a Educação Ambiental intencionada a construir um grande movimento em Suzano, colocando a diversidade de atores e setores numa rodaviva de informações, reflexões, ações e trocas infinitas. Um facilitar de diálogos para a apropriação da Educação Ambiental que resultasse na permanente capacidade de indignação, na potência de ação, na resignificação da vida que leva à sustentabilidade socioambiental.

Dentro dos diversos limites dessa construção e também da apresentação neste artigo, chama-se a atenção para os limites impostos naturalmente pela relação sociedade-natureza e dessa diante das políticas públicas. De acordo com Sorrentino *et al.*,

quando entendemos política a partir da origem do termo, como limite, não falamos de regulação sobre a sociedade, mas de uma regulação dialética sociedade-Estado que favoreça a pluralidade e a igualdade social e política (SORRENTINO *et al.*, 2005, p. 288).

No mundo da concretude da Educação Ambiental, a construção da PMEASuzano resultou, até 2011, na formação de mais de 200 educadores ambientais populares por meio de um programa municipal de caráter contínuo, permanente e descentralizado espacialmente. Foram oito cursos de Educação Ambiental popular, cada um com 80 horas/aula de teoria e prática, propiciando a formação natural de uma Rede de Educadores Ambientais populares em Suzano – criada e fortalecida pelo acesso facilitado às informações que, até então, eram silenciadas. Portanto, estes educadores ambientais populares, que hoje atuam em Rede no município e região, formaram-se a partir dos cursos

mencionados, seguidos de oficinas de comunicação comunitária, visitas técnicas, credenciamento e recebimento de materiais de apoio didático-pedagógico, além do estabelecimento de *pontos de apoio* às suas intervenções socioambientais.

Nessa construção em andamento, denominaram-se “pontos de apoio” aqueles espaços físicos já existentes, como: centros de cultura, bibliotecas, salas de algumas escolas geograficamente estratégicas, as possíveis Salas Verdes em fase de estruturação e outros espaços que pudessem acolher de alguma forma as demandas dos educadores ambientais populares. Até o momento foram assegurados, como pontos de apoio, quatro centros culturais que estão distribuídos nas regiões de Suzano. Nesses espaços, os educadores ambientais populares realizam suas frequentes reuniões, centralizam materiais que devem ser retirados para comunicação e divulgação, utilizam-se da *Internet*, de equipamento audiovisual, da bibliografia existente e articulam suas propostas autonomamente. Até abril de 2012 serão estabelecidos outros cinco pontos de apoio, capilarizados pelo município.

Cita-se a CISEA como instância da gestão ambiental integrada e transversal, que assumiu a função e responsabilidade de transformar a Prefeitura de Suzano numa Administração Pública Socioambiental educada e educadora, que já deu início à elaboração e implementação da Agenda Ambiental da Administração Pública (A3P), à formação e mobilização dos funcionários, e à socialização e integração das ações e dos setores.

Dentre os inúmeros trabalhos realizados pela CISEA, destaca-se a coluna da Educação Ambiental no “Espaço Aberto”, que é um jornal interno dedicado e distribuído mensalmente aos mais de 4.000 funcionários da Prefeitura. Neste Espaço Aberto, todos os meses, a CISEA reflete um assunto socioambiental, convidando e estimulando os funcionários públicos à participação por meio do diálogo e atitude.

Aponta-se a concretude da Educação Ambiental Escolar que, ainda tímida, apresentou-se com a Educação Ambiental na perspectiva da construção da PMEASuzano inserida na formação continuada dos professores, nos seus materiais didáticos impressos e com oficinas para todos os seus diretores e coordenadores pedagógicos, o que permitiu um mapeamento das ações realizadas nas escolas e das percepções de Educação Ambiental destes profissionais.

Por fim, destaca-se a CIMEA, que já passou por um processo de autoformação intenso de 60 horas, e dá continuidade de acordo com as características das concepções de Educação Ambiental adotada. A CIMEA assumiu o compartilhar de suas potencialidades e a função de contribuir na construção, de participar, apoiar e acompanhar a Política Municipal de Educação Ambiental. E como sua primeira ação externa, organizou e coordenou um processo de consulta pública da Lei Municipal de Educação Ambiental com a realização de encontros espalhados por Suzano, reunindo cerca de 300 pessoas, que contribuíram para o aprimoramento deste anteprojeto de lei.

A partir dessa concretude, notam-se os entrelaçamentos dos aspectos conceitual-metodológicos, estruturais, legais e institucionais, evidenciando a importância de analisar a complexidade das dimensões das políticas públicas. Esta concretude pode ser vista a partir do que diz Frey (2000, p. 220):

Da mesma maneira como a dimensão material dos problemas ambientais tem conduzido à cristalização de constelações específicas de interesse, os programas ambientais concretos, por sua vez elaborados por agentes planejadores, devem ser considerados o resultado de um processo político, intermediado por estruturas institucionais, que reflete constelações específicas de interesse.

Apresentando as considerações finais deste artigo, cabe ressaltar que, nesta construção coletiva da PMEASuzano, uma coisa é certa: o caminhar, que trouxe a riqueza do cotidiano da Educação Ambiental, revelando um mundo de diálogos a se fazer, de entraves e desafios a superar, de esperanças sentidas, vividas e compartilhadas na rede de atores envolvida em tantas descobertas, inovações, contradições e sonhos em comum.

De acordo com Tamaio (2007, p. 35),

a ação política de governo é gerida, negociada e implementada num campo de conflitos e interesses que se contradizem e se complementam de acordo com as condições históricas situadas, pois retratam de forma complexa as aspirações de grupos representativos da sociedade, com os seus sentidos e visões diferenciadas de mundo.

Continua-se nessa caminhada, que pode ser interrompida a qualquer instante por motivos políticos e/ou administrativos diversificados, podendo chegar a algum outro lugar desejado ou indesejado.

Segundo Frey (2000), a análise de políticas públicas na arena da política municipal encontra grandes dificuldades pelas habituais modificações em suas forças políticas, além das regras fundamentais que estabelecem na relação entre Executivo e Legislativo e também no que se refere aos múltiplos regulamentos sobre a inserção da comunidade local no processo político.

Acredita-se que, na prática histórica dos educadores ambientais, durante muitos períodos e espaços, experimentou-se, na construção das políticas públicas, a “pedagogia da existência, a partir do obedecer para subsistir e resistir para poder pensar no futuro” (SANTOS, 2009, p. 116).

Portanto, espera-se que a PMEASuzano, se for necessário em algum momento, adote esta “pedagogia da existência” como estratégia de sobrevivência, continuidade e fortalecimento, buscando

a criatividade e a esperança para ampliar a capacidade de ação e resistência, encontrando, dessa forma, caminhos para subsistir por meio da avaliação, organização, planejamento, metodologias e estratégias de superação dos limites e entraves impostos pelos sistemas.

## **REFERÊNCIAS**

BRANDÃO, C. R. A educação popular na escola cidadã. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

BRASIL. ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação-Geral de Educação Ambiental. 3. ed. Brasília, DF: MMA, 2005.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: Planejamento e Políticas Públicas, n. 21, 2000, p. 211-259.

LIMA, G. F. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a Educação Ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 85-111.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SORRENTINO, M. Desenvolvimento Sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

SORRENTINO, M. *et al.* Educação Ambiental como política pública. In: Educação e Pesquisa. São Paulo. Revista, v. 31, n. 2, 2005, p. 285-299.

SOUZA SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 63, outubro de 2002, p. 237-280.

TAMAIÓ, I. A política pública de Educação Ambiental: sentidos e contradições na experiência dos gestores/educadores da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente - Gestão do Governo Lula (2003-2006). Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2007.

# POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES DA AGENDA 21 ESCOLAR

Maria de Lourdes Spazziani<sup>156</sup>

Bárbara Suleiman de Macedo<sup>157</sup>

## Introdução

A expansão da Educação Ambiental é constatada nos diferentes discursos e espaços da sociedade brasileira. Muitos são os movimentos impulsionadores deste campo, desde a atuação das universidades brasileiras – que têm promovido formação de especialistas e pesquisadores, e produzido conhecimento para e sobre esta área – até as redes sociais, que contribuem mobilizando, articulando e fortalecendo as iniciativas de atores e educadores ambientais, permeando e agregando em territórios próximos com alcance nacional e internacional. As políticas públicas têm sido responsáveis pelo reconhecimento e valorização da Educação Ambiental, especialmente nos campos formais e institucionalizados, e esta tem sido recomendada para tornar-se parte essencial da educação de todos os cidadãos (VASCONCELLOS *et al.*, 2009).

É justamente no campo das políticas públicas federais que tem havido maior visibilidade de ações em Educação Ambiental na esfera escolar. A natureza e o desempenho dessas ações se tornam importantes para entendermos seu papel na implantação de programas e projetos para a área e suas consequências. Portanto, este trabalho procura identificar a contribuição de um programa proposto pelo Ministério da Educação (MEC) para implementação da Educação Ambiental em escolas brasileiras.

A conjuntura sociopolítica apresentada pelo governo Lula, na sua primeira gestão (2003-2006), é entendida e identificada como um cenário que promove desejos e expectativas para o estabelecimento da abordagem crítica e emancipatória da Educação Ambiental, emergente das ideias da educação popular trazida por Paulo Freire (1983). Portanto, é oportuna a realização deste estudo no sentido de contribuir para verificar a potencialidade de um discurso de base sociodemocrática na realização de política educacional que promova transformações na função política das escolas de educação básica.

Um dos programas propostos pelo MEC, a partir da composição política da primeira gestão petista na instância federal, é “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas – VCBE”. A dimensão deste programa é constatada pelo número de escolas e alunos que participaram, em todo o país<sup>158</sup>, do processo de organização das conferências, e constitui indicativo importante para investigar a contribuição da política pública nas ações educativas socioambientais no território brasileiro. O presente artigo analisa a contribuição para a implantação da Agenda 21 Escolar em escolas públicas, de uma cidade do interior de São Paulo, que participaram da II Conferência Infante-Juvenil do Meio Ambiente.

Para tanto, partindo de algumas considerações sobre políticas públicas, Educação Ambiental e aspectos gerais do programa VCBE, analisa-se o desenvolvimento do mesmo em escolas públicas da cidade de Ribeirão Preto, a partir de depoimentos de gestores, educadores e educandos, e de observações realizadas em escolas que participaram do Seminário de Formação no ano de 2006.

## Políticas de Educação Ambiental: o Programa VCBE e a Agenda 21

Na primeira gestão do governo Lula (2003-2006), ações de reestruturação da Educação Ambiental ganham visibilidade e normatização com a oficialização do Órgão Gestor, já previsto em lei, representado pelo MMA e MEC. A Coordenadoria-Geral de Educação Ambiental (CGEA) do MEC e o Departamento de Educação Ambiental (DEA) do MMA compõem a estrutura político-administrativa das ações em Educação Ambiental do governo federal. A CGEA se expressa por meio do programa VCBE e procura viabilizar políticas públicas para o sistema formal de ensino. Ainda neste período, foram desenvolvidos 17 projetos ou programas do governo federal. Deste total, três são liderados explicitamente pela CGEA e nove deles têm à frente o DEA (BRASIL, 2006).

O Programa VCBE está dentro de um sistema contínuo de implementação das políticas de Educação Ambiental acordada entre o DEA/MMA e a CGEA/MEC (BRASIL, 2006). A metodologia da implantação do referido Programa se pautou utilizando a modalidade difusa, por meio de campanhas como as Conferências de Meio Ambiente nas Escolas, com a participação da comunidade escolar e do entorno. As ações presenciais envolviam organização de ciclos de seminários nacionais, estaduais e locais de formação de professores e alunos para aprofundar conceitualmente temas relevantes sobre cidadania ambiental. A educação a distância era realizada por meio da divulgação dos documentos elaborados pelos jovens nas conferências e da divulgação desse Programa nos veículos de comunicação de massa. A CGEA propunha o seguinte:

esse sistema se fortalece na medida em que estimula o diálogo da escola com a comunidade e movimentos sociais por meio de um trabalho articulado de Secretarias de Educação, ONGs e Coletivos Jovens de Meio Ambiente, que atuam na criação e implementação de Com-Vidas – Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas. Todas as suas dimensões são retroalimentadas com conteúdos ligados às questões socioambientais relevantes e atuais, globais e locais, que propõem uma reorientação dos estilos de vida coletivos e individuais na

perspectiva de uma ética de solidariedade, cooperação, democracia, justiça social, liberdade e sustentabilidade (BRASIL, 2006, p. 21).

Este Programa, criado após a realização da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, em 2003, é fruto de análises de propostas induzidas pelo próprio MEC a escolas de todo o país. Dessa participação inicial das escolas, são selecionados 400 jovens para representar suas escolas e seus Estados. Nesse evento, elaborou-se uma Carta chamada “Carta Jovens Cuidando do Brasil” e alguns produtos de comunicação, como espaço no rádio. Nesta Carta, há recomendações de como os jovens devem cuidar do Brasil e do ecossistema, por meio de estudos sobre a água, os seres vivos, os alimentos da nossa comunidade e da nossa escola. Na Carta, os jovens propõem a construção de uma “Agenda 21 Escolar” e a criação de um Conselho na escola que se comprometa com a questão da qualidade de vida do entorno próximo e de suas repercussões no contexto brasileiro.

A Agenda 21 é um importante compromisso socioambiental em prol do desenvolvimento sustentável firmado durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), conhecida como Rio-92, pois estabelece ações e metas para enfrentar os problemas ambientais no mundo. Os países signatários da Agenda 21 comprometeram-se em implantá-la em diferentes níveis políticos e sociais – no caso do Brasil, do nível nacional aos estaduais e municipais.

Dessa forma, a implantação da Agenda 21 Escolar é assumida também pelo MEC. Esta proposta prevê adensamento conceitual por meio de um material chamado “Caderno de Consumo Sustentável”, para o trabalho com os professores. Com os alunos, foi proposta a Agenda 21 Escolar para a criação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida) na Escola. Assim, cada Estado faz as suas Formações F2 para formar os multiplicadores que darão continuidade para as Formações F3. Essa etapa F3 envolve a formação de dois alunos e dois professores de cada escola em cada município.

Em São Paulo, os multiplicadores do processo formativo junto às escolas foram jovens envolvidos em entidades ambientalistas, órgãos públicos, universidades e ligados ao movimento estudantil. Estes foram responsáveis por fazer essa formação nos municípios agrupados por regiões ou Bacias Hidrográficas. O processo formativo no nível da Formação F3, no Estado de São Paulo, realizou-se com o apoio das Diretorias de Ensino do Estado e, em alguns lugares, conseguiram-se articulação com as Secretarias municipais e com algumas escolas particulares, envolvendo 1.200 escolas. O objetivo central da etapa F3 é a criação das Com-Vidas e sua articulação com as questões socioambientais, a fim de serem trabalhadas com maior atenção, de uma forma interdisciplinar, e que atinja todos os níveis de ensino formal (BRASIL, 2006).

Na II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, realizada em Brasília, de 23 a 28 de abril de 2006, participaram 667 delegados entre 11 e 14 anos de idade, selecionados para representar seu Estado. Nesta Conferência, foi elaborada a “Carta de Responsabilidades”, que foi entregue ao Presidente da República e aos Ministros da Educação e do Meio Ambiente, juntamente com os produtos de Educomunicação – rádio, vídeo, jornal e multimídia.

É importante notar que a Educação Ambiental é entendida por muitos educadores ambientais como um dos grandes referenciais de mudança no campo da educação, especialmente da educação escolar. Portanto, as ações emanadas pelo MEC, por meio do programa VCBE, creditam à Educação Ambiental, no cenário de uma proposição de um governo estruturado com discurso sociodemocrático, ser propulsora de ações e transformações em aspectos específicos do fazer educativo, como na formação da consciência e na identidade dos educandos (SPAZZIANI, 2006).

Mais do que oferecer “serviços” sociais, entre eles a educação, as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais (HÖFLING, 2001, p. 40).

Refletindo sobre o viés da Educação Ambiental crítica, é importante retomar as perspectivas dessa vertente para a reflexão e proposição de transformações na educação escolar.

Sendo essencialmente uma ação política, a Educação Ambiental é um processo de apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos, que implicam em construir, eivado de participação, um processo de construção pelos sujeitos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivem (TOZONI-REIS, 2007, p. 134).

Portanto, a Educação Ambiental crítica se qualifica quando ocorrem reuniões nas escolas que extrapolem os conteúdos curriculares tradicionais, ou seja, que estes sejam transversalizados por discussões de conteúdos concretos, oriundos de problemas existentes no entorno imediato ou regional, como por exemplo: o desperdício de água, o desperdício de alimentos, a não reciclagem dos papéis, a relação professor-aluno, todos os tipos de preconceitos e estratificação social. Essas ações e reflexões sobre suas problemáticas podem e devem promover transformações nos modos de pensar e atuar dos sujeitos envolvidos (VYGOTSKY, 2001).

Para que se tenha um novo olhar ao meio ambiente, é necessário valorizar as relações humanas, porque por meio de atitudes que valorizem a cooperação e a visão crítica e propositiva dentro da escola, forma-se uma corrente consciente e mobilizadora que pode tomar proporções maiores, começando a cuidar das necessidades da comunidade local, regional e nacional (SPAZZIANI e GONÇALVES, 2005).

Com esta perspectiva, entendemos que a Agenda 21, estruturada em quarenta capítulos agrupados em quatro seções – *dimensões sociais e econômicas; conservação e gestão dos recursos*

*para o desenvolvimento; fortalecimento do papel dos principais grupos locais e meios de implementação* –, constitui-se numa proposta estratégica, visando promover, em escala planetária, a sustentabilidade. É uma agenda para a construção de um novo padrão de desenvolvimento.

No que se refere à educação, o capítulo 36 da Agenda 21, intitulado “*Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento*”, propõe um esforço global para fortalecer atitudes, valores e ações que sejam ambientalmente saudáveis e que apoiem o desenvolvimento sustentável por meio da promoção do ensino, da conscientização e do treinamento.

A Educação Ambiental na Agenda 21 recontextualiza e amplia os princípios e recomendações já indicados para esta área, desde Tbilisi (1975), sendo a integração entre desenvolvimento e ambiente o princípio básico e diretor da educação e da Educação Ambiental. A proposta é reorientar o ensino formal e informal, modificando atitudes e comportamentos pela aquisição de conhecimentos e valores.

Assim, em vista de alguns pressupostos da Educação Ambiental crítica e emancipatória, retomase o objetivo deste estudo, que se propõe verificar em que medida o programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas” contribui para a implantação da Agenda 21 Escolar nas escolas de uma cidade do interior de São Paulo.

## **O Desenvolvimento da Pesquisa de Campo junto às Escolas Públicas de Educação Básica**

A pesquisa empírica, realizada em 2007 e 2008, compõe-se de duas etapas: a primeira, identificou como foi o envolvimento das escolas públicas no Seminário de Formação F3, a partir de entrevistas com os gestores das 40 escolas públicas existentes naquele ano no município; a segunda, envolveu entrevistas com docentes e alunos de 17 escolas, selecionadas na primeira fase, para identificar e analisar o desdobramento do programa no interior da escola. Os dados coletados em todas as fases foram organizados, tabulados e analisados em categorias que emergiram do referencial do estudo ou do material empírico (MINAYO, 1998).

Os sujeitos participantes das entrevistas e dos questionários deram anuência e permissão de acesso para a obtenção das informações investigadas. Foram considerados, além dos relatos orais e escritos, obtidos nos depoimentos formais, os registros das observações intencionais no diário de campo, as conversas informais e as produções de imagens dos locais investigados.

### **A participação das escolas no Seminário de Formação**

O seminário de Formação F3, na cidade pesquisada, envolveu representantes das 40 escolas públicas distribuídas por todo o município, mas foi possível realizar entrevistas, na primeira etapa, com diretores ou coordenadores de apenas 34 escolas. As demais alegaram desconhecimento da participação da escola no programa.

Dos dados obtidos na primeira etapa da pesquisa, 20 respondentes são diretores ou vice-diretores, 13 são coordenadores pedagógicos e, em um caso, as informações foram coletadas com um aluno que participou do seminário.

Quanto à área disciplinar dos 48 docentes, que foram declarados pelas escolas como envolvidos no seminário de formação, pode-se identificar que 21 são de Ciências/Biologia; 13 de Geografia; 5 de História; 3 da Coordenação; 2 de Educação Física; 1 de Português; 1 de Inglês; 1 de Física; e 1 de Educação Artística. Esses dados nos informam sobre a predominância da área biológica, em detrimento de outras áreas, seguida da área geográfica. Ou seja, essas duas áreas somam a participação de 34 docentes (71%).

Muito se tem discutido sobre a necessidade da multidisciplinaridade e principalmente da interdisciplinaridade para a realização da Educação Ambiental na escola. Para tanto, há necessidade de que haja o envolvimento efetivo de todas as áreas e equipe da escola. No entanto, o predomínio das áreas identificadas neste estudo confirma que ainda prevalece o entendimento de que a Educação Ambiental está direcionada para o conhecimento das Ciências Biológicas e da Terra, enfraquecendo o discurso e práticas interdisciplinares no contexto escolar.

Assim, nos parece que prevalece o entendimento de que Educação Ambiental atrela-se a professores de determinadas áreas. Também podemos inferir que, na chamada realizada pelo programa VCBE e no processo de seleção dos docentes, não se deu ênfase necessária para que ocorresse a multidisciplinaridade de áreas da equipe envolvida.

Quanto aos alunos envolvidos, há predominância dos que frequentam as 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries (8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos) do ensino fundamental. É uma etapa da vida dos jovens que estão vivenciando um momento muito interessante no que se refere ao desenvolvimento da adolescência e da formação da cidadania. Engajá-los em processos de formação para além da rotina escolar tradicional é fundamental nesse estágio de desenvolvimento escolar. Por outro lado, pode comprometer a continuidade do trabalho na escola, uma vez que, para muitos jovens, a 8<sup>a</sup> série (9<sup>o</sup> ano) é a finalização dos estudos ou de sua permanência na referida escola.

Entendemos que promover a diversidade de alunos com relação à série, idade e gênero é significativo para o desenvolvimento de ações em Educação Ambiental que sejam sustentáveis, participativas e envolventes no contexto escolar.

A partir das falas dos gestores das escolas, pôde-se depreender que apenas 17 escolas estão desenvolvendo atividades relacionadas ao desdobramento do programa, e destas, apenas 8 escolas

estão preocupadas com a elaboração da Agenda 21. Assim, pode-se afirmar que as 34 escolas tiveram a oportunidade de entrar em contato com os conteúdos e a metodologia do programa no seminário de formação, no entanto, em somente 50% das escolas há pessoas mobilizadas para dar continuidade aos trabalhos nesta área temática.

Uma política educacional que promove ações pontuais e com baixa continuidade pode evidenciar eficiência e eficácia nos números quantitativos iniciais de envolvimento e justificar a aplicação de recursos, mas é insuficiente para caracterizar uma alteração da função política do setor.

Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação (HÖFLING, 2001, p. 42).

Muitos projetos são compreendidos como mais uma tarefa a ser cumprida, e em vista das condições atuais das escolas públicas brasileiras, pode-se compreender a baixa receptividade de programas vindos de órgãos centrais e as dificuldades de articulação com as ações já realizadas na escola.

## **Desdobramento do Programa nas Escolas**

Entrevistamos docentes e alunos que participaram do seminário nas 17 escolas selecionadas para aprofundamento da pesquisa. Identificamos, pelas respostas dadas, contribuições para o processo formativo (promoção da consciência de professores e alunos) e presença de atividades diferenciadas na escola.

Em relação ao aspecto formativo, destacamos algumas frases que representam as falas dos sujeitos entrevistados:

“Foi muito bom, porque me ajudou muito a ter consciência sobre o meio ambiente” (Aluno da 8ª série, 15 anos).

“Esse programa serviu para aprimorar os meus conhecimentos, pois tudo o que foi discutido já era praticado por mim. É evidente que isso me despertou a semear essas ideias para os meus alunos” (P. de Ciências, 20 anos de docência).

“Gostei muito, pois através desse projeto de meio ambiente é que pude refletir sobre o nosso planeta” (P. de Geografia, 30 anos de magistério).

O programa serviu também para atualizar novos conceitos da Educação Ambiental para os professores, trocar experiências entre eles e, principalmente, fortalecer projetos de Educação Ambiental que já vinham sendo desenvolvidos nas escolas. Percebe-se pelas falas dos sujeitos que foi um momento de reflexão para alunos e docentes, proporcionando novos olhares – micro e macro, ao mesmo tempo – para as questões ambientais.

Os alunos da escola afirmam que aprenderam brincando na Oficina de Futuro realizada no seminário, e divulgaram para os seus colegas as experiências e conhecimentos adquiridos.

Esse programa, na opinião dos entrevistados, contribuiu para a discussão de questões ambientais, para a noção de que ambiente saudável inclui relações humanas saudáveis e que uma atitude local pode tomar proporções globais. A construção de valores e comportamentos sobre o entorno compreendeu o atual estágio de esgotamento dos recursos naturais, o baixo intercâmbio orgânico entre homem e natureza, e a disponibilização de elementos ambientais precários para a vida humana e outras formas de vida.

Os pontos destacados acima têm sido o motor para o desenvolvimento da Educação Ambiental crítica, que propõe o repensar dos modos de vida dos seres humanos nas sociedades atuais, tendo por base a construção de sociedades realmente humanizadas, solidárias e que revejam a relação e interdependência do homem com o seu ambiente planetário. Modificando e ampliando as percepções estabelecidas por meio de outras e novas experiências, as pessoas podem rever e atuar sobre o seu processo de aprendizado.

Assim, a Educação Ambiental, por meio de projetos ou programas específicos, deve ser organizada de tal modo que não se eduque o aluno com modelos tradicionais de educação que enfocam o aprendizado como algo separado da vida de relações. O processo educativo só acontece quando as pessoas se educam entre si, na interação com os outros (FREIRE, 1983).

Como diz Paulo Freire (1983): “o saber se dá pela troca e principalmente pela experiência vivida, assim o aluno tem condições de criar suas próprias hipóteses, tirar suas conclusões sobre um assunto e formar-se como pessoa”.

Uma aluna de 13 anos, da 7ª série, afirma:

“Foi muito bom participar do Seminário de Formação, pois aprendi a cuidar da minha escola com o Programa VCBE e a cuidar do Meio Ambiente em que vivemos, da minha casa, da minha cidade, do meu país”.

Esse aspecto da formação, evidenciado pelas opiniões dos sujeitos, valida as oficinas realizadas pelo programa, no aspecto conceitual e metodológico, que ofereceram oportunidades de ampliar conceitos relacionados à Educação Ambiental, como por exemplo, a inclusão das relações humanas entre os seus conteúdos. Essa amplitude na experiência formativa contribui para a apropriação de um

modo de ser do sujeito socioambiental.

Essa característica da construção de conhecimentos é validada por Vygotsky (1998), quando identifica que o aprendizado em uma determinada área curricular contribui para a compreensão de aspectos em outros componentes ou relações “como resultado de alguma conexão secreta” entre os diferentes conceitos de áreas disciplinares (p. 107).

### **Atividades desenvolvidas nas escolas**

Em relação ao desdobramento do programa nas escolas, somente oito confirmam continuidade (na época da pesquisa). Os entrevistados dizem que desenvolvem atividades de preservação da escola, trabalham a conscientização dos alunos e dão prosseguimento às ações iniciadas após o seminário. Apenas cinco escolas afirmaram iniciativas para a construção da Agenda 21.

Nos relatos dos professores e dos alunos, foi possível perceber vários pontos em comum. Um deles refere-se à “Cartilha Com-Vida” (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida), utilizada passo a passo, e que tem como objetivos fazer da escola um ambiente sustentável – para que não ocorra desperdício da água, do papel, da energia, da merenda – e promover a preservação da biodiversidade e o respeito à diversidade étnico-racial.

Assim diz um professor de História, com 3 anos de magistério:

“Passei a me preocupar mais com o desperdício, evitar consumir produtos com embalagens plásticas e também separar o meu lixo”.

Alunos da 6ª série dizem:

“O que aprendemos neste programa é que o Meio Ambiente aborda temas como a biodiversidade, as mudanças climáticas no nosso planeta, a diversidade cultural e a segurança alimentar”.

Já a professora de Educação Física, com 15 anos de magistério, diz:

“Nossa proposta foi propiciar encontros recreativos e culturais entre diferentes faixas etárias”.

Identificamos que o projeto foi trabalhado através de cartazes, maquetes e debates nas salas de aula. Muitos professores aproveitavam suas disciplinas para inserir a Educação Ambiental como tema transversal. Assim, ela pôde ser trabalhada em diversas disciplinas através de textos, recortes, maquetes, brincadeiras etc..

“Procuro ter uma visão mais ampla e, quando possível, insiro o tema de preservação ambiental em minhas aulas de História” (P. de História, 3 anos de magistério).

Um aluno de 13 anos, da 7ª série, diz:

“Aprendi a ser mais solidário com os colegas e principalmente com as pessoas da terceira idade”.

Na entrevista, uma aluna de 14 anos, da 8ª série, diz:

“Aprendi muitas coisas importantes do nosso planeta brincando na Oficina de Futuro e com a Árvore dos Sonhos”.

A professora de Ciências, com 38 anos de Magistério, diz:

“O programa foi desenvolvido através da Árvore dos Sonhos, e teve o envolvimento de toda a escola, com a colaboração da direção, professores e alunos”.

Em algumas escolas houve a participação de todos os funcionários, alunos, professores e direção, e isso, segundo os sujeitos, faz toda a diferença no desenvolvimento do programa, afinal, é com a mobilização de toda a comunidade escolar que ocorre a transformação coletiva.

Em outras escolas, pudemos constatar somente pequenas transformações pessoais, especialmente das pessoas que participaram do Seminário de Formação. Alguns dos sujeitos pesquisados declaram que gostariam de ter visto o desdobramento do projeto na sua escola, mas faltou colaboração dos outros docentes. A fala de uma professora de Ciências, com 20 anos de magistério, aponta isso:

“Como todo projeto, uns abraçam a causa e outros ignoram. Portanto, uns ajudaram a desenvolver e outros simplesmente não deram atenção”.

Houve predomínio de temas sobre água, alimentação, preservação da escola e de seres vivos (biodiversidade), justamente os que foram sugeridos pela “Cartilha Com-Vida”. Apenas uma das escolas trabalhou a diversidade étnico-racial, como relata a professora de Educação Física, com 15 anos de magistério, que justifica essa escolha:

“Diversidade étnico-cultural, porque sabemos que todos os seres são diferentes e são parecidos”.

O programa VCBE propõe-se a trabalhar a Educação Ambiental nas escolas para que ocorra a consciência nos indivíduos da comunidade escolar e, posteriormente, uma consciência mundial. Portanto, deve incentivar a inclusão de temas sociais de grande relevância para contribuir com a discussão das relações de dominação da sociedade humana não só sobre a natureza, mas também sobre outros humanos.

O desenvolvimento desse programa tem o propósito de fortalecer a formação do aluno e do professor dentro da escola, para que esses sejam mais atuantes e possam ter uma visão mais ampla sobre questões socioambientais. No entanto, a Agenda 21 Escolar, na maior parte das escolas, não foi

implantada. Os professores alegaram falta de tempo, outros disseram que é por falta de interesse da escola.

Do total de 40 escolas que participaram inicialmente do Seminário, apenas 5 indicam implantação da Agenda 21 Escolar, pois há uma equipe composta por docentes e alunos que se mobilizam para tal. Vejam o depoimento do professor de Geografia de uma destas escolas:

“A participação do Grêmio e das famílias que compareceram regularmente na escola ajudou a construir a Agenda 21 Escolar”.

E outro diz:

“Não é algo que está sendo sistematizado, mas temos falado muito sobre o que fazer para ter uma escola atuante e ecologicamente correta” (P. de Educação Física, 15 anos de magistério).

Em uma destas escolas, houve a participação do Grêmio Estudantil e também das famílias dos alunos, que compareceram na escola para discutirem temas socioambientais importantes para a comunidade e, assim, construírem a Agenda 21 Escolar. Numa outra, a construção da agenda “está sendo realizada bem devagar”, como diz um docente entrevistado, e completa afirmando que:

“O foco maior é a preservação do meio em que vivemos, nossa escola, nosso bairro e nosso mundo”.

A Agenda 21 Escolar é muito importante nas escolas, porque é através dela que serão traçados caminhos e projetos a serem realizados ao longo dos anos, em benefício de toda a comunidade escolar, pela ação cotidiana dos sujeitos envolvidos.

O programa VCBE parece ter tido uma grande importância na vida escolar e na compreensão da Educação Ambiental em alunos e docentes. Em suas falas, identifica-se o entusiasmo pelo programa:

“Esse programa [VCBE] veio para intensificar minhas atitudes em defesa do meio ambiente, porque encontrei várias pessoas idealistas nesse programa” (P. de Geografia, 25 anos de carreira).

“Fiquei motivada a incentivar a preservação do nosso espaço” (P. de Geografia, 30 anos de magistério).

“Acredito muito que estamos todos unidos na teia da vida; nossas diferenças são apenas aparentes e em essência somos todos iguais. E esse programa veio reforçar a minha crença” (P. de Educação Física, 15 anos de carreira).

A preocupação sobre o meio ambiente passou pela transformação pessoal. Nas entrevistas, foram citadas diversas preocupações: com o lixo e as embalagens recicláveis; com a preservação do ambiente; com a biodiversidade e o desperdício da água; com respeito aos outros humanos e principalmente à diversidade.

“Eu aprendi a respeitar não só os animais, como os seres humanos” (Aluna da 8ª série, 14 anos).

A participação nesse projeto, segundo depoimento de um aluno, foi de importância ímpar, porque através desse programa ele pôde tomar consciência do meio em que vive e de seu papel para cuidá-lo.

“Esse programa influenciou a minha vida pessoal, pois antes eu matava passarinhos, estragava as plantas e não me preocupava com o lixo. Mas agora tive uma mudança no meu jeito de agir; na minha vida escolar também ocorreu uma transformação, pois agora eu sou um aluno mais interessado” (Aluno da 8ª série, 15 anos).

Também os professores ficaram empolgados com esse programa, porque alguns perceberam a possibilidade de inserir Educação Ambiental em qualquer conteúdo. A transformação pessoal dos docentes é necessária para, assim, ensinar os alunos com mais entusiasmo, fazendo com que essa transformação os contagie.

“Esse programa [VCBE] é muito importante, pois nos auxilia em nossa prática; e o papel desse programa é de trazer a conscientização, ação e reflexão para dentro da escola” (P. de Ciências, 18 anos de Magistério).

“Se não influencia a vida pessoal, não dá para passar para os alunos... não tem verdade” (P. de Ciências, 20 anos de carreira).

“Deu-me esperança ao ver jovens envolvidos e comprometidos com o futuro” (P. de Ciências, 38 anos de magistério).

O professor de hoje tem uma função muito importante, diferente daquele que só passava conteúdo, pois ele precisa participar fortemente da formação social dos alunos e, para tanto, tem que conhecer o mundo do aluno, o seu ambiente. “A educação produz a seleção social da personalidade externa. A partir do ser humano como biótipo, a educação, por meio da seleção, forma o ser humano como tipo social” (VYGOTSKY, 2001, p. 79).

Dependendo do meio em que a criança viva, ela terá uma personalidade. É a educação e o meio que influencia o ser humano. “Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente” (VYGOTSKY, 2001, p. 200). Afinal o homem é um ser reflexivo e, por meio de processos educativos interativos, ele refletirá profundamente sobre suas ações e as dos outros, suas consequências e os rumos que podem ser tomados. A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui

permanentemente entre o organismo e o meio (VYGOTSKY, 2001).

A personalidade sofre alterações durante a vida do indivíduo, sendo influenciada pelo contexto socioambiental. Então é necessário que o aluno se “jogue”, que queira aprender de verdade, porque é através da ação, das experiências vividas e das relações sociais que se adquire o conhecimento. “Portanto, o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo” (VYGOTSKY, 2001, p. 296).

A participação viva, o exemplo e a consciência de que não deve ser apenas um simples transmissor de conteúdos são princípios necessários para a atuação docente na Educação Ambiental que defendemos na escola e na sociedade.

E na escola do futuro essas janelas estarão abertas de par em par, e o professor não só olhará, mas também participará ativamente dos ‘deveres da vida’. O cheiro de mofo e podridão em nossa escola devia-se ao fato de que, nela, as janelas para o amplo mundo estavam hermeticamente fechadas e, sobretudo, fechadas na alma do próprio professor (VYGOTSKY, 2001, p. 301).

O papel do professor fica mais importante, porque ele deve fazer uma mudança na própria vida para poder transformar a educação em uma criação da vida. Nesse sentido, é importante incentivar projetos, especialmente na área da Educação Ambiental, que credita a esta modalidade temática uma forma de contribuir para a transformação dos sujeitos (consciência e ação) por meio da inserção constante nos contextos socioambientais do entorno próximo e distante.

Identificamos a contribuição do programa para a formação de pessoas preocupadas com o meio ambiente físico e cultural, e que estarão construindo um país melhor.

A prática desenvolvida no interior dessas escolas, a partir dos depoimentos dos sujeitos entrevistados, nos sugere aquilo que Vygotsky (1998) conceitua de “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com os seus companheiros (VYGOTSKY, 1998, p. 117 e 118).

O desenvolvimento do programa VCBE em Ribeirão Preto promoveu capacidades, potencializou ideias e promoveu transformações em algumas estruturas escolares. Por outro lado, demonstrou baixa sustentabilidade enquanto política pública que atenda amplamente aos setores da sociedade para os quais foram direcionados.

### **Considerações Finais**

Os resultados e análises deste estudo corroboram com estudos de Wegrzynovski (2008) e Offe (1991), entre tantos outros, que apontam a baixa sustentabilidade de programas e projetos oriundos de cima para baixo, que se fragmentam no seu desdobramento. Talvez, se houvesse favorecimento de programas e projetos localizados em cada escola, com especificidades temáticas e metodológicas, facilitaria o pertencimento e autoria das ações e seu enraizamento.

Há algumas experiências nesta linha de promoção de políticas públicas com foco central na demanda local, como o ProFEA (Programa de Formação de Educadores Ambientais), proposto pelo Departamento de Educação Ambiental do MMA, que instituiu os Coletivos Educadores em inúmeros municípios e regiões brasileiras. Ou seja, programas e projetos oriundos de base comunitária sendo fortalecidos pelas políticas públicas sociais, para que cada comunidade, escolar ou não, se sinta “empoderada”, e deem visibilidade às suas necessidades e interesses.

O desdobramento do programa nas escolas de Ribeirão Preto atingiu apenas 20% do total de escolas que tiveram contato com o Programa VCBE. No entanto, não se pode negar o impacto positivo para a construção de conceitos relacionados à Educação Ambiental, e nota-se a emergência de discursos de sujeitos socioambientais.

A presença de projetos de Educação Ambiental nas escolas é fundamental, porque vivemos em uma sociedade que enfrenta diversos problemas e desafios, como fome, doenças, degradação ambiental, corrupção, guerras e outros mais. A Educação Ambiental crítica e transformadora está comprometida com a visão da totalidade das coisas e tem nos mostrado que tudo está interligado; que as coisas existentes no nosso planeta (e quem sabe no sistema solar) fazem parte de um único conjunto.

Portanto, os educadores devem sim ensinar aos seus alunos o que sabem. Devem também se atualizar para dar o melhor de si e estarem abertos para ouvirem e aderirem às novas ideias trazidas pelos alunos. A transformação do indivíduo só ocorre com a troca de experiências e o desenvolvimento de ações, não só no campo educacional, mas no campo social, da política e principalmente dos valores éticos, que nós seres humanos deveríamos trabalhar mais.

Uma administração pública identificada por uma concepção crítica de Estado e que priorize em suas ações o atendimento e oferecimento de serviços essenciais – como saúde e educação – à sociedade como um todo.

Deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão

do desequilíbrio social (HÖFLING, 2001, p. 42).

Políticas setoriais, como as direcionadas para a Educação Ambiental, não estão apartadas do contexto macropolítico. Portanto, o desafio que se coloca é como aproximar proposições críticas da educação a materialidades terrenas vivenciadas por professores e alunos das escolas públicas brasileiras.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Portfólio. Série Documentos Técnicos, nº 7 (Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental). Brasília, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (públicas) Sociais. In: Cadernos Cedes, 55, 2001, p. 30-41.

MINAYO, M. S. C. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1998.

OFFE, C. Algumas contradições do Estado Social Moderno. Trabalho & Sociedade: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho, vol. 2. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

SPAZZIANI, M. L. O Meio Ambiente para jovens do Grêmio Estudantil: uma contribuição aos estudos sobre a subjetividade. In: SICCA, N. A. L. (Org.). Cultura e Práticas Escolares. Florianópolis: Insular, 2006.

SPAZZIANI, M. L.; GONÇALVES, M. F. C. Construção do Conhecimento. In: FERRARO JR., L. A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

TOZONI-REIS, M. F. C. A pesquisa-ação-participativa e a Educação Ambiental: uma parceria construída pela identificação teórica e metodológica. In: TOZONI-REIS, M. F. C. (Org.). A pesquisa-ação-participativa em Educação Ambiental: reflexões teóricas. São Paulo: Annablume/FAPESP; Botucatu: FUNDIBIO, 2007, p. 121-162.

VASCONCELLOS, H. *et al.* Espaços educativos impulsionadores da Educação Ambiental. Cadernos Cedes, v. 29, p. 29-48, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEGRZYNOVSKI, R. Ainda vítima das iniquidades. In: Revista Desafios do Desenvolvimento, Fev. 2008. Disponível em: <<http://desafios2.ipea.gov.br/sites/000/17/edicoes/40/pdfs/rd40not05.pdf>>.

# DENTRO DA CRISÁLIDA OU DO COURO DO DRAGÃO? DILEMAS DO EDUCADOR AMBIENTAL QUANDO DENTRO DO ESTADO

Luiz Antonio Ferraro Júnior

Este texto discute a complexidade da gestão das políticas de Educação Ambiental. Ainda que já tenhamos leis e decretos, tanto federal quanto estaduais, as condições e as estratégias para as políticas de EA não estão dadas.

Este artigo foi escrito a partir da experiência nas políticas de Educação Ambiental no primeiro governo Lula, junto ao Ministério do Meio Ambiente (MMA), e no segundo governo Wagner, na Secretaria do Estado do Meio Ambiente-BA (SEMA). Os desafios relacionados à experiência decorrem das características históricas do Estado brasileiro e da dispersão/contradição política entre as abordagens da Educação Ambiental. Uma difícil questão que anima o texto é: cabe ou quanto cabe uma perspectiva de Educação Ambiental crítica e transformadora em um Estado historicamente resistente à mudança? Quando dentro do Estado, não há como ter certeza se estamos deglutidos e alimentando um velho dragão imutável ou se dentro de uma crisálida, que pode transformar-se também de dentro para fora.

Marx (2006) demonstrou que o Estado moderno é um aparato para dominação de uma classe por outra. Chauí (1995) assinalou o caráter violento do Estado brasileiro e seu impacto sobre a cultura política. Faoro (2001) disse que o Estado brasileiro é um monstro patrimonialista que se constituiu como braço da elite e contra o povo. Bourdieu (1998) assinalava a centralidade e força do Estado pró-Capital em detrimento da frágil dimensão social do mesmo. A teoria marxista e as teorias críticas sobre o Estado moderno apontam esse caráter associado à manutenção do *status quo* e dos interesses da classe dominante.

É possível desfilar uma infinidade de dados que demonstram o fato de que o Brasil tem terríveis fundamentos históricos que se reeditam ao longo do tempo: há o abismo de desigualdade econômica (Índice de GINI entre os piores do mundo), a péssima distribuição de terras, as enormes transferências de renda do povo para os mais ricos por meio do pagamento de juros da dívida pública, um país que segue como exportador de *commodities*, como há 500 anos. Este último fato é agravado e reforçado pela adoção de um modelo industrial energo-intensivo, que demanda mais e mais produção de energia, pela desindustrialização ou reprimarização da economia e pela crescente competitividade econômica global, dependente da precarização das condições de trabalho e da degradação de recursos ambientais como externalidade nos custos de produção.

O Estado brasileiro, mesmo nos poucos períodos em que é conduzido por grupos que querem mudar o cenário, não consegue exorcizar estes fantasmas centenários. Apesar disso, mesmo aos mais obstinados companheiros, insisto em dizer que não me parece adequado ou justo considerar que os governos sejam todos iguais. Há governos que possibilitam mais ou menos a transformação do Estado e da sociedade. Esse é tema para mais muitas conversas, não para este artigo. O fato é que o Brasil não muda simplesmente com canetadas ou vontade de governantes. Certamente, o Brasil não muda com a velocidade que gostaria uma boa parcela dos educadores ambientais brasileiros e da militância dos movimentos sociais.

Alguns aspectos significativos dos governos recentes (2003-2012) merecem destaque: o índice de GINI fez uma inflexão apontando a redução da desigualdade; o Brasil tem o maior programa de transferência de renda do mundo - 28 milhões de pessoas saíram da faixa da pobreza extrema; o Brasil passou de devedor a credor externo; tem-se aberto universidades públicas em um ritmo acelerado; concursos públicos tomam lugar de cargos temporários e contratações discricionárias; os investimentos em habitação, água, esgoto e luz estão mudando o cenário em muitos lugares do país. Ainda que haja muito o que fazer, e que alguns aspectos estruturais pareçam inamovíveis, há fortes sinais de melhora.

O papel da Educação Ambiental, neste cenário, varia conforme a compreensão que se tem dela e do próprio processo de desenvolvimento brasileiro. Este texto tratará desta e de outras dificuldades do desenvolvimento das políticas de Educação Ambiental sob uma perspectiva crítica, popular e transformadora.

## **A forte tendência em orientar as políticas de EA como nova EMC** [159](#)

Para quem nasceu após a década de 80 fica difícil entender este subtítulo: Educação Ambiental como nova Educação Moral e Cívica. Esta disciplina, EMC, foi criada no regime militar e imposta a todo o currículo brasileiro entre 1969 e 1993. A EMC ensinava a História do Brasil como um caminhar na direção da grandeza e do progresso, a sociedade brasileira como um harmônico caldeirão de raças e exortava cada jovem a tomar seu lugar nessa construção. A EA como nova EMC concentra-se na alfabetização ecológica, na instrução do povo para seguir determinadas normas consideradas ecologicamente corretas. Parte-se da falsa premissa que o problema ambiental é decorrência do comportamento das pessoas.

Não tentarei aqui aprofundar esta reflexão. Ela não é tão simples como parece. Carvalho *et al.*

(2010) demonstram que a EA caminha entre a norma e a antinormatividade, e que o desafio não é a trivial escolha entre modelos moralistas e libertários. Para prosseguir com este debate, recomendo a leitura deste texto.

No que tange às políticas de Educação Ambiental, a dificuldade é lidar com uma expectativa concentrada neste caráter moralista e normatizador da Educação Ambiental. A maior parte dos técnicos do sistema de meio ambiente espera que se promova uma Educação Ambiental ecocivilizatória, com todos os conteúdos prontos. Se o gestor da política de Educação Ambiental trabalhar nesta perspectiva moral e cívica, será mais facilmente compreendido e apoiado. Caso pretenda outra coisa, terá que trabalhar muito para convencer o sistema (administradores, superiores, técnicos, procuradoria jurídica).

A Educação Ambiental no Brasil vive um paradoxo: por um lado conseguiu avançar na formulação das leis - de alguma estrutura para desenvolvimento das políticas e de certo "consenso" sobre sua importância -, mas por outro, ela deve se ater a um papel restrito e secundário. Todos os programas e projetos de governo tendem a incluir Educação Ambiental como um condimento, que agrega algumas oficinas e palestras sobre meio ambiente. Apesar de todos considerarem (no discurso) a Educação Ambiental como fundamental para a gestão ambiental, para muitos dentro da estrutura do MMA ou da SEMA não se espera dela mais do que se espera dentro das grandes empresas. Se a Educação Ambiental puder gerar boas fotografias e bom efeito de mídia, tanto melhor. O importante é que não incomode em termos de volume de pessoal e recursos demandados.

### **O padrão ONG das Políticas Ambientais, e em especial, da Educação Ambiental**

Vários gestores da área ambiental tendem a pensar o Estado como se este fosse uma ONG, só que mais poderosa que a média delas. Se na ONG ele tentava plantar 50 hectares de florestas e matas ciliares por ano, no Estado ele simplesmente multiplica este valor por 100 e manda colocar no Plano Plurianual. Ele só esquece que o desafio é da ordem de milhões de hectares e que as causas que levam à redução da biodiversidade continuam atuando em ritmo superior à restauração.

Se já é difícil fazer os gestores ambientais compreenderem que precisam mudar a forma de pensar, mais difícil ainda quando se trata da Educação Ambiental. Das "políticas" de Educação Ambiental esperam-se cursos, oficinas e palestras nas escolas (de preferência), tudo artesanal, cheio de crianças e muito lúdico. Esquece-se que, mesmo um curso para 30 professores, não estaria atendendo nem um milésimo do quadro. O outro tipo de abordagem esperada é o das grandes campanhas, geralmente carregadas de "moral e cívica" e normatividade. Além da falta de criatividade e da falta de compreensão dos desafios dentro do governo, há, muitas vezes, a falta de recursos e de pessoal para trabalhar na escala do território estadual.

### **O inamistoso lugar da crítica e, por conseguinte, da Educação Ambiental crítica**

Não se espera que quem esteja dentro do governo critique-o em público, mas isso não significa que não se possa ou não se deva pensar criticamente o desenvolvimento de um governo e da sociedade. A dificuldade em produzir crítica, internamente ao governo, está em dois aspectos centrais: a existência de uma trupe ufanista, fisiológica, agressivo-competitiva, que não perde a oportunidade para, no contato com a crítica, acusar traição ou vacilo oposicionista; e a hegemonia do pragmatismo do Estado gerencial. Não há tempo para "viajar", "temos muito a fazer". E o pior é que isso é verdade! Há muito o que fazer e melhorar por meio da boa gerência do aparelho do Estado, e muitas dessas ações, meramente gerenciais, são importantes e decisivas.

Outro argumento contundente é o do sucesso de renda e público do modelo desenvolvimentista. O ditado "em time que está ganhando não se mexe" domina os sentidos e empurra para manter o padrão de jogo. Por outro lado, a instauração da crítica da Sociedade e do Estado faz parte do processo de uma EA crítica. Cada ato merece ser escrutinado, indagado quanto aos seus benefícios, beneficiários, prejuízos e prejudicados. O problema é que o pensamento dogmático está à solta. Se eu digo que tenho dúvidas sobre a transposição do São Francisco, recebo críticas (e pouca informação) tanto dos companheiros de governo quanto dos companheiros que militam contra o projeto. O mesmo vale para Belo Monte. Frente à manifestação da dúvida, os que são a favor me perguntam se preferiria Usinas Nucleares e Termoelétricas, e os que são contra perguntam se eu sou contra os indígenas e a floresta.

Como nos aponta Lourenço (2010), discutir o conceito do civismo ensinado nas décadas de 70 e 80, para o qual envolver-se, era permanecer passivo e com uma atitude mental confiante e otimista. Entre o dogmatismo do ambientalismo das ONGs e o pragmatismo do ambientalismo de Estado, há pouco espaço para construções críticas.

### **O que seria uma Política Pública para uma EA crítica e transformadora?**

Esta é uma pergunta que não quer calar. Não há consenso sobre ela. Até 2003, a Educação Ambiental, que atendia pelos codinomes de crítica, transformadora e/ou popular, se encontrava bastante coesa. O único espaço dela, dentro do Estado, era o curso conduzido no âmbito da Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos

Naturais (CGEAM/IBAMA). A tentativa de desenvolver uma política de EA transformadora por meio dos coletivos educadores, durante a gestão de Marcos Sorrentino no MMA foi, em minha opinião, o esforço mais contundente nesta direção. Entretanto, segundo outras opiniões, esta estratégia revelaria um alinhamento com o Neoliberalismo e uma intenção de fortalecimento das ONGs em detrimento do Estado. A política de EA pautada nos coletivos educadores foi abandonada sem avaliação suficiente e imparcial, uma vez que sua extinção foi decidida no processo que resultou na substituição do professor Sorrentino.

Os críticos da abordagem dos coletivos sempre propuseram cursos de EA crítica para técnicos e analistas do IBAMA. Esta era a estratégia para que uma EA crítica percolasse pela gestão e chegasse à base da população. A capacidade de elaborar a crítica social tinha um lócus central, a CGEAM do IBAMA e alguns acadêmicos que participavam dos cursos ministrados.

Não me parece que a capacidade crítica seja ensinada por meio de cursos e tampouco que ela seja prerrogativa de intelectuais. Acho que está em questão a perspectiva de Teoria Crítica e a confiança na capacidade e inalienabilidade da crítica formulada pelo povo, ao analisar e interpretar o mundo por si mesmo e com apoio de seus próprios intelectuais.

Outra questão é o alcance de uma estratégia que só pode emergir a partir de uma dúzia de cabeças. Parece-me uma perspectiva elitista, tanto de Educação Ambiental como de ação política e de mundo. Ou se entende que há um conhecimento crítico a ser repassado dos intelectuais para o povo, ou se entende que o conhecimento crítico só pode ser produzido pelo sujeito histórico, no processo de interpretar o mundo e seu lugar nele.

O grau de conflagração política do campo da Educação Ambiental é motivo de chacota dentro da estrutura de governo. Para alguns, é como se duas crianças estivessem brigando por algo menor. Bem, o importante é não perder de vista o que se busca; não confundir os meios com os fins. Hoje, parece que alguns importantes educadores ambientais estão ocupados em obter a hegemonia, a aclamação de seus meios e em denunciar os diferentes. Secundarizaram os fins libertários e se ocupam de convencer os outros de seus meios e de suas posições. Algo que se pode tristemente afirmar é que uma política de EA de caráter crítico e transformador não tem naufragado pelo seu grau de periculosidade para o Capital ou porque o Estado é impermeável e rejeita abordagens críticas e transformadoras. Os cursos da CGEAM e os coletivos educadores foram prejudicados por outros motivos, menos nobres e menos instigantes.

Voltemos nossa atenção para este desafio ainda posto: o de pensar estratégias para políticas públicas de EA. O objetivo da EA crítica não é a aclamação ou reprovação de Belo Monte, Hidrelétricas do Madeira, usinas nucleares, transposição do São Francisco, produção de etanol, exportação de soja e minério, Ferrovia de Integração Oeste-Leste, Porto Sul, privatização da Vale, mudanças do Código Florestal, transgênicos, gastos militares ou exploração do Pré-Sal.

Rigotto (2002) e Bermann (1992) acusam, respectivamente, a importação de indústrias sujas pelo Ceará e de indústrias com alta demanda energética pelo Brasil. Rigotto aponta três aspectos que favorecem este processo sem que haja reação da população: a falta de informação clara, a educação pública deficiente e a desigualdade. O pouco acesso a informações claras impede que a população seja convidada a pensar sobre os assuntos que lhes dizem respeito. A educação pública deficiente dificulta a interpretação das (poucas) informações pertinentes acessadas (qualidade ambiental, efeitos sobre a saúde, relações socioeconômicas e geopolíticas implícitas em um empreendimento). A desigualdade leva a uma absurda diferenciação na distribuição de benefícios e prejuízos de um empreendimento. Com tal abismo de significado social, um empreendimento tende a ser aclamado por alguns, ainda que prejudique gravemente uma maioria desinformada e desorganizada. Os prejuízos ambientais ainda têm a "vantagem" de criar mercados ocupados privadamente pelos favorecidos, como a água mineral, os clubes, os parques, os alimentos orgânicos, os condomínios, e também pode ampliar a oferta de mão de obra barata pela desterritorialização dos prejudicados.

Frente a esta realidade, que desafia a Educação Ambiental, os papéis de uma política pública relacionam-se à informação, à capacidade de interpretação coletiva e à organização social. Uma política de EA crítica tem, por conseguinte, a função de multiplicar espaços de ação e reflexão coletivas. Tal compreensão fundamenta-se tanto na perspectiva das comunidades interpretativas, propostas por Santos (2002), quanto na pesquisa-ação, defendida por importantes autores brasileiros como Eda Tassara, Moema Viezzer, Carlos Brandão e Marília Tozoni-Reis. Não há, sob estas perspectivas, qualquer sentido em controlar os conteúdos e as conclusões destes espaços de reflexão. Só a crítica que nasce do processo de construção do conhecimento a partir da interpretação da realidade pode gerar ação e emancipação social.

## **Desafios, brechas e oportunidades**

A partir da década de 90, o Estado brasileiro deu início a um processo de descentralização e diálogo que originou os muitos espaços de participação em políticas públicas existentes. Esses espaços podem contribuir sobremaneira com a qualidade da gestão pública e com o conteúdo democrático da própria sociedade. Na área ambiental, destacam-se os Comitês de Bacia e os Conselhos de Unidades de Conservação como espaços de participação na gestão. Nestes Comitês e Conselhos, a população pode ter acesso a informações pertinentes para a vida na região e a discussões/decisões que afetam a todos. Tais processos comunicativos e decisórios detêm grande potencial educador, desde que não

sejam afetados por um dos grandes limites dos quais estes espaços padecem: a baixa qualidade da participação.

A qualidade da participação, segundo Demo (1999), depende de transparência de procedimentos, participação da base, representatividade e planejamento participativo, características nem sempre encontradas nos Conselhos e Comitês. São comuns o absentismo, o personalismo, a hierarquia de posição e de conhecimento, a desigualdade de força, a representação sem comunicação com a base e a alienação da população representada.

O estabelecimento de Grupos de Trabalho (ou Câmaras Técnicas) de Educação Ambiental, reunindo os interessados em promover o enorme potencial educador ambiental no âmbito da Bacia Hidrográfica ou da Unidade de Conservação, pode ser uma oportunidade tanto para ampliar a informação, capacidade de interpretação e organização da base da sociedade, como para aprimorar a qualidade da participação nos Conselhos e Comitês. Estes Grupos de Trabalho requerem apoio e orientação permanentes para sua estruturação, para diagnósticos e planejamentos voltados à elaboração e o desenvolvimento de programas territoriais de Educação Ambiental, com caráter permanente, continuado, crítico e transformador.

O licenciamento ambiental e os projetos do PAC requerem e oferecem a oportunidade de ampliar o acesso à informação pela população e de financiar processos que favoreçam a constituição de comunidades interpretativas junto à base da população direta ou indiretamente afetada/atendida pelos projetos ou empreendimentos. O desafio de orientar os projetos socioambientais e educacionais, derivados das condicionantes de licença, é complexo. A quantidade de projetos, a importância relativa da Educação Ambiental, a capacidade dos técnicos quanto à EA, a permeabilidade da empresa para projetos que possam implicar custos mais altos ou a organização social com caráter crítico e popular dificultam a intervenção das políticas públicas de Educação Ambiental sobre este universo tão pleno de potenciais. Há necessidade de intervenções permanentes com cursos, oficinas, discussões, elaboração de materiais, acompanhamento de alguns casos desde a elaboração dos projetos (PAC), das condicionantes, até a fiscalização.

Outra oportunidade interessantíssima é a formação em Educação Ambiental de técnicos que atuam com extensão/educação nos lugares da vida das pessoas, como é o caso dos agentes comunitários de saúde, agentes de endemia, professores, extensionistas rurais e brigadistas. A dificuldade é a grande quantidade destes públicos, suas agendas repletas, sua dispersão territorial e, por vezes, o pouco interesse em processos formativos.

Como já foi apontado anteriormente, estas oportunidades e brechas para estabelecimento de políticas de Educação Ambiental crítica têm que lidar, cotidianamente, com o modelo de “educação moral e cívica” que as pessoas do próprio sistema de meio ambiente possuem em relação à EA, com o padrão pontual de muitas políticas ambientais e com os riscos de acusação à Crítica (entendida como oposicionismo ou mesmo traição). Há que se destacar a existência de alguns desafios adicionais, como a burocracia, o orçamento, a constituição de uma equipe de trabalho, a comunicação com territórios amplos e atores sociais dispersos. As demandas pontuais, caracterizadas por uma compreensão normativa de EA, muitas vezes vindas de organizações importantes para o governo, levam a tensões ou ao gasto de tempo e recursos com ações pouco estruturantes ou significativas.

## **Considerações Finais**

Como aponta o texto, há inúmeras brechas e oportunidades para o desenvolvimento de uma política de Educação Ambiental crítica, ampla, continuada. Essas brechas e oportunidades, no entanto, são cercadas por limites, incompreensões e dificuldades. Um gestor motivado não é condição suficiente. Sozinho, fica necessariamente preso no couro do dragão, cercado de incompreensão, insatisfação e crítica.

Além da disposição para o trabalho, duas condições iniciais e *sine qua non* devem ser destacadas: a confiança e apoio dos chefes imediatos (ministros, secretários, superintendentes) e de um grupo de técnicos disposto a trabalhar junto; e a formação de uma equipe a partir deste grupo de técnicos. Esta talvez seja a principal arte necessária ao gestor. Um gestor que busca implantar uma política de Educação Ambiental crítica encontrará um grupo com outras compreensões e origens dentro do campo. A forte hierarquia nas estruturas de governo pode ser um obstáculo ao debate necessário à defesa e convencimento real sobre a Educação Ambiental crítica. Assim, o diálogo e os processos que levam à constituição de uma equipe coesa e focada são marcados por idas e vindas, silêncios resistentes, desencontros de compreensões e resistências declaradas. É claro que há um limite para a arte e, muitas vezes, é necessária a recomposição da equipe, o que no limite extremo significa demissões e contratações. Esse passo é, obviamente, silenciador de resistências que deveriam aflorar no debate.

Atendidas estas condições, há, certamente, possibilidade de desenvolver políticas de Educação Ambiental crítica. O Estado monstro, violento, patrimonialista, arrimo do Capital, braço da classe dominante não é um monólito, e a transformação deste Estado, de dentro para fora, é tanto mais possível quanto mais popular for o governo. Assim, a resposta à questão “se dentro do couro do dragão ou da crisálida” é: “depende”. Depende de quem está dentro, não só do gestor, mas de sua equipe, dos demais gestores do sistema e do próprio viés do governo vigente.

## **REFERÊNCIAS**

- BERMANN, C. Energia, meio ambiente e miséria: os paradigmas da nova ordem. São Paulo em perspectiva, v. 6, n. 1, p. 43-51, jan./jun. 1992.
- BOURDIEU, P. Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- CARVALHO, I. C. M.; FARIAS, C. R. O.; VILELLA, M. P. (Trab. Completo). Os Descontentes com a Civilização e a Missão Ecocivilizatória: a Educação Ambiental entre a Norma e Antinormatividade. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2010, Florianópolis. V Encontro Nacional da ANPPAS. Florianópolis: ANPPAS, 2010, v. 1, p. 1-12.
- CHAUÍ, M. Cultura política e política cultural. Estudos avançados, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, 1995.
- DEMO, P. Avaliação qualitativa. São Paulo: Cortez, 1999.
- FAORO, R. Os donos do poder. 3. ed. Rio de Janeiro: Globo, 2001.
- LOURENÇO, E. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. Rev. Bras. Hist., São Paulo, v. 30, n. 60, 2010.
- MARX, K. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo: Centauro, 2006.
- RIGOTTO, R. Democratizou-se a poluição? Um estudo dos riscos tecnológicos e ambientais associados à industrialização em região semiárida do Brasil. Scripta Nova Revista electrónica de Geografía e Ciencias Sociales (Universidad de Barcelona), 2002.
- SANTOS, B. de S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

# POT-POURRI DA ECOLOGIA DE RESISTÊNCIA

Michèle Sato

Partilhemos somente o que em nós se continua: a singeleza, a luta e a esperança  
(Orides Fontela).

## 1. DAS MARGENS IMPERFEITAS DO PANTANAL

O Pantanal é uma paisagem imperfeita e inacabada: já deformada preteritamente, ora em pleno processo de transformação para que o futuro tenha alguma chance de ser viável. A paisagem natural é de abundância de rios, corixos e lagoas, manchados pelas folhas de um horizonte arborescente com troncos enormes de Cambará, nas matas ripárias das margens de estradas, que na seca tornam-se marrons, embotadas pelas poeiras que são varridas pela aragem que parece levantar o próprio chão. Na seca, avistam-se mais espécies da biodiversidade – na essencialidade do canto das aves –, que encontra no Pantanal sua maior concentração mundial. Um enorme ipê amarelo é visitado pelas araras vermelhas e os entremeios da vazante e da enchente enriquecem-se de flores. É o tempo da primavera pantaneira, que enche o ar de aromas e os olhos de matizes variados.

Na cheia, entretanto, as mesmas ruas que serviam de caminhos empoeirados na seca, transformam-se em corixos – pequenos rios que preenchem a angústia da terra em ceder seu espaço às águas. A tensão aumenta pelas ondas, frutos de um barco maior que, de tempos em tempos, passa com mais pressa. Parece que a água exercita uma atividade externa da sua calmaria, e após o caos, remodelam as margens e o próprio corixo, compensando a degradação dos solos, num abraço de ações destrutivas, mas também reconstrutoras para acomodar as paisagens. Mas a canoa suaviza o leito, no seu deslizar delicado que abre caminhos nas águas, fazendo com que água e terra sejam abençoadas pelas brisas que serenam o sol escaldante.

Na medida em que o chão é roído pelas águas, as raízes de seus vegetais os prendem, evitando que o dramático movimento erosivo – que muitas vezes não se limita aos movimentos da natureza, mas também aos movimentos sociais – destrua tudo. E assim, na dinâmica de lutas, completam-se os ciclos, que não são circulares fechados, mas espiralizados incompletos, como um “caracol”, de Manoel de Barros (1999), acolhendo humanos entre uma biodiversidade singular, notadamente pelos répteis de uma impressão paleontológica a que damos o nome de “jacaré”. Os reflexos na água são perigosos, pois as imagens circundam a imaginação como pinturas surrealistas, que propositadamente entortam as imagens no pequeno caos da ondulação. Enganam os olhos e esvaziam qualquer tentativa de definir a pirueta que um sentido epistemológico possa causar.

Ser transportado pelas águas do Pantanal é como mirar uma passarela que desfila cores, formas, aromas e sensações florais. Um cenário espetacular de diferentes flores, a maioria das quais nem se sabem os nomes, mas o encantamento que elas causam basta para aquele momento. É como escrever um *haikai* pressionando o botão para capturar a fotografia do instante. O transporte por estas miragens pode ser a pé, por barco, canoa, cavalo, trator ou quadriciclo – este último é um transporte inventado ‘certeaneamente’ para o Pantanal (CERTEAU, 1984), que por ser mais leve que um trator, causa menos prejuízo ambiental no solo, embora consiga carregar uma quantidade grande de mochilas, garrafas de água, câmeras fotográficas, chapéus, repelentes, frutas e sonhos de pesquisadores.

## 2. DOS CENTROS INCOMPLETOS DA PESQUISA

Somos os estudiosos do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA), que se aventuram nos territórios mato-grossenses tentando interpretar o mosaico humano em contato com o ambiente. Construimos sonhos para “um outro mundo possível” por meio de políticas públicas, aliando conceitos, teorias e campos epistemológicos; tateando na prática, criando métodos, errando e construindo atos praxiológicos, mas que, no fundo, buscam alicerçar a pesquisa no substrato axiomático de valores, fé, ideologia e ética de quem não se cansa em tentar combater as injustiças sociais, reconhecendo que elas estão intrinsecamente conectadas ao mundo biofísico que, lamentavelmente, para muitos, virou mero mercado sob a égide da denominação de “recursos naturais”.

Não temos a pretensão de introduzir um histórico sobre a trajetória das pesquisas em Educação Ambiental e movimentos sociais, mas nos interessa enfatizar sobre o movimento de ruptura contra os aspectos positivistas da investigação e das reflexões educativas. Afinal, foi este movimento mais tardio que reconheceu algum mérito na educação popular; todavia, esta educação ainda sofre certo desprezo até os dias atuais.

No imaginário simbólico da maioria, ainda residem certos preconceitos sobre termos como “popular” ou “tradicional”, pois conotam algo “fácil” ou “atrasado”. Movida por uma lógica racionalista e hierarquizante, a ordem social da Modernidade, ainda bastante vigente até os dias atuais, é marcar claramente o distanciamento entre a cultura erudita e a cultura popular (CHARTIER, 1990), para que a elite se aproprie do poder material e mantenha o *status quo*.

Entendemos que a elite não é somente uma casta social, mas aquela também impregnada no

âmbito das ciências e, infelizmente, no mundo das pesquisas das ciências humanas, que ainda têm a educação popular como:

em alguns momentos foi tida como a educação dos movimentos anarquistas sindicais, em outros adquiriu o sentido de educação veiculada pelo Estado, que tinha a dimensão de assegurar a educação para todos. Portanto, educação popular como expressão de uma educação de baixa qualidade, que poderia atender aos reclamos do povo, ou mesmo atender a alguma tendência da política educacional local ou até nacional, mas de qualidade discutível. Nas seis últimas décadas, todavia, educação popular adquire derivação de metodologia, de linguagem, de expressão pedagógica, política e até mesmo de técnicas didáticas, com vieses nos mais distintos movimentos sociais revolucionários, sobretudo, no século passado (MELO-NETO, 2011, p. 3).

O que nos motiva, entretanto, é exatamente esta outra parte que ninguém se interessa muito, porque marginalizada, tanto do ponto de vista econômico como social, pulsa um poder político e imaterial que oferece um denso arcabouço teórico de pesquisa. É preciso admitir, neste contexto, que não temos apenas uma pretensão científica, temos também um compromisso marcadamente social. Para alguns, fazemos militância ao invés de pesquisa. Situação similar sofreu o grande educador Paulo Freire (2000). Após a sua morte, sua mulher Anita colheu os manuscritos ainda inéditos e os reuniu numa única obra, onde há um “desabafo” do mestre que, por remeter a educação constantemente ao campo político, era muito criticado por alguns acadêmicos:

(...) Certos críticos da direita insistem em dizer que não sou educador, ou um pensador da educação, mas um ativista político. É importante afirmar que os que negam em mim a pedagogicidade, afogada e anulada, segundo eles; no político, são tão políticos quanto eu. Só, obviamente, que em opção diferente da minha (p. 89).

Não há, por certo, nenhum julgamento livre de tendências, já que até no campo da arte, “muitas vezes, as atribuições de beleza ou feiúra eram devidas não a critérios estéticos, mas a critérios políticos e sociais” (ECO, 2007, p. 12).

Por isso, pretendemos debater o lado que geralmente é negado, como na “História da Feiúra”, apresentado por Umberto Eco (*Op. cit.*), porque talvez a feiúra seja mais interessante e propositiva. Provocando certo mal-estar na “História da Beleza” (ECO, 2010) da Educação Ambiental, queremos adentrar num jogo de espelhos, e o que está na mira é a nova maneira de se fazer, pensar e sentir a Educação Ambiental. Assim posto, anunciamos que, o que nos interessa neste texto, são as novas formas de se interpretar fenômenos, ainda que possam ser os mesmos fenômenos.

É uma troca de lentes para retirada do holofote das hierarquias ou dos velhos métodos de se repetir ciências: queremos muito mais do que a análise fria do rigor que fetichiza o conhecimento por meio de comprovações e testes para que o produto seja instituído como novo paradigma científico. Aliás, duvidamos deste ou de qualquer outro modelo, e não temos nenhuma querência em instalar outro protótipo que aniquila as diferenças, senão o de libertar o espírito e reinventar novas maneiras de se construir conhecimentos. Aqui, talvez, nem o caos consiga impor o arranjo para ordenar o pensamento. A razão pura e isolada nos desorienta e precisamos mesclá-la entre os valores éticos e as boas doses de sentimentos.

Precisamos da “arte que entrelaça o ser bruto e o espírito selvagem (...) abraçados no visível, no indizível e no impensável” (CHAUÍ, 1994, p. 469) de uma pesquisa em Educação Ambiental fenomenológica, capaz de revirar o saber hierárquico instituído, adicionando o sentir instituinte. Não se trata de destruir um lado para valorizar o outro, pois se a racionalidade for mesmo inteligente, saberá reconhecer que a ética exige diálogos e não aniquilamento. Diálogos tensivos, por vezes, emanados por gente teimosa que insiste na esperança, sem temer o caos.

E exatamente por isso, os movimentos sociais de Mato Grosso buscam também incorporar a espiritualidade como pauta nas lutas que constroem as políticas públicas. E valem também outros valores de fé, narrativas, “causos e assombrações” de entidades encantadas que povoam os *habitats* mato-grossenses, em cartografias do imaginário que suscitem boas doses de espiritualidade como constituinte da luta política, pois é parte intrínseca da trama que movimenta a rede de diálogos (MANGUEL & GUADALUPI, 2003; SATO, 2005).

Assim, dividimos o texto em quatro grandes eixos que tentassem se aproximar aos desafios dos “**direitos humanos, sujeitos e movimentos sociais: educação do campo, quilombola, ambiental e relações de gênero**”, tema amplo e genérico que agrega os debates na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e em demais congressos, instâncias e instituições.

Embora não tenhamos a mínima pretensão de dar conta de abordar todos estes aspectos de maneira fecunda, até porque cada um destes itens oferecerá motivo para diversos artigos e debates infundáveis, arriscamos tecer certas considerações em função de nossas vivências, numa proposta de “*pot-pourri*” que, sem querer ser superficial, não consegue se adensar em cada item, senão pela agregação em 4 eixos de formação, de militância, de pesquisa e de internacionalização, conforme os sentidos construídos em algumas vivências junto aos movimentos sociais, ora sendo a protagonista direta, ora dialogando com as pautas dos movimentos sociais.

Assim, ancoramos nossas experiências em:

**1.** Uma **VIVÊNCIA FORMATIVA**, como marco da experiência em se construir uma proposta de um

Curso de Graduação da Educação do Campo e um Curso de Especialização em Educação Ambiental, provocada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ora em pleno desenvolvimento pela UFMT;

2. Uma **VIVÊNCIA MILITANTE**, como narrativa de uma experiência de mobilização social e a criação de um Grupo de Trabalho de Mobilização Social que agrega os sujeitos dos movimentos sociais na construção de um mapa social de MT, cujos frutos e seus desdobramentos corroboram com a Comissão Estadual de Direitos Humanos e da Terra;
3. Uma **VIVÊNCIA INVESTIGATIVA** no quilombo Mata Cavalo, cujo projeto também abarcava estudos sobre as relações de gênero e as lideranças femininas, mas contém diversos outros enredos do racismo ambiental, da dança do congo de resistência ou da arte popular e da Educomunicação como táticas de pesquisa de um grupo pesquisador militante;
4. E finalmente uma **VIVÊNCIA INTERNACIONAL**, que agrega todas as dimensões acima no marco de convênio internacional com a Organização das Nações Unidas (ONU). Sob o guarda-chuva do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Áreas Úmidas (INAU), coordenado pelo Centro de Pesquisa do Pantanal (CPP) e diversas universidades localizadas no Pantanal, o GPEA é líder do Laboratório Social nº 5, que versa sobre as “práticas culturais, socioeconomia e educação”.

## 2.1 VIVÊNCIA FORMATIVA: Educação do Campo e o MST

*“A marcha do MST contesta o status quo do Brasil (...) O MST subverte percepções, normas e costumes tradicionais. Ele perturba a ‘ordem natural das coisas’” (CARTER, 2010, p. 36).*

Na análise política de Miguel Carter (2010), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem uma sofisticada organização popular, abarcando todo território nacional, hoje com escolas de nível fundamental, médio e superior, com diversos meios de comunicação. E após a década de 90, tomou força e visibilidade, tornando-se um dos principais críticos contra o projeto neoliberal instituído no Brasil. Acreditando que o processo formativo fortalece a luta contra o capital, o MST tornou-se uma inspiração de luta aos diversos movimentos da América Latina.

O MST é um segmento da sociedade civil, forte em seus “articulamentos”<sup>160</sup> políticos, atuante nas políticas públicas, e participante dos movimentos sociais, essencialmente ligados aos contextos de situações vulneráveis e de exclusão social. Há, todavia, uma orientação política que o torna independente e com dificuldade em definir se o MST é um novo ou velho movimento social, ou se ambos (FERNANDES, 1999). O importante é que se dinamiza e consegue estar presente de maneira muito intensa nos processos de mobilização social. Na sua natureza de talento, faltam, ainda, processos formativos formais, como todo ser humano na Terra, até porque Paulo Freire (1986, p. 34) já dizia que “estudar é um ato revolucionário”.

No ano de 2010, o MST procurou a reitoria da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com uma lista de professores por eles escolhidos, para apresentar a solicitação da criação de um Curso de Graduação voltado à formação em Educação do Campo, e também de um Curso de Especialização em Educação Ambiental.

Apoiada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), a comissão responsável promoveu o Seminário Nacional em junho de 2010, convidando especialistas e sujeitos atuantes nas diversas experiências espalhadas pelo Brasil, mantendo como meta não apenas a divulgação, visibilidade e compartilhamento das experiências prévias, mas também as aprendizagens adquiridas para a própria ousadia em propor novos projetos aos trabalhadores rurais do campo. E, de fato, as ricas experiências narradas contribuíram significativamente ao debate e às sugestões que parcialmente se encerram na proposta de um Curso de Especialização, devendo se consolidar no futuro por meio de um curso de graduação intrinsecamente relacionado à via campesina.

O debate sobre as concepções políticas e epistemológicas tomou um ano inteiro, e finalmente, julgamos adequado iniciarmos com um Curso de Especialização, que também serviria como um espaço educador para se gerar ideias e construir uma proposta de graduação. Assim, a complexidade curricular do Curso de Especialização se ancora em 4 círculos de cultura do Paulo Freire, com 90 horas cada círculo, contendo diversos temas geradores, a maioria de 15 horas: (a) Teorias do conhecimento; (b) Educação Ambiental campesina; (c) Política, ciência e tecnologia; e (d) Política do ensino superior.

O Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) poderá ser uma monografia, fruto de uma pesquisa ou de ensaio teórico; um material pedagógico, como fascículo ou jornal; ou ainda, um artigo que poderá ser submetido à publicação. No contexto da proposta ainda em marcha, o articulamento desta proposta chega ao sentido de fortalecer a função social das ciências estabelecendo a dimensão ambiental como núcleo, sem se limitar a ser multidisciplinar entre as diversas áreas do saber, mas também na transversalização de várias entidades, pessoas e sonhos.

De maneira geral, os objetivos do curso visam fomentar o debate para gerar a capacidade crítica de definir as linhas políticas, contribuindo para a implantação e difusão nas bases, em suas ações cotidianas e nas instâncias da organização do próprio MST. Segundo a Cartilha sobre os processos de formação (MST, 2009), é preciso extrair da cultura um meio de aprender a resistência e a liberdade, incentivando pequenas ações cotidianas capazes de fomentar a guinada conceitual rumo às mudanças.

Entre diversos objetivos, destaca-se a preocupação em indignar-se contra as injustiças, lutando contra elas com ética e valores socialistas, que constituem o objeto de pesquisa de um doutorando em Educação<sup>161</sup>.

O Curso de Especialização está em pleno processo, e os resultados deverão ser divulgados numa etapa posterior. Ele é oferecido presencialmente, nos meses de fevereiro e novembro, no “Centro de Formação Olga Benário Prestes” (**Foto 1**) e tem apoio financeiro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

**Foto 1:** Reunião do Fórum de Direitos Humanos.



**Foto:** Michèle Sato.

O que esperamos é que as virtudes formativas corroborem com o sentido ético do compromisso em manter a postura crítica contra a hegemonia do capital, subvertendo a normalidade, para que a aparição de novos sujeitos possa criar e recriar o movimento do MST no marco de sua luta.

## **2.2 VIVÊNCIA MILITANTE: O Mapa Social e os Conflitos Socioambientais**

*“Uma unidade social (...), por seus desígnios peculiares, tem o acesso aos recursos naturais para os exercícios de atividades produtivas, que se dá não apenas através das tradicionais estruturas intermediárias do grupo étnico, dos grupos de parentes, da família, do povoado ou da aldeia, mas também por um certo grau de coesão e solidariedade obtido face a antagonistas e em situações de extrema adversidade e de conflito que reforçam politicamente as redes de solidariedade” (ALMEIDA, 2004, p. 03).*

A Secretaria de Estado de Planejamento (SEPLAN) e a Secretaria de Estado de Meio Ambiente (SEMA) fizeram um estudo de 20 anos sobre o zoneamento do Estado de MT, e o projeto foi encaminhado à Assembleia Legislativa (AL) no ano de 2008, para a promoção das audiências públicas nas 12 regiões políticas do Estado, incluindo um seminário formativo de 3 dias, que antecedia as audiências públicas.

O Zoneamento Socioeconômico Ecológico (ZSEE) apresentava a proposição social de maneira frágil e logo a Rede Mato-Grossense de Educação Ambiental (REMTEA) promoveu uma oficina para debater o projeto, lançando a proposta de um mapa social, com vistas a identificar as diferentes identidades, uma vez conhecido o território, e sob o pretexto de que “as políticas públicas só serão democraticamente construídas se houver intencionalidade específica em cada território que contemple as múltiplas identidades” (SATO *et al.*, 2008, p. 06).

Entre as diversas articulações e articulamentos, foi criado um Grupo de Trabalho de Mobilização Social (GTMS) com o objetivo de acompanhar as movimentações e trâmites do zoneamento de maneira participativa. E pela primeira vez na história da militância mato-grossense, inúmeras organizações e sujeitos se aliaram para que a lei territorial contemplasse as proposições da sociedade civil. Após três anos de lutas, inúmeras reuniões, fóruns, materiais pedagógicos, atos públicos (**Foto 2**), manifestos e abaixo-assinados, finalmente, em 2010, o projeto foi aprovado pelos deputados com um novo desenho extremamente alterado (substitutivo 3), e que nem de longe contemplava as proposições e reivindicações do GTMS.

**Foto 2:** Manifestação pública a favor do zoneamento participativo.



**Foto:** Michelle Jaber.

Alterando normas e até invadindo terras indígenas de envergadura legal federal, o projeto foi sancionado pelo governador em 2011 e hoje enfrenta a Promotoria Pública Estadual, além da resistência do movimento que conseguiu integrar pessoas de todo Estado, de diferentes organizações e tendências. Assim, o projeto aprovado não contemplou as propostas feitas pela ampla participação da sociedade e nem reconheceu as diversidades de ocupação dos territórios mato-grossenses; ao contrário, conduziu a um ordenamento territorial voltado exclusivamente para atender as necessidades de uma minoria vampiresca do agronegócio.

Valeria transcorrer mais densamente sobre a essência da palavra “PARTICIPAÇÃO”, apregoada por muitos como a chave dos processos democráticos, como se garantisse os sonhos da sociedade civil em função do envolvimento popular. Aprendemos, a duras penas, que nem sempre se faz história democrática por meio da participação. Nunca tivemos tantos momentos de partilha, coletividade, mobilização e cuidado, e, no entanto, nossas vozes não tiveram audiência desejada ao governo e aos parlamentares ligados à hegemonia do agronegócio.

Sucumbidos por uma amarga derrota, talvez a guinada conceitual tivesse aprendizagens em duas faces: a primeira, em aprender que nem sempre se ganha por meio da força social, e que a palavra “participação” carece de mais compreensão por parte de quem toma decisões, seja Executivo, seja Legislativo. A segunda lição aprendida foi tentar conviver com o gosto amargo do “fracasso”, palavra odiada pela maioria que busca o sucesso, na realização de um sonho, dramaticamente material – o sucesso compreendido como bem maior de uma ação, na intolerável atitude de exclusão ao perdedor, ao mais fraco ou ao mais mortiço. Mas para quem escolheu estar junto com os grupos sociais vulneráveis, aprender a perder também é uma extraordinária sabedoria que não se encontra em livros, senão pela coragem de se lançar e se envolver, de inexoravelmente lutar pelo processo de revelar em qual lado se luta, sem aguardar que o final seja somente o da vitória.

Nesse processo, nossa maior aprendizagem veio por meio de três pesquisas essenciais às políticas públicas de MT, sob o projeto “Identidades e territórios: caminhos para uma cartografia socioambiental”, com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Anterior a este projeto de pesquisa, para a concreção do mapa social, o GPEA teve apoio financeiro do Ministério do Meio Ambiente (MMA), do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) e, essencialmente, o apoio significativo da Secretaria de Estado de Planejamento (SEPLAN), notadamente sob a regência do secretário Yênes Magalhães.

Destes projetos, resultaram: uma dissertação de Mestrado que aborda o processo de construção do Grupo de Trabalho de Mobilização Social e de toda política de participação da sociedade civil<sup>162</sup>; uma tese de Doutorado que traçou o mapa social, identificando os habitantes e seus hábitos nos *habitats* mato-grossenses<sup>163</sup>; e uma outra tese, ainda em curso, sobre o mapeamento dos conflitos socioambientais, identificando os principais dilemas e fragilidades<sup>164</sup>. As duas teses, hoje, são reconhecidas como instrumentos das políticas públicas, inclusive pela Procuradoria do Estado, além de fazer um importante aporte ao Fórum dos Direitos Humanos e da Terra de Mato Grosso. E ambas as autoras fazem parte da Comissão de Relatoria do ano 2011.

Apenas a título de informação e beleza, com o ingresso do GPEA no Fórum de Direitos Humanos, este coletivo busca redesenhar seu próprio nome. E a grande inovação é a retirada do antropocentrismo e a aceitação para que o fórum passe a ser chamado “Fórum de Direitos Humanos e da Terra”<sup>165</sup>.

### **2.3 VIVÊNCIA INVESTIGATIVA: Mata Cavalo e Justiça Ambiental nas Relações de Gênero**

*“Dizer que as mulheres são a maioria com um nível mais alto de escolaridade é algo importante, mas implica em reconhecer que é necessário incentivar os homens, principalmente os mais jovens, para que também passem a estudar e a participar mais das decisões políticas do quilombo. Foi e continua sendo muito importante que as mulheres estudem, tomem posição de comando e sejam emancipadas, mas os homens precisam caminhar juntos nessa emancipação ou ela continuará gerando desigualdade” (MANFRINATE, 2011, p. 146).*

Participantes da Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA)<sup>166</sup>, o GPEA começou sua pesquisa no quilombo Mata Cavalo, em 2006, por meio do projeto “Territorialidade e temporalidade de Mata Cavalo”, sob o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso (FAPEMAT). Diversas dissertações foram defendidas no âmbito deste projeto, mas o foco aqui será nas relações de gênero<sup>167</sup>.

Mata Cavalo tem diversos conflitos culturais, étnicos, políticos e também socioambientais. Grande parte dos danos ecológicos existentes na área da antiga terra de sesmaria foi causada pelos fazendeiros da localidade, tais como: assoreamento dos rios, desmatamento de extensas áreas para criação de gado, destruição das nascentes, desmatamento das matas ciliares nos córregos e rios, queimadas, pesca com rede e contaminação dos rios. Garimpeiros, grileiros e sem-terra também foram responsáveis pela degradação do ambiente biofísico da localidade, ora perfurando o solo à procura de minério, causando o surgimento de extensas erosões, ora destruindo nascentes e desmatando a mata

ciliar de rios e córregos (SATO *et al.*, 2008).

Paralelo ao processo de degradação ambiental, há também um conjunto de síndromes da patologia social. Na esperança de Porras (2008), o combate ao racismo ambiental está além das ciências e legislações, e é preciso um amplo movimento internacional de base (*grassroots*) onde a educação tenha seu papel destacado, para que estas comunidades consigam ser autônomas no gerenciamento do ambiente, por meio das táticas preventivas de saúde e de empoderamento socioeconômico. Para uma justiça inclusiva, Elzinga (1997) evidencia a educação como essencial para que a comunidade compreenda os fatores de riscos, buscando táticas que possam desafiar o poder hegemônico da exclusão social, construindo conhecimento à compreensão de que a cultura local está na completa e intrínseca aliança com a natureza.

Em Mata Cavalo, a liderança é essencialmente feminina, marcadamente por professoras. Para tentar conhecer a origem destas lideranças, recorreremos às diversas literaturas: algumas correntes que afirmavam que a liderança era nata das mulheres africanas, principalmente das tribos matriarcais; do poder das mulheres por trabalhar dentro das casas dos brancos, onde ouviam informações preciosas; da Lei do Ventre Livre, de 1871, que, ao permitir liberdade aos nascidos após aquela data, conferia às mães o direito de receberem uma pensão para sustentar os filhos e isso lhes dava certa autonomia e poder; até das narrativas das próprias mulheres de Mata Cavalo, que alegavam que os pactos políticos eram melhor tratados pelas mulheres por suas índoles não agressivas, sabendo dialogar principalmente com os fazendeiros, agentes que causam maiores conflitos na região em função da disputa de terras.

Percorrendo a memória de algumas mulheres, a meta era tentar entender este *status* no interior do quilombo por meio da compreensão do que elas sentiam a identidade em ser afrodescendentes. Para Manfrinate (2011), a liderança das mulheres em Mata Cavalo não foge da dinâmica mundial impressa da emancipação feminina, principalmente no mundo ocidental. Especificamente no contexto local, o nível educacional das mulheres que as tornaram professoras, as tornaram também talentosas no uso da palavra, na oratória imprescindível aos pactos e negociações existentes nos labirintos cotidianos de vidas em sofrimento, na capacidade da barganha que certas circunstâncias exigiam; e da dignidade em se manter de pé na luta, mesmo com tantos anos só de promessas para legalização das terras.

A morte de dona Tereza (**Foto 3**), 15 dias antes da defesa de uma Dissertação sobre a sua vida (MANFRINATE, 2011), abalou todo o GPEA. Mas a memória registrada apresenta um elemento agregador e estimulador de novas lideranças e, de fato, sua filha Gonçalina vai tomando contornos próprios de luta, dando sinais claros de que o legado negro ainda pulsa forte, assim como o matriarcado com o qual conviveu na trajetória de sua vida.

**Foto 3:** Dona Tereza em Mata Cavalo.



**Foto:** Michèle Sato.

Se Hanna Arendt (1993) estiver correta, há que se recuperar a dicotomia entre o céu e a terra; e entre a religião e a política, construindo maneiras de libertar o ser humano de suas grades prisioneiras, pela capacidade política de se descobrir um novo universo. O compromisso político do GPEA não nega seu papel acadêmico enquanto produtor de conhecimentos, porém expande seus horizontes, abraçando a docência e a comunidade no bojo de suas proposições.

O projeto Mata Cavalo, assim, implica em sujeitos livres que reconstroem o mundo, em suas existências inacabadas, fenomenologicamente incompletas, e por isso, vai construindo seu conhecimento significativo, conforme os limites e possibilidades do território que se propõe atuar. René Magritte, um pintor surrealista belga, foi consistente quando expressava que a liberdade é a possibilidade de ser, mas jamais poderá ser a obrigação de ser.

## **2.4 VIVÊNCIA INTERNACIONAL: O Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Áreas Úmidas (INAU) e a Avaliação Ecosistêmica do Milênio**

*“Eu entendo que às vezes é preciso se fazer gestos que são assistenciais. Só que estes não podem substituir nem a reforma agrária, nem a tributária, nem a da previdência. Muitos ficam em dúvida sobre dar o peixe ou ensinar a pescar. Eu digo que tem que*

*dar peixe, ensinar a pescar, às vezes tem de ensinar onde está o rio e tem de ajudar a conquistar o rio também, pois ele geralmente está nas mãos de três ou quatro oligarcas” (CASALDÁLIGA, 2003, p. 03).*

No ano de 2009, o Centro de Pesquisa do Pantanal (CPP), em convênio com várias entidades e universidades, assume a coordenação do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Áreas Úmidas (INAU), potencializando as pesquisas no Pantanal. E sob a forte recomendação do Edital do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), era necessário fortalecer a “divulgação científica”. Sob o título “Ciências e Cultura na Reinvenção Educomunicativa”, o GPEA iniciou sua participação no marco de um vasto programa com cinco laboratórios: **Lab. 1: HABITAT** – com pesquisas sobre o *habitat* pantaneiro; **Lab. 2: SOLOS E ÁGUA** – especialmente na vazante e enchente do Pantanal; **Lab. 3: BIODIVERSIDADE** – de grandes portes aos microscópicos; **Lab. 4: BIOPROSPECÇÃO** – de Farmacologia e Química fina; e o **Lab. 5: SOCIAL**, atualmente com três subprojetos do GPEA.

Os três subprojetos se entrelaçam: o primeiro, com ênfase na comunicação e arte; o segundo, nos territórios e trabalho; e o terceiro, é agregado ao “Sub-Global Assessment” da United Nations University (UNU) e do Programa das Nações Unidas do Meio Ambiente (PNUMA), responsáveis pela Avaliação Ecosistêmica do Milênio (AEM). E é sobre este último subprojeto que aqui daremos atenção. A AEM busca relacionar a cultura e a natureza por meio da economia, mas não no sentido perverso do desenvolvimento sustentável, senão por uma troca de lentes para se avaliar as relações ecosistêmicas com a qualidade de vida humana. Ainda que tenha uma face antropocêntrica, a biodiversidade é essencialmente considerada e permeada nos quatro serviços ecosistêmicos: de suporte, de provisão, de regulação e de cultura.

Embora a vasta literatura sobre o tema concentre-se mais nos três primeiros serviços, nós interpretamos que a educação pudesse ter papel destacado nos serviços culturais e em aliança com um outro projeto, ora em desenvolvimento, em parceria com a Operação Amazônia Nativa (OPAN) e sob o financiamento da Petrobrás. Temos então trabalhado com duas regiões: em São Pedro de Joselândia, complexo comunitário de Barão de Melgaço, e também no noroeste do Estado de MT, onde está o berço das águas. Em Joselândia, nosso foco são as pessoas da comunidade; enquanto no noroeste de MT, trabalhamos com as três etnias indígenas: Myky, Nambikwara e Manoki.

Aliando estes dois projetos, buscamos compreender os serviços ecosistêmicos à luz de significados das expressões culturais e tendo a economia como um dos componentes, sem adentrar em propostas de geração de renda, muito menos de incubadoras de microempresas. Aliás, reivindicando o ecossocialismo como pauta central, Martinez (1998, p. 362) acredita que a aliança entre o Marxismo e o Ecologismo traduz-se na utilização das ciências ecológicas para interpretação, intervenção e luta política. Para ele, “a riqueza é uma ameaça maior para o ambiente que a pobreza” (p. 118), e, portanto, os programas e políticas ambientais devem combater a acumulação da riqueza por meio do ecossocialismo.

Ainda construindo uma metodologia dos aspectos culturais da AEM, estamos construindo propostas para que a arte popular, festas, instrumentos culturais e toda simbologia etnográfica seja considerada como bem imaterial da comunidade, no traçado que a educação permite ligação com a ecologia e a economia. Os rituais da festa, por exemplo, são pistas etnográficas que podemos valorar, contudo, sem a necessidade insana de agregar valores monetários, mas potencializá-los como “poder da arte” (CHIPP, 1996; SCHAMA, 2010). Lefebvre (1991, p. 18) diria que o surrealismo tem gigante contribuição para compreender a “alquimia do poder” que se dá no espaço social.

Uma das propostas, no sentido surrealista de permitir o sonho, é fazer um mapeamento do imaginário, cartografando os mitos, as lendas, os espíritos e a espiritualidade indígena nos territórios mato-grossenses, com vista a suscitar guerreiros que possam ajudar no combate às injustiças socioambientais. Circunscrevendo-nos na arte em aliança com os mitos, temos certeza de que a espiritualidade deve ser incorporada como um componente essencial das políticas públicas, principalmente quando lidamos com comunidades pobres, quilombolas ou povos indígenas, entre outros. “O poder da arte (...) é como uma claridade feérica que ilumina o parque e cervos, com as galhas enredadas, lutam como uma encarnação mítica de guerreiros enfeitados” (SCHAMA, 2010, p. 12).

Para além de um preço econômico, Mato Grosso é ainda um lugar misterioso, que une gente e natureza (**Foto 4**), entre águas e terras que se revezam para formar estradas, de paixões que ardem no pôr do sol, e de pássaros que cortam o ar no acalento da brisa. A cultura torna-se íntima da natureza, e a arte se alia ao cotidiano de lutas.

**Foto 4:** *Dragonfly* (ou libélula).



Foto: Michèle Sato.

### 3. DOS HÉLICES INACABADOS E DA ECOLOGIA DE RESISTÊNCIA

Na sofisticada era de caos que nos traz enormes dificuldades para se compreender a crise planetária, Liudvik (2011) considera que o mal-estar no mundo é um dado inerente à existência de qualquer ser, sob a perspectiva de Kierkegaard, Heidegger, Sartre e Camus. Para ele, todos nós fazemos escolhas e inventamo-nos a nós mesmos, “projetando uma imagem normativa da humanidade” (p. 27). Aqui caberia uma “pergunta que não quer se calar”: teremos todos da humanidade, brasileiros, franceses, chineses ou sudaneses, o mesmo poder de escolha?

Michel de Certeau (1984) afirmaria que não, e por isso, ele distancia o poder instituído do instituinte, supondo dois eixos de ação: o primeiro eixo é o das ESTRATÉGIAS, que se constitui pelos setores socialmente mais fortes que operam os campos de poder, como um general de guerra, uma operação da Bolsa de Valores ou de uma propaganda midiática que incita o consumo desenfreado do capital de giro. O segundo eixo compreende as pessoas marginalizadas do poder instituído, mas que lutam para golpear o domínio hegemônico, aproveitando-se das brechas para surpreender os mais fortes por meio das TÁTICAS de resistência, numa reinvenção do cotidiano.

De maneira semelhante, mas mantendo a diferença, Gallo (2010), ao buscar a aliança da educação com a filosofia da diferença de Deleuze, compreende que há duas “educações” inscritas nas ciências: uma ciência MAIOR hegemônica, que dita normas, concentra poder e “que produz saberes segundo cânones instituídos” (p. 60), em contraponto a uma ciência MENOR instituinte, e por esta razão, “com uma produção mais livre, que frequentemente subverte estes cânones e cria possibilidades até então insuspeitadas” (p. 60).

Tomando Manuel Castells como plataforma epistemológica, Rodriguez & Serantes (2010, p. 54) consideram que há três formas de construção de identidade:

- a) **Identidade Legitimadora** – são pessoas que pertencem a certas instituições hegemônicas e bem estruturadas do ponto de vista material ou político, que num sentido mais gramsciano, é uma parcela da sociedade civil que legitima a dinâmica e o poder do governo porque há interesses pessoais;
- b) **Identidade de Resistência** – são grupos de oposição que geralmente lutam contra o *status quo* por uma justiça social mais ampla e com mais base coletiva, distante do individualismo;
- c) **Identidade de Projeto** – são os grupos emergentes que sentem a necessidade de construir novas identidades, muitas vezes querendo provocar transformações na sociedade.

No estudo sobre território e identidades com os grupos sociais vulneráveis, Silva (2011, p. 77) se apoia em Carlos Walter Porto-Gonçalves, mas o transcende quando propõe cinco agrupamentos:

- a) **Tradição** – são os povos e comunidades tradicionais, como os quilombolas, indígenas, ciganos e tantos outros que mantêm a identidade numa cultura própria, transcendendo o local que habita ou o trabalho que realiza;
- b) **Habitat** – percebendo o local como expressão da cultura, são povos que têm identidade territorial, como os pantaneiros, ribeirinhos, fronteiriços ou morroquianos, além de outras identidades em ligação com a terra, na construção muito próxima às teorias biorregionais;
- c) **Trabalho** – talvez um dos critérios mais conhecidos na construção de identidades, esta categoria está bem presente nas convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e é representada pelos retireiros do Araguaia, os agricultores familiares, os pescadores, os artesãos, ou os articuladores da economia solidária, além de outros produtores da labuta;
- d) **Driving Forces** – são identidades construídas alheias às vontades, pois os envolvidos são marginalizados por algum fenômeno desenvolvimentista, tal como os atingidos da barragem, atingidos da copa ou favelados;
- e) **Escolhas** – grupos com identidades construídas em movimentos, religião, arte, ou causa específica, como os ecologistas, as Pastorais da Igreja Católica, o movimento negro, que se diferencia dos quilombolas, ou os *hippies* da contracultura, entre outros representantes.

Sem a tentativa de engavetar a humanidade neste ou naquele perfil, engessado nas

possibilidades, nas cartografias de opções políticas, mas apenas tentar identificar algumas estruturas do pensamento, temos pensado numa proposta de ecologia de resistência. Ainda tateando em fiar e tecer conceitos, e sem nenhuma pretensão de lançar algum paradigma, temos identidade no segundo eixo tático de Certeau (1984); na ciência menor de Gallo (2010); na identidade de resistência de Rodriguez & Serantes (2010); e no grupo de escolhas de Silva (2011). Estas preferências, de maneira geral, caracterizam-se por aquilo que chamamos de “ecologia de resistência”. Sem relacionar-se diretamente com as ciências ecológicas, mas aproximando-se mais das ciências políticas, a ecologia de resistência busca religar três grandes dimensões filosóficas da teoria (episteme), da ação (práxis) e da ética (axioma), na tentativa de transformar o mundo em várias dimensões:

- a) Remar contra a maré** - compreender que a humanidade se move pela busca do desenvolvimento, geralmente material, e que o Capitalismo frenético seduz pessoas do mundo inteiro a consumir o planeta em nome do índice de qualidade de vida, e assim, lutar contra este pensamento;
- b) Ter uma consciência socioambiental** - realmente perceber que os dilemas sociais são intrinsecamente ligados aos danos ambientais e que, para salvar uma floresta, é preciso salvar a sua gente (e vice-versa);
- c) Atuar participativamente do controle social** - capacidade de somar esforços em arenas coletivas de luta, sendo capaz de fraternizar-se na dor alheia tanto quanto buscar sua luta específica, estando ciente de que nem sempre teremos consensos, mas que certas rupturas e conflitos estarão à espreita;
- d) Educar-se de maneira espiralizada** - capacidade de afastar-se da janela individual, que todos nós temos direito, mas sobremaneira esforçar-se para plantar uma árvore coletiva, num movimento dialético entre o eu, o outro e o mundo;
- e) Considerar o âmbito biorregional** - reconhecer algumas vantagens do processo globalizador, entretanto, adotar posturas que favoreçam o local da cultura;
- f) Assumir as diferentes linguagens** - estar ciente de que a ciência privilegiou a escrita, mas que as demais linguagens e sentidos são importantes à construção de “confetos” (conceitos e afetos);
- g) Lutar pela esperança** - compreender que não lutamos para ganhar sempre, e que o caos, os erros e as perdas fazem parte de um processo de aprendizagem, servindo como estímulo para que novas narrativas possam ter audiência.

A volubilidade da proposta pode contagiar as pessoas pela ecologia de resistência: o observador errante que percorre o início de uma jornada em Educação Ambiental, iniciando as vivências e preso em um itinerário fechado, pode considerar a Educação Ambiental um labirinto, mas há saída. No caminho, possivelmente se sentirá aflorando à superfície de um rio com contornos indecisos, curvas e cachoeiras, num dramático movimento de um quase afogamento. Mas entre os movimentos convulsivos, alternando entre imersão e ascensão, as raízes da vegetação estarão por lá para assegurar um apoio em forma de rizoma por todo o leito do rio. E a superação do mal-estar, inerente ou não nas angústias existenciais sartreanas, certamente tomará conta deste ser em constante transe, entre suas dúvidas e verdades. É a guinada do jogo que agora se incide nas águas e nos sonhos (BACHELARD, 2002), e na possibilidade de sair da crise histórica e ter direito à narrativa que constroem as novas Nações (BHABHA, 2000).

Viver num Estado como Mato Grosso exige uma postura política que vaza do cotidiano acadêmico de simplesmente fazer ciências. Impossível aleijar-se das dores do mundo que aqui incidem de forma latente, negando o espaço da militância, e essencialmente da escolha política inscrita na ética. Para suportar as derrotas, a poesia é essencialmente voraz para não se criar desertos. Representa, neste universo de sangria, uma reminiscência tática não apenas de sobrevivência, mas de acalento do espírito, numa exteriorização tangível de contornos idealizados. É uma espécie de transposição onde se cria novos instantes de carícias contra a tirania da eternidade trágica. É na vertigem do esgotamento temporal do ser que este se refaz, multiplicando as esperanças nos territórios onde ainda pulsa uma ecologia de resistência.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. W. B. de. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização, movimentos e uso comum. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais. Vol. 6, n. 01. ANPUR, maio de 2004, p. 1-37.
- ARENDT, H. A Condição Humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- BACHELARD, G. A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BARROS, M. Exercícios de ser criança. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BHABHA, H. DissemiNation: time, narrative, and the margins of the modern nation. BHABHA, H. (Ed.). Nation and narration. London & New York: Routledge, 2000, p. 291-322.

- CARTER, M. Desigualdade Social, Democracia e Reforma Agrária no Brasil. In: CARTER, M. (Org.). *Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 27-78.
- CASALDÁLIGA, D. P. Entrevista com Dom Pedro Casaldáliga (23/02/2003). Entrevistador: Rodrigo Vargas. Cuiabá: Diário de Cuiabá, 2003. Disponível em: <<http://www.servicioskoinonia.org/Casaldaliga/textos/textos/0302EntrevistaDiarioCuiaba.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2008.
- CERTEAU, M. *The Practice of Everyday Life*. Translated Steven Rendall. Berkeley: University of California Press, 1984.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- CHAUÍ, M. Merleau-Ponty: Obra de arte e filosofia. In: NOVAES, A. (Org.). *Artepensamento*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994, p. 467-492.
- CHIPP, Herschel. *Theories of Modern Art*. Berkeley: University of California Press, 1996.
- ECO, U. *A história da beleza*. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- \_\_\_\_\_. *A história da feiura*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- ELZINGA, C. The ability to learn, a critical factor in environmental justice. *Environmental Justice: global ethics for the 21<sup>st</sup> century*. Nature and human society Section. University of Melbourne, October 1-3, 1997, 12p. Disponível em: <<http://www.abp.unimelb.edu.au/envjust>>. Acesso em: 15 de maio de 2005.
- FERNANDES, B. *Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro: formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (1979-1999)*. Tese aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed UNESP, 2000.
- GALLO, S. Filosofias da diferença e da educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, S.; FERRARI, A. (Orgs.). *Foucault, Deleuze e Educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 49-63.
- LEFEBVRE, H. *The production of space*. Oxford: Blackwell Pub, 1991.
- LIUDVIK, Caio. O mal-estar do mundo. *Cult*, ano 14, n. 158, 2011, p. 126-28.
- MANFRINATE, R. *Histórias Femininas: Poder, Resistência e Educação no Quilombo de Mata Cavalo*. Dissertação aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.
- MANGUEL, A.; GUADALUPI, G. *Dicionário de lugares imaginários*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.
- MARTINEZ ALLIER, J. *Da economia ecológica ao ecologismo popular*. Blumenau: FURB, 1998.
- MELO-NETO, J. Prefácio. In: SILVA, A.; CARVALHO, A.; MACHADO, A. *Educação popular, práxis pedagógica e cidadania*. Cuiabá: EdUFMT, p. 1-7, 2012 (no prelo).
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Caderno de Debate n. 2: Para Debater os desafios internos do MST*. São Paulo: MST, setembro de 2009 (Mimeo).
- PORRAS, Carlos. La CAUSA. Disponível em: <<http://www.ejrc.cau.edu/voicesfromthegrassroots.htm#carlos%20porras>>. Acesso em: 16 de março de 2008.
- RODRIGUEZ, M. R.; SERANTES, A. P. *Educación ambiental e novos movimientos sociales: aportacións para o cambio educativo*. *Ambientalmente sustentable*, ano V, vols. I e II, n. 9, p. 52-79, 2010.
- SATO, M. *A Educação Ambiental tecida pelas teorias biorregionais*. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadores(as) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Diretoria de Educação Ambiental, MMA, 2005, p. 35-46.
- SATO, M. *et al.* *I Seminário de Mobilização e Mapeamento social: Territórios e identidades de Mato Grosso*. Cuiabá: GPEA-UFMT, 2008. Relatório [Mimeo].
- SCHAMA, S. *O poder da arte*. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.
- SILVA, R. *Do invisível ao visível: o mapeamento dos grupos sociais do Estado de Mato Grosso*. Tese aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2008.

# A INCLUSÃO DA DIMENSÃO AMBIENTAL EM UM ESPAÇO EDUCADOR: A EXPERIÊNCIA DA OCA

Vivian Battaini  
Júlia Teixeira Machado

## Introdução

A crise civilizatória tem sua origem na concepção de mundo, na qual se baseia a civilização ocidental (LEFF, 2001). Para além da dimensão ecológica, essa crise tem múltiplas facetas, como a social, a econômica e a política. A própria relação entre os seres humanos é discutida. Assim, este é um momento para repensarmos a relação entre a educação, a sociedade e o meio ambiente. Neste contexto, a Educação Ambiental (EA) emerge como uma resposta, na área educacional, aos desafios trazidos pela crise civilizatória.

O Laboratório de Educação e Política Ambiental – Oca, instalado na Universidade de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ/USP), tem na EA e Políticas Públicas o seu foco de atuação. A discussão acerca da EA na ESALQ iniciou-se nos anos 80, e em 1992, a Oca foi inaugurada. Em 2009, houve a reinauguração do laboratório<sup>168</sup>, que definiu como um dos seus novos desafios o de contribuir com a discussão da ambientalização das Instituições de Ensino Superior (IES), assim fomentando um espaço de resistência dentro da Universidade. De acordo com Sorrentino e Nascimento,

Nesses processos de formação, permanentes e continuados, a EA nas IES pode cumprir dois papéis: o de educar a própria instituição, para ela incorporar a questão ambiental em seu cotidiano – a ambientalização da Instituição, presente em todas as suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão; e o de contribuir para educar ambientalmente a sociedade – um projeto ambientalista de país e ações educadoras com ele comprometidas (2010, p. 25).

Nesse artigo, pretende-se dar o testemunho da inclusão da dimensão ambiental num espaço educador – a Oca – e a perspectiva educadora das suas estruturas destinadas a promover a sustentabilidade socioambiental. Para nós, ambientalizar os espaços e estruturas educadoras é compreender a problemática ambiental a partir de uma perspectiva filosófica, baseada na apropriação teórica e prática dos conceitos “identidade”, “comunidade”, “diálogo”, “potência de ação” e “felicidade”<sup>169</sup>.

Para Matarezi (2005), a inclusão da EA em todos os níveis e esferas da sociedade pode ocorrer também na perspectiva dos espaços e estruturas educadoras, na medida em que estas “são dotadas de características educadoras e emancipatórias, que contenham em si o potencial de provocar descobertas e reflexões, individuais e coletivas simultaneamente” (p. 163). Pensar a Oca como espaço educador, coloca um desafio aos seus pesquisadores: de fazer uso do conhecimento produzido na participação política do dia a dia e na construção de sociedades sustentáveis.

O termo “espaços educadores sustentáveis”, quando referido aos espaços escolares, apresenta quatro eixos articulados, que são: gestão, currículo, edificação e cidadania<sup>170</sup>. O enfoque selecionado para a discussão desse trabalho é o eixo da gestão, pois “o foco da gestão ocorre pela oportunidade de se dar o testemunho daquilo que se propõe para a sociedade. O seu efeito demonstrativo e pedagógico para os estudantes e sociedade” (SORRENTINO & NASCIMENTO, 2010, p. 26).

Para análise do processo de ambientalização do laboratório, optou-se pela reflexão da autogestão. Segundo Baremblytt,

Esse processo de auto-análise das comunidades é simultâneo ao processo de auto-organização, em que a comunidade se articula, se institucionaliza, se organiza para construir dispositivos necessários para produzir, ela mesma, ou para conseguir recursos de que precisa para a manutenção e melhoramento de sua vida na Terra (BAREMBLYTT, 2002, p. 17).

O Laboratório de Educação e Política Ambiental propõe-se a exercitar a autogestão em um espaço educador sustentável com a perspectiva da participação democrática, coerente com o que preconiza, promovendo espaços e momentos de convivência e diálogo entre as pessoas, e encorajando todos a cuidarem do bem-estar do ambiente coletivo e individual.

A Oca coloca-se como um espaço educador e demonstrativo, no qual estimula as pessoas a praticarem desde atividades simples, como fazer um café e lavar a própria louça, até apoderarem-se de responsabilidades coletivas, como fazer registros de reuniões e participar da produção de textos coletivos. Mais que o aspecto operacional das atividades, busca-se a dimensão pedagógica. Ou seja, existe a intenção de refletir sobre as ações, e que as ações permitam igualmente as reflexões educadoras ambientalistas. Por isto, a gestão também educa as pessoas que convivem e atuam no espaço educador à medida que seus gestores assumem o papel de educadores.

Para a análise da autogestão da Oca foram considerados os dados coletados através da observação participante durante as reuniões da Oca entre agosto e dezembro de 2010, da análise documental das atas das reuniões de 2009 a 2011, de questionários referentes à Oca, suas estruturas educadoras e sua gestão, aplicados junto aos membros do laboratório<sup>171</sup>, além da pesquisa

bibliográfica sobre a problemática estudada.

Foram criados quatro parâmetros de análise da autogestão: estruturas, espaços de diálogo, projetos coletivos e relações entre as pessoas. Para cada um dos parâmetros, foram considerados três eixos: criar, cuidar e educar (agir para que outros cuidem).

As estruturas educadoras sustentáveis, citadas nos questionários aplicados com os membros da Oca, são: janelas grandes, espaço dividido por vidros, biblioteca, reuniões quinzenais, aquário, canteiros de flores, o espaço compartilhado entre os membros da Oca e seus parceiros, produções coletivas, banheiro, cozinha, minhocário e grupo eletrônico de diálogos. Atualmente, foram feitas duas novas aquisições: um forno solar e um biodigestor. É importante ressaltar que a maior parte das estruturas foi instalada por iniciativa de um único membro da Oca, indicando que ainda é preciso que ocorra a apropriação dos demais membros ao espaço coletivo.

Os participantes do laboratório foram investigados para saber como as estruturas do espaço são mantidas. Obtivemos as seguintes respostas:

“Com a boa vontade de cada um que vem para Oca. Com os pactos estabelecidos nas reuniões semanais, mas ainda sem a definição dos objetivos educacionais, forma de funcionamento, responsabilidade etc.” (Membro 3 da Oca).

Como demonstra esta resposta, a gestão dos espaços coletivos é um aprendizado contínuo e que, rotineiramente, é (re)construído pelo grupo. A Oca busca exercitar a autogestão, no modo como compartilha o espaço, promovendo-a de maneira democrática e participativa, e pactuando os acordos em reuniões quinzenais.

“Participando, cumprindo minhas demandas no tempo definido e com atenção. Sendo sincero sobre minhas limitações e buscando a praticidade nas propostas que traço” (Membro 4 da Oca).

Apesar de considerar que o laboratório apresenta um número significativo de estruturas sustentáveis com potencial de serem educadoras, é ainda necessário avançar na questão da manutenção das mesmas com vistas à autogestão e sustentabilidade do espaço educador, pois temos que enfrentar o fato destas terem seu cuidado diário feitos apenas pelos estagiários.

Os espaços de diálogo são: reuniões quinzenais, de planejamento e de avaliação, grupo eletrônico (*e-mail*) e sítio eletrônico<sup>172</sup>. A criação desses espaços foi feita de modo compartilhado nas reuniões quinzenais, sendo difícil nomear os propositores. O cuidado com os espaços de diálogo pode ser representado pela disponibilidade dos participantes para estarem presente (virtual ou pessoalmente). A participação é variável ao longo do ano, e das pessoas participantes, sendo o número de pessoas nas reuniões presenciais e de retornos virtuais um indicador da ligação das pessoas com o laboratório e a atuação do mesmo. O cuidado também é exercitado na inclusão de novos membros na rede virtual e no acolhimento presencial dos mesmos.

Os encontros e diálogos possibilitam a consolidação e o fortalecimento da identidade do grupo, assim como as produções coletivas da Oca, o que enriquece as conversas e as propostas de atividades desenvolvidas. Entretanto, sabemos que o fortalecimento da identidade do laboratório pode dificultar a inclusão de novos membros que precisam de um tempo para se ambientar no espaço, às pessoas e aos ideais compartilhados.

Os projetos coletivos são materializados na forma de textos e propostas de intervenção. Os textos coletivos são sistematizações das conversas nas reuniões presenciais e nos grupos de estudo. O primeiro texto coletivo construído pelos pesquisadores da Oca foi gestado durante todo o ano de 2009. Tornou-se a referência conceitual do laboratório, teve uma versão reduzida publicada (ALVES *et al.*, 2010) e agora abre esta obra. Um segundo texto coletivo foi iniciado, sendo pauta do grupo em 2012.

Para além dos textos coletivos, o laboratório incentiva o que chamamos de “orientações cruzadas”, ou seja, estimulamos orientações coletivas. Essas orientações cruzadas são materializadas em produções conjuntas e colaborativas, como esse próprio artigo e outros presentes nessa obra. Há um esforço do exercício da cooperação através da existência de subgrupos de estudos, e auxílio e revisão de textos através do grupo de *e-mails*, desenvolvidos por voluntários.

Dessa forma, pretendemos fomentar cada vez mais uma cultura cooperativa entre os membros da Oca. A cultura cooperativa também é fortalecida pela intensa relação afetiva dos seus membros com o laboratório, o que fortalece os princípios defendidos pela mesma: identidade, comunidade, diálogo, potência de ação e felicidade. A relação dos membros do grupo é regida com respeito, amor, cuidado e encantamento entre si, conforme demonstrado na seguinte resposta dada à questão “Você colabora com a manutenção das estruturas? Como?”: “Com minha participação, empenho, respeito e amor” (Membro 4 da Oca).

O exercício da autogestão ainda é um desafio para a Oca, e torna-se mais desafiador, pois a participação democrática não faz parte da nossa cultura. Esse modo de agir e partilhar precisa ser aprendido e incorporado no nosso dia a dia, o que leva tempo. Esse é um processo em construção, e à medida que o construímos, estamos aprendendo, reconstruindo e fazendo novamente.

## **Considerações Finais**

Trazer a questão ambiental para o processo educativo é incorporar nas ações e reflexões pedagógicas a discussão da problemática da intervenção humana no ambiente. A ideia de espaços educadores sustentáveis é um convite para a transformação do espaço com o desejo que ocorram

transformações em seu currículo, gestão, edificação e cidadania. É um convite, portanto, para desconstrução e reconstrução do nosso papel enquanto educador e/ou educando através da ressignificação do uso do espaço e de suas estruturas.

A Oca tem duas frentes de atuação: o microcosmo do laboratório, buscando contribuir com as transformações do macrocosmo, o planeta Terra. No microcosmo, o laboratório pretende contribuir com a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade local e planetária. Soma-se a isso o fato da Oca situar-se no ambiente universitário, celeiro de formação de gestores públicos. Desta maneira, o laboratório contribui com a formação de pessoas comprometidas com processos educadores ambientalistas e a construção de sociedades sustentáveis.

Ao dar esse testemunho de suas reflexões e ações enquanto espaço educador e demonstrativo, a Oca oferece a oportunidade para que outras instituições, incluindo a ESALQ, ressignifiquem seus espaços à luz de seus ideais de educação e sociedade em direção à sustentabilidade.

## **REFERÊNCIAS**

BAREMBLITT, G. Compêndio de análise institucional e outras correntes. Teoria e prática. 5. ed. Belo Horizonte, MG: Instituto Félix Guattari, 2002.

LEFF, E. Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. Petrópolis, RJ: Vozes/PNUMA, 2001.

MATAREZI, J. "Estruturas e espaços educadores: quando espaços e estruturas se tornam educadores". In: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.). Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

SANTOS, B. S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício de experiências. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E. Universidade e políticas de Educação Ambiental. In: Educação em foco: revista de educação, v. 14, n. 2, set.-fev. 2009-2010, 242p.

## SOBRE OS AUTORES

### **Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto**

Doutoranda em Educação Ambiental na USP/Brasil e Filosofia da Natureza e do Ambiente na Univ. de Lisboa (UL)/Portugal. Mestre em Educação Ambiental (USP). Pesquisadora do Centro de Filosofia da UL e do Laboratório de Educação e Política Ambiental (OCA/USP). Parecerista da Revista Educação & Realidade. Consultora do MMA em projetos de desenvolvimento local sustentável. Professora do ensino do fundamental ao universitário. *E-mail:* [alegubcp@hotmail.com](mailto:alegubcp@hotmail.com).

### **Aline de Fátima Rocha Meneses**

Graduanda do 5º semestre de Gestão Ambiental. Estagiária acadêmico-administrativa da Oca em 2010. Estagiária do Projeto “Escolas Sustentáveis” em 2011. Atualmente é estagiária da Agência das Bacias PCJ.

### **Ana Paula Coati**

Ana Paula Coati é psicóloga formada pela Faculdade Riopretense de Filosofia, Ciências e Letras e Mestre em Ecologia de Agroecossistemas pela ESALQ/USP de Piracicaba. Atualmente é estudante de doutorado em Ecologia Aplicada no CENA/USP, em Piracicaba.

### **Andrea Abdala Raimo**

Graduanda em Gestão Ambiental pela Universidade de São Paulo – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”. Educadora e permacultora. Pesquisadora da OCA – Laboratório de Educação e Política Ambiental (ESALQ/USP).

### **Andréa Quirino de Luca**

Bióloga pela PUC-Campinas (1998) e Mestre em Recursos Florestais pela ESALQ – USP (2002), está cursando Doutorado em Ciência Ambiental na USP/PROCAM. Atuou como Coordenadora do Núcleo de Educação Ambiental da UC Mata de Santa Genebra, em Campinas, por cinco anos. Atuou, ainda, de janeiro de 2005 a dezembro de 2009, como parceira formadora do COEDUCA (Coletivo Educador Ambiental de Campinas).

### **Bárbara Suleiman de Macedo**

Pedagoga, Professora PEB-I da Rede Municipal de Pradópolis. Rua José Ferraz da Fonseca, 276. CEP: 14070-610 – Ribeirão Preto – SP. Tel.: (16) 3638-8848 ou 9175-4446. *E-mail:* [bsuleiman@hotmail.com](mailto:bsuleiman@hotmail.com).

### **Carlos Rodrigues Brandão**

Psicólogo (PUCRJ/1966); Mestre em Antropologia Social (UNB/1974); Doutor em Ciências Sociais (USP/1979); Livre Docente em Antropologia do Simbolismo (UNICAMP/1989); Pós-Doutorado em Perúgia (Itália) e Santiago de Compostela. Comendador do Mérito Científico (CNPq), atualmente professor colaborador-efetivo do Programa de Pós-Graduação em Antropologia, da UNICAMP. Professor visitante sênior da Universidade Federal de Uberlândia. Autor de 65 livros e criador da Rosa dos Ventos – casa de acolhida. Já plantou mais de 200 árvores em seus 71 anos de vida.

### **Cibele Randi Barbosa**

Advogada do J. Bueno e Mandaliti Sociedade de Advogados, professora universitária da disciplina de Direito Ambiental, especialista em Gestão Ambiental pelo Centro Universitário Barão de Mauá.

### **Cintia Güntzel Rissato**

Bióloga pela Universidade de Passo Fundo (RS), especialista em Educação Ambiental pela Universidade de Campinas (SP) e Mestranda em Ecologia Aplicada (PPGI-EA) pela USP. Coordenou projetos de Educação Ambiental em ONGs e, atualmente, é integrante do COEDUCA (Coletivo Educador Ambiental de Campinas). Participa da equipe do projeto de cooperação internacional entre a USP e a Universidade Autônoma de Madri (UAM).

### **Daniel Fonseca de Andrade**

Biólogo pela FFCLRP/USP (Ribeirão Preto), Mestre em Ciência Ambiental pela Universidade de South Bank (Londres), Doutorando em Ciência Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental (PROCAM) da USP (São Paulo), pesquisador associado à Oca – Laboratório de Educação e Política Ambiental do Departamento de Ciências Florestais da ESALQ-USP (Piracicaba). Docente universitário na UNIP e no Centro Universitário Barão de Mauá (Ribeirão Preto) e consultor em Educação Ambiental.

### **Denise Maria Gândara Alves**

Engenheira Agrônoma (ESALQ-USP), Licenciada em Agronomia (Universidade Técnica de Lisboa/Portugal), Mestre e Doutora em Ciências – Bioquímica Aplicada (USP e UNESP) e Educadora Ambiental em fase de Pós-Doutoramento e pesquisadora colaboradora no Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca/ESALQ/USP). Atualmente exerce a função de Diretora de Educação Ambiental, Projetos e Agricultura da Secretaria de Meio Ambiente de Americana.

### **Eda Terezinha de Oliveira Tassara**

Física e Professora Titular de Psicologia Social na Universidade de São Paulo. Professora visitante das Universidades de Pisa e Paris V. Coordenadora do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Intervenção (LAPSI) do IP-USP. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Política Ambiental e Psicologia do Instituto de Estudos Avançados (IEA-USP). Presidente do IBECC – Comissão Estadual de São Paulo. E-mail: lapsi@usp.br

### **Edna Ferreira Costa do Sim**

Bióloga e especialista em Gestão Ambiental. Educadora, atua em diversos movimentos, coletivos e redes, em particular a REPEA (Rede Paulista de Educação Ambiental), REBEA (Rede Brasileira de Educação Ambiental) e o Coletivo Educador Ipê Roxo, de Ribeirão Preto. Participa da Oca – ESALQ/USP.

### **Fernanda Belizário**

Gerente de Educação do Instituto Estre de Responsabilidade Socioambiental, é Mestra em Sociologia do Consumo e Graduada em Ciências Sociais e Relações Públicas pela Universidade de São Paulo.

### **Haydeé Torres de Oliveira**

Bióloga (1982), Mestre em Ecologia (1988), Doutora em Ciências da Engenharia Ambiental (1993) e Pós-Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha (2004). É professora associada do Departamento de Hidrobiologia da UFSCar, orienta e realiza pesquisas em EA e coordena o GEPEA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental. É uma das editoras da Revista Pesquisa em Educação Ambiental. Participa de redes-movimentos coletivos diversos. haydee@ufscar.br

### **Isabela Kojin Peres**

Graduada em Gestão Ambiental (ESALQ/USP) e estagiária do Coletivo Educador Piracicauá através do Projeto de Cultura e Extensão da ESALQ/USP “Rede de formação de agentes educadores socioambientais em Piracicaba”.

### **Isis Akemi Morimoto**

Ecóloga, mergulhadora, viajante do e pelo Mundo. Aventura-se, ainda, nas áreas de Direito, Política e Educação Ambiental, participando da Oca, fazendo Doutorado no PROCAM/USP e trabalhando no IBAMA.

### **Javier Benayas del Álamo**

Doutor em Ciências Biológicas pela Facultad de Ciencias de la UAM. Professor Titular do Departamento de Ecologia da Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Secretario Ejecutivo de la Comisión de Calidad Ambiental, Sostenibilidad y Prevención de Riesgos de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

### **Júlia Teixeira Machado**

Possui Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade de Federal de São Carlos (2003) e Mestrado em Ecologia Aplicada pela Universidade de São Paulo (2007). Atualmente é pesquisadora da Oca, Doutoranda em Ecologia Aplicada (ESALQ/USP) e coordenadora pedagógica do programa “Escolas Sustentáveis” (Oca/Instituto Estre).

### **Juscelino Dourado**

Diretor Executivo do Instituto Estre e consultor na área de Gestão Ambiental. Atuou como professor do ensino médio e realiza pesquisa sobre Gestão Para a Sustentabilidade. Tem um *blog* sobre Gestão Ambiental e apresentou trabalhos sobre Educação Ambiental no Brasil e no exterior. Tem formação nas áreas de Química, Administração de Empresas e Gestão Ambiental, passando por universidades como USP, Unicamp e Universidade de Lomonosov (Rússia).

### **Laura Vidotto Sacconi**

Bióloga (PUCCamp) e Especialista em Gerenciamento Ambiental (Fealq/ESALQ). Estagiou: no IAC (Plantas medicinais) e na Mata de Santa Genebra (Vegetação e Educação Ambiental), em Campinas; na empresa BIOMÉTRICA (Meio Ambiente) e na OCA/ESALQ (projetos de Educação Ambiental e Grupo de Estudos). Foi Revisora para a Editora MECA e trabalha em empresa com Meio Ambiente.

### **Léo Eduardo de Campos Ferreira**

Biólogo com habilitação em Gerenciamento Costeiro pela UNESP. Mestre em Ciências, área de concentração Ecologia Aplicada pela ESALQ/USP. Trabalha com Unidades de Conservação, Gestão Participativa, Educação Ambiental e Desenvolvimento Local Sustentável. Atualmente é coordenador de projetos em áreas protegidas, pelo Imaflorea, atuando na região amazônica.

### **Luiz Antonio Ferraro Júnior**

Professor Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Doutor em Política e Gestão Ambiental pelo CDS/UnB, Diretor de Educação Ambiental da Secretaria Estadual do Meio Ambiente da Bahia desde fevereiro de 2011, membro da RUPEA.

### **Marcos Sorrentino**

Docente no Departamento de Ciências Florestais da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ/USP), onde coordena o Laboratório de Educação e Política Ambiental – Oca. Ex-diretor de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente de 2003 a 2008, sendo fundador de diversas Redes e Associações Ambientalistas e de Educação Ambiental.

**Maria Castellano**

É Mestre (2002) e Doutora (2007) em Ciência Ambiental pelo PROCAM/USP. Realizou Pós-Doutorado junto ao Laboratório de Educação e Política Ambiental (OCA) da ESALQ/USP (2011). Trabalhou junto ao Ministério de Educação do Brasil e junto à Secretaria de Estado do Meio Ambiente de São Paulo. Tem interesse nas áreas de Educação Ambiental, Políticas Públicas Ambientais, Ética e Direitos Animais e as interfaces entre estes temas.

**Maria de Lourdes Spazziani**

Doutora em Educação, Pesquisadora em Educação Ambiental e Estudiosa da Psicologia Histórico-Cultural. Professora-Assistente Doutora, UNESP/IB/Depto. de Educação – Botucatu/SP. Distrito de Rubião Júnior, s/n. Botucatu/SP. Tel.: (14) 3811-6232 (ramal 206). *E-mail*: [spazziani@ibb.unesp.br](mailto:spazziani@ibb.unesp.br).

**Maria Eugênia Camargo**

Bióloga, Educadora Ambiental, Doutoranda em Educação pela FEUSP. *E-mail*: [meugenia@usp.br](mailto:meugenia@usp.br).

**Maria Henriqueta Andrade Raymundo**

Graduada em Biologia é Mestre em EA pela ESALQ/USP, Piracicaba-SP. Coordenou o Programa Nacional de Formação em Fiscalização Ambiental – IBAMA/MMA (DF) de 2003 a 2007. Atuou como consultora técnica em EA do IICA (Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura) de 2007 a 2009, no Estado da Bahia. Desde 2009 está como Diretora de Saneamento e Gestão Ambiental da Secretaria de Meio Ambiente/Prefeitura Municipal de Suzano-SP.

**Maria Isabel G. C. Franco**

Graduada em Pedagogia, com *Lato Sensu* em Arte Educação e Comunicação, Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), com aprofundamento nas temáticas: Educação Formal e Comunitária para Sociedades Sustentáveis, Agenda 21 na Educação e Pesquisa-Ação Participante.

**Maria Luísa Ribeiro Ferreira**

Professora da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa – Cadeiras: Filosofia Moderna, Didáctica da Filosofia, Filosofia da Natureza e do Ambiente, Filosofia do Espaço Público, Filosofia de Género. Publicou alguns livros e inúmeros artigos nestas áreas. Investigadora do *Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa*, no qual coordena a linha de investigação *Filosofia Moderna e Contemporânea* e projectos de investigação *Ensinar/Aprender Filosofia* e *As Mulheres na Filosofia*. *E-mail*: [luisarife@sapo.pt](mailto:luisarife@sapo.pt). *Site*: <http://luisarife.com.sapo.pt>.

**Maria Rita Avanzi**

Bióloga, Mestre e Doutora em Educação. Desde 2009 atua como professora adjunta do Núcleo de Educação Científica do IB na Universidade de Brasília. Atuou como consultora no Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, na gestão de Marcos Sorrentino. *E-mail*: [mariarita@unb.br](mailto:mariarita@unb.br).

**Michèle Sato**

Licenciada em Biologia, Mestre em Filosofia, Doutora em Ciências e Pós-Doutora em Educação. É docente associada no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFMT, sendo colaboradora nas Universidades Federais de São Carlos [UFSCar, SP] e Rio Grande [FURG, RS], além da Universidade de Santiago de Compostela (ES). Colabora nas comissões editoriais de diversos periódicos e é articuladora de distintas redes potencialmente ambientais. É bolsista produtividade do CNPq e também escreve crônicas e poesias.

**Moema Viezzer**

Brasileira, é socióloga e educadora, especializada em gênero e meio ambiente, conhecida internacionalmente por sua atuação em fóruns, redes e movimentos socioambientais. É autora de quatro livros, dos quais o mais conhecido é “Se me deixam falar...”, traduzido a 14 idiomas. Atualmente, atua como consultora socioambiental para ONGs, empresas e órgãos governamentais.

**Omar Ardans**

Doutor em Psicologia Social e Livre-docente em Psicologia Socioambiental. Professor Adjunto no Departamento do Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenador do LAPSI-UFSM.

*E-mail*: [ardans@smail.ufsm.br](mailto:ardans@smail.ufsm.br)

**Pedro Mello Bourroul**

É estudante de Gestão Ambiental da ESALQ-USP. Participou na Oca – Laboratório de Educação e Política Ambiental (ESALQ/USP) do Projeto Caximba.

**Pedro Roberto Jacobi**

É Sociólogo, Mestre em Planejamento Urbano, Doutor em Sociologia e Livre Docente em Educação. Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo (PROCAM-USP). Coordenador do PROCAM USP 2010-2012. Coordenador do Laboratório de Governança Ambiental da USP – GOVAMB/USP. Editor da Revista Ambiente e Sociedade. Pesquisador Nível 1A do CNPq.

**Rachel A. Trovarelli**

Graduada em Gestão Ambiental, pela ESALQ/USP. Atuou, em 2011, no Projeto Escolas Sustentáveis pelo Instituto Estre de Responsabilidade Socioambiental. É permacultora e interessada em Educação Ambiental e Políticas Públicas, Comunicação Ambiental e Ciência Hedônica.

**Ricardo de U. Moura**

Graduando em Gestão Ambiental (ESALQ-USP), atuou em projetos e eventos sobre restauração de áreas degradadas pelo Grupo de Adequação Ambiental da ESALQ-USP (GADE). Em 2011, pelo Instituto Estre de Responsabilidade Socioambiental, realizou oficinas pedagógicas relacionadas a consumo e participou do programa “Escolas Sustentáveis”.

#### **Sandra Navarro**

Graduada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Mestre em Ecologia Aplicada pela CENA/ESALQ/USP. Coordenadora e professora de Ciências da Escola Sathya Sai de Ribeirão Preto. Graduada em Pedagogia.

#### **Semiramis Biasoli**

Doutoranda em Políticas Públicas de Educação Ambiental pelo PPGI Ecologia Aplicada da ESALQ/USP, Graduada em Direito pela PUCCAMP (1993) e Pós-Graduada em Gestão Ambiental pela UNICAMP (2003). Integrante do FunBEA – Fundo Brasileiro de Educação Ambiental, membro da REPEA e pesquisadora da OCA – Laboratório de Educação e Política Ambiental da ESALQ/USP.

#### **Silvio do Carmo Junior**

É estudante de Engenharia Florestal da ESALQ-USP. Participou na Oca – Laboratório de Educação e Política Ambiental (ESALQ/USP) do Projeto Caximba.

#### **Simone Portugal**

Professora, Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Como mãe de três jovens estudantes de escolas públicas brasileiras, desde 1996 participa da gestão de Conselhos Escolares. Elaborou livro e materiais didáticos de Educação Ambiental para crianças, jovens e professores, além de coordenar oficinas de formação de professores. Participa do Coletivo Educador Piracicauá.

#### **Thais Brianezi**

Jornalista (ECA/USP), Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM) e Doutoranda em Ciência Ambiental (PROCAM/USP). Participa da OCA – Laboratório de Educação e Política Ambiental (ESALQ/USP) e é membro fundadora da Escola de Ativismo e da Associação Internacional de Comunicação Ambiental – IECA.

#### **Valéria M. Freixêdas**

Educadora ambiental com experiência na elaboração de materiais didáticos e em projetos socioambientais. Mestre em Ecologia Aplicada/Ambiente e Sociedade pelo PPGI-EA/CENA-ESALQ. Participante do Coletivo Educador Piracicauá.

#### **Vanessa Minuzzi Bidinoto**

Bióloga, licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Campus Santiago, RS. Especialista em Gerenciamento Ambiental pela ESALQ/USP. Mestre em Educação e doutoranda pela UNIMEP. Pesquisadora Bolsista pelo CNPq neste período. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Ambiental, Educação no meio rural, Educação em Ciências e na área de gestão ambiental.

#### **Viriato Soromenho-Marques**

Professor de Filosofia na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, correspondente da Academia das Ciências de Lisboa. Membro do Conselho de Imprensa (1985-87); Presidente Nacional da Quercus (1992-95); integrou o Conselho Econômico e Social (1992-96). Vice-Presidente da Rede Europeia de Conselhos do Ambiente e do Desenvolvimento Sustentável (2001-06). Membro do Conselho Nacional do Ambiente e Desenvolvimento Sustentável; Coordenador científico do Programa Gulbenkian Ambiente. *Site*: [www.viriatosoromenhomarques.com](http://www.viriatosoromenhomarques.com).

#### **Vivian Battaini**

Mestranda do Programa Ecologia Aplicada (ESALQ/CENA). Especialista em Educação Ambiental e Recursos Hídricos (USP/São Carlos). Participante do Coletivo Educador Piracicauá.

#### **Yanina Micaela Sammarco**

Formada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestre em Engenharia Ambiental pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutoranda pelo Programa Interuniversitário de Educación Ambiental na Universidade Autônoma de Madri em convênio com a ESALQ/USP. Docente da Fatec-Jahu/Centro Paula Souza – Unesp. Educadora, Gestora e Pesquisadora Socioambiental da OCA/ESALQ e do Instituto Pró-Terra.

<sup>1</sup> Este texto consiste na versão ampliada do artigo intitulado “Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista”, publicado na revista espanhola “ambientalMENTEsustentable”, edição de janeiro-dezembro 2010, ano V, vol. I, núm. 9-10, páginas 7-35, **contendo** trechos antes excluídos devido à limitação de tamanho da publicação citada bem como partes revisitadas e reescritas.

<sup>2</sup> Junto ao termo “prosa caipira”, leia-se, também, as demais culturas regionais como “prosa caiçara”, “prosa capixaba”, “prosa gaúcha”, “prosa pantaneira”, dentre outras que evidenciam a riqueza cultural do Brasil.

<sup>3</sup> A obra “Ética”, de Espinosa, está dividida em cinco partes ou livros: I – Deus; II – A natureza e a origem da mente; III – A origem e a natureza dos afetos; IV – A servidão humana ou a fora dos afetos; V – A potência do intelecto ou a liberdade humana. A citação ‘E III’ refere-se ao Livro III da Ética (ESPINOSA, 2007).

<sup>4</sup> Da obra *Ética*, de Espinosa, dividida em cinco partes ou livros.

<sup>5</sup> Cf. MILL, 1965; PIGOU, 1932; POLANYI, 2001; BOULDING, 1966; SCHUMACHER, 1973; DALY and COBB, 1990; DIFENBACHER, 1994; JACKSON, 1994; MAX-NEEF, 1991; COSTANZA and D'ARGE *et al.*, 1997; SCHWARZ, 2005; CATO, 2009.

<sup>6</sup> Cf. TREMMEL, 2009; BORDEYNE *et al.*, 2009; VIVERET, 2010.

<sup>7</sup> ‘Eu e Tu’, esta dualidade de indicadores de sujeitos não foi escrita aqui ao acaso. Ela é também o título de um dos livros mais essenciais sobre a teoria profunda e a prática do diálogo. Seu autor é o pensador judeu-alemão Martin Buber, e seu livro tem este nome: *Eu e Tu*. O introdutor no Brasil e tradutor de seu livro é o educador Newton Aquiles von Zuben.

<sup>8</sup> Quem tenha prestado atenção a um momento do conhecido filme *O buraco branco do tempo*, haverá de lembrar que apenas um rosto de pensador e cientista aparece na tela por um momento. E seu nome, Pierre Teilhard de Chardin, é um dos únicos pronunciados. Este padre e paleontólogo francês, hoje bastante esquecido, foi, durante os anos 60, um dos principais pensadores lidos e estudados. A meu

ver ele antecipa, de forma ousada e nunca repetida até hoje, ideias e princípios fundadores de qualquer ação ambientalista. Seu livro principal é *O fenômeno humano*, e ele merecia ser lido com cuidado. Por outro lado, Frei Betto acaba de publicar uma nova edição, pela Editora Vozes; um livro dedicado a difundir as ideias de Teilhard de Chardin. Seu nome é *A Sinfonia Universal*. Referências muito oportunas ao seu pensamento podem ser encontradas também na trilogia de livros de Marcos Arruda, indicados ao final deste artigo.

**9** Epígrafe de apresentação do livro **Aprendendo a pensar**. Veja nas 'Referências' a indicação completa.

**10** CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber, elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000, p. 61.

**11** O *Manifesto da Transdisciplinaridade* é o documento final de um Congresso Internacional, realizado no Convento da Arrábida, em Portugal, entre 2 e 6 de novembro de 1994. Assinam a *Carta de Transdisciplinaridade*, depois tornada um "manifesto", as seguintes pessoas: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

**12** É o capítulo intitulado *Um outro pensar para um outro viver*, do livro *A canção das sete cores - educando para a paz*. Foi publicado pela Editora Contexto, de São Paulo, em 2005.

**13** Versão adaptada de artigo apresentado no GT de Educação Ambiental, do V Encontro Nacional da ANPPAS, Florianópolis, 2010.

**14** Esta obra foi publicada originalmente em francês, no ano de 1930.

**15** Segundo Santos (2007:75): "...as representações que a modernidade deixou até agora mais inacabadas e abertas são, no domínio da regulação, o princípio da comunidade e, no domínio da emancipação, a racionalidade estético-expressiva. Dos três princípios de regulação (mercado, Estado e comunidade), o princípio da comunidade foi, nos últimos duzentos, o mais negligenciado. (...) acabou por ser quase totalmente absorvido pelos princípios do Estado e do mercado. Mas também é o menos obstruído..., o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação".

**16** Este capítulo é baseado em artigo que foi publicado originalmente na Revista Educação e Realidade.

**17** A lógica do terceiro incluído interage com a noção da importância de abertura dialógica para todo ser humano que se relaciona com a questão em pauta, além da participação de cientistas e especialistas. Para aprofundamento, consultar: D'AMBROSIO, U. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

**18** Informação verbal fornecida por Daniel Fonseca de Andrade, um dos autores deste texto, que vivenciou a experiência.

**19** A "Directiva Marco da **Água**" (DMA) é uma norma do Parlamento Europeu e do Conselho de União Europeia pela qual se estabelece um marco de atuação comunitária no âmbito da política de águas.

**20** Tradução livre: "Educação pela experiência na natureza focada em ambientes aquáticos".

**21** Tradução livre: "Livre fluxo de informação".

**22** 'Concentração de mídia' é quando um mesmo grupo é proprietário de diversos veículos: rádio, televisão, jornal impresso, TV a Cabo e servidor de *Internet*, por exemplo. Isto é ilegal, de acordo com a Constituição Federal de 1988, mas até hoje a proibição não foi colocada em prática porque falta regulamentação dela.

**23** Tradução livre: "Ganhando o debate sobre aquecimento global: um panorama".

**24** As citações ao longo do texto da obra *Ética*, de Espinosa, foram extraídas de SPINOZA, Benedictus de. *Ética/Spinoza*; [tradução e notas Thomaz Tadeu]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. (edição bilingue - português brasileiro contemporâneo e original em latim estabelecido por Carl Gebhardt, em 1925). Das citações: "E" indica a obra *Ética*; I, II, III ou IV indica o livro da obra *Ética*; "prop." indica a proposição da obra; "pref." indica prefácio da obra; "def." indica a definição trazida na obra; "esc." indica o escólio citado. Por exemplo: EIV, prop. 4, esc - indica que a citação refere-se ao escólio da proposição 4, da parte IV, da *Ética*.

**25** Universidade de Lisboa e Universidade de São Paulo/Brasil. Apoio: CAPES. Processo nº 0303/11-9.

**26** Doutorado realizado com orientação compartilhada entre Universidade de Lisboa (UL) e Universidade de São Paulo (USP)/Brasil, sob orientação da Profª Drª Maria Luísa Ribeiro Ferreira (UL) e do Prof. Dr. Marcos Sorrentino (USP).

**27** Encontros passivos se relacionam com as paixões.

**28** Por 'paixão', em Espinosa, se compreende a realização de algo sem que se compreenda a causa do afeto/motivação, trata-se, portanto, de uma reação a algo. Contudo, deve-se ressaltar que nem toda reação é uma paixão, pois há momentos em que reagimos a uma determinada situação de maneira consciente, previamente refletida, por já nos termos debruçado a pensar a respeito de determinado assunto e ter clareza da causa de nosso afeto/motivação. Outras reações que não passam pela esfera reflexiva do pensamento, mas que fazem parte da autopreservação do ser, como por exemplo, tirar instantaneamente a mão de uma superfície muito quente.

**29** A busca por conhecer a causa dos nossos afetos tem que ser, obrigatoriamente, acompanhada por uma busca de informações a respeito das coisas que nos rodeiam, para que a reflexão nos possa levar a construir ideias adequadas/verdadeiras. Tais informações compõem também o substrato da reflexão a ser operada, ou seja, num ambiente de indigência conceitual é impossível a realização de uma reflexão que nos leve a ideias verdadeiras.

**30** Lembrando que Narciso, no mito, é aquele que, quando se mira no espelho d'água, acha-se a mais bela de todas as criaturas, mas para a psicanálise, na prática, uma pessoa com 'comportamento padrão narcísico' é aquela que não consegue distinguir os limites entre ela e o outro, pois tudo o que está ao seu redor é uma extensão dela mesma. Portanto, esperar que essa pessoa que possui um 'comportamento narcísico como padrão' leve o outro em consideração em determinadas situações é o mesmo que esperar colher peras da macieira.

**31** EV, prop. 6, demonstração.

**32** EV, prop. 6, escólio.

**33** Interação do funcionamento psíquico atual da pessoa com o nosso, no momento.

**34** Profissional, afetiva, social, política etc.

**35** Damásio (2003) faz uma distinção entre sentimentos e emoções. As emoções precedem os sentimentos, sendo as primeiras desencadeadas por estímulos emocionalmente competentes (EEC). As emoções (sensações corpóreas) desencadeiam pensamentos (ideias) e estes pensamentos é que se constituem como sentimentos. Ou seja, as emoções são desencadeadas por estímulos (internos ou externos ao nosso corpo) que são captados pelos órgãos sensoriais e os sentimentos são as ideias que formamos a partir deste estímulo.

**36** O que Damásio (2003) chama de sentimento, em Espinosa é uma ideia confusa/uma forma de pensar/imagem/imaginação. Vale aqui colocar também que, segundo este autor, o que em Espinosa denomina-se 'afeto' é um conjunto composto, pelo que atualmente se denomina de motivação, pulsão, emoção ou sentimento.

**37** Cabe aqui colocar que chegaram a existir aproximadamente 120 propostas de funcionamento de Coletivos Educadores em todo território brasileiro, e que esta diminuição do número de Coletivos deve-se à descontinuidade da Política Pública dos Coletivos Educadores por parte do Ministério do Meio Ambiente após a saída da Ministra Marina Silva.

**38** Tal estratégia delinea-se da seguinte forma: PAP1 é o Ministério do Meio Ambiente que fomentou a formação de CEs em todo território brasileiro - através da elaboração da política pública e do apoio local à constituição dos mesmos. PAP2 são os educadores ambientais que primeiro constituem o CE e são pessoas que, preferencialmente, trazem o apoio de suas instituições para elaborar e implementar conjuntamente um processo de formação para os PAP3 - pessoas interessadas em refletir e atuar na área socioambiental (professores da rede pública e privada, lideranças comunitárias, técnicos de prefeituras municipais, estudantes e professores universitários, funcionários de empresas públicas, privadas e de capital misto, militantes ambientalistas, entre outros). Os PAP3, através de uma intervenção socioeducativa, têm por objetivo formar os PAP4 - pessoas inseridas nas comunidades dentro do território de atuação do Coletivo. A capilaridade do processo funda-se na ideia de ensinar-aprendendo/aprender-ensinando, o que significa dizer que, um educador PAP2 forma/aprimora sua formação ao formar o educador PAP3; este, por sua vez, também está formando/aprimorando sua formação à medida que forma os PAP4, e assim sucessivamente, num processo contínuo e permanente de aprendizagem-ensino-aprendizagem.

**39** O termo 'Cardápio', enquanto sinônimo de Menu ou Lista, neste contexto se refere à escolha que os educandos fazem do que desejam aprender, tendo em vista o aprimoramento de sua formação, demarcando, assim, uma das diferenças deste processo formativo das tradicionais grades curriculares.

**40** No processo educativo, formaram-se cerca de 30 educadores PAP2 e 130 educadores ambientais PAP3. Estes últimos foram divididos em 21 Coletivos Locais de ação socioeducativa (CLs). A formação PAP3 foi composta por uma carga horária de 564 horas, distribuídas da seguinte forma: 90 horas de reuniões presenciais, ao longo de 18 meses; 270 horas de participação em cursos, oficinas, palestras ou

vivências denominadas 'itens de cardápio'; 60 horas de reuniões com formadores denominados 'articuladores', - orientadores para elaboração e implementação de projetos educacionais socioeducativos nas comunidades; 24 horas de participação em foros e coletivos (assembleias, reuniões de conselhos, consultas públicas, audiências etc.) e 120h de execução de ações socioeducativas (atuação dos Coletivos Locais).

[41](#) Realização de 'trilha perceptiva', oficinas de musicalização e construção de instrumentos percussivos, oficinas de Biodança e de danças circulares, palestras sobre 'cultura alimentar', exibição de filmes com posterior debate/socialização de ideias e sentimentos despertados, assistir peças teatrais com posterior debate/socialização de ideias e sentimentos despertados etc.

[42](#) A formação inicial dos PAP2 durou dois anos (2005 e 2006); a formação inicial dos PAP3 durou um ano e meio (2007 até meados de 2008); e, de meados de 2008 até o presente momento (cerca de 3,5 anos), o Coletivo continua a atuar em virtude da sinergia construída entre os seus componentes, e desta forma dá continuidade ao aprimoramento da formação e multiplicação dos PAPS - Pessoas que Aprendem Participando (atuando) em grupos de Pesquisa-Ação Participante.

[43](#) Um outro fruto importante colhido pelo COEDUCA é a elaboração de uma política pública da Secretaria de Meio Ambiente do município de Campinas para a formação de educadores ambientais, que tem como objetivo promover a realização de intervenções educativas socioambientais no município, e promover o enraizamento de modos de pensar e agir que auxiliem a construção da sustentabilidade no municipal e regional.

[44](#) Esta alegria referida ao incremento de potência se distingue da alegria eufórica, explosiva, efêmera, que, ao findar, não deixa nenhum contributo para que compreendamos melhor tanto a nós mesmos como as coisas do mundo.

[45](#) Em latim: "In hoc vita igitur apprime conatur, ut corpus infantiae in aliud (...) mutetur...". Ética (doravante E ou Et.). Citaremos Espinosa a partir de *Spinoza Opera*, hersg. von Karl Gebhardt, Heidelberg, Carl Winters, 1972, 5 vols. Doravante identificaremos esta edição por G. - obra esta que contém todos os textos de Espinosa. "(...) vitam non maerore et gemitu sed tranquillitate (...) transigere studio". Epístola (doravante Ep.) XXI ad Blyenbergh, G. IV, p. 127.

[46](#) Tratado Teológico Político (doravante T.T.P.).

[47](#) Em latim: "recta vivendi ratione", Et. V, prop. X, sch., G. II, p. 287; "ad vitam sapienter istituendam", Et II, prop. XLIX, scol., G. II, p. 132; "vita fruendi", Et. IV, Ap., cap. IV, G. II, p. 268.

[48](#) Em latim: "(...) vitam humanam intelligo, quae non sola sanguinis circulatione, & aliis, quae omnibus animalibus sunt communia, sed que maximae ratione, vera Mentis virtute, & vita definitur". Tratado Político (doravante T.P.).

[49](#) "(...) te mogen smaaken de vereeniging met God, en in my woort te bringen waaragtige denkbeelden, en deze dingen ook aan myn naastin bekend te maaken". Breve Tratado (doravante K.V.).

[50](#) Tractatus Intellectus Emendatione (T.I.E.).

[51](#) Em latim: "(...) dicimus, illud imperium optimum esse, ubi homines concorditer vitam transfigunt".

[52](#) Estamos num escrito de juventude em que os conceitos ainda não estão definitivamente elaborados. Daí esta separação que mais tarde a Ética recusará entre corpo e alma, espírito e matéria.

[53](#) Em latim: "Quam nos per vitam intelligimus vim, per quam res in suo esse perseverant; et quia illa vis a rebus ipsis est diversa, res ipsas habere vitam proprie dicimus". Cogitata Metaphysica (doravante C.M.).

[54](#) Em latim: "Vis autem, qua Deus in suo esse perseverat, nihil praeter ejus essentiam, unde optime loquuntur, qui Deum vitam vocant". *Ibidem*.

[55](#) Em latim: "(...) magna est absurditas (...) Dei potentiam cum potentia regum comparare".

[56](#) Vide final de C.M., II, cap. VI.

[57](#) Em latim: "Ex necessitate divinae naturae infinita infinitis modis (...) sequi debent". Et. I, prop. XVI, G. II, p. 60. & "Dei potentia est ipsa ipsius essentia". Et. I, prop. XXXIV, G. II, p. 76.

[58](#) Em latim: "(...) ostendimus, Dei potentiam nihil esse, praeterquam Dei actuam essentiam".

[59](#) Em latim: "Deus et omnium rerum causa imanens, non vero transiens".

[60](#) Em latim: "(...) corpus non terminatur cogitatione, nec cogitatio corpore".

[61](#) Em latim: "Dei omnipotentia actu ab aeterno fuit, et in aeterno in eadem actualitate manebit".

[62](#) Sobre a especificidade da extensão relativamente ao mundo observável, são de grande utilidade o escólio da prop. XV, de Et. I e a carta XII, a Ludwig Meyer.

[63](#) Em latim: "(...) die poginge, de wy en in gheelee Natuur, en in de bezondere dingen ondervinden, strekkende tot behoudnisse en bewaaringe van haar zelfs wesen". A atestar essa filiação hebraica, veja-se a Ep. LXXIII, a Oldenburg, na qual Espinosa cita "os antigos hebreus", que já defendiam que as coisas são em Deus e nele se movem (G. IV, p. 307).

[64](#) Em latim: "want het is openbar, dat geen ding door syn eige natuur zoude konnen tragen tot syn zelfs vernietinge, maar in tegendeel dat ieder ding in zig zelfs een pooging heeft om zig zelfs en in syn stand te bewaaren, en tot beter te brengen...".

[65](#) Em latim: "Ordo et connexio idearum idem est, ac ordo et connexio rerum".

[66](#) Em latim: "Conatus, quo unaquaeque res in suo esse perseverare conatur, nihil est praeter ipsius rei actualem essentiam".

[67](#) Algumas traduções portuguesas e francesas usam incorretamente o termo "alma" quando o vocábulo que Espinosa utiliza é *mens*.

[68](#) Em latim: "Omnia quamvis diversis gradibus, animata tamen sunt".

[69](#) Em latim: "Quamvis itaque unumquodque individuum sua, qua constat natura contentum vivat, eaque gaudeat, vita tamen illa, qua quam idea seu anima ejusdem individui...".

[70](#) Em latim: "Porro ex Extensione, ut eam Cartesius concipit, molem scilicet quiescentem, corporum existentiam demonstrare non tantum difficile; ut ais; sed omnino impossibile est. Materia enim quiescens, quantum in se est, in sua quiete perseverabit, nec ad motum concitabitur, nisi a causa potenti exteriori; et hoc de causa non dubitavi olim affirmare; rerum naturalium prinipia Cartesiana inutilia esse, ne dicam absurda". Ep. LXXXI, a Tschirnhaus, G. IV, p. 332.

[71](#) Em latim: "(...) facile concipimus totam Naturam unum esse Individuum, cujus partes, hoc est, omnia corpora, infinitis modis variant, absque ulla totius Individui mutatione". Cf. também Et. II, def. VII.

[72](#) Esta é uma tese que Hans Jonas contestaria. Na leitura que faz de Espinosa, os animais têm alma, pois sentem percebem e pensam, interpretação com a qual concordamos. No entanto, não faz distinção entre "mens" e "anima", posição que não perfilhamos, pois nos parece esquecer que quando Espinosa usa o termo "mens", não se refere apenas a uma ideia, mas sim a uma ideia da ideia, como tal, só suscetível de ser possuída por humanos.

[73](#) Et. III, prop. IX, sch.; Et. III, def. affectuum.

[74](#) Em latim: "Objectum ideae humanam Mentem constituentis est Corpus, sive certus extensionis modus actu existens, *et nihil aliud*" (itálicos nossos).

[75](#) Em latim: "Nulla res, nisi a causa externa, potest destrui".

[76](#) Cf. COHEN, D. *El Suicidio: Deseo Imposible o la paradoja de la muerte voluntaria en Baruj Spinoza*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2003.

[77](#) "causae latentes externae". *Ibidem*, G. II, p. 224.

[78](#) Em latim: "Si melius cum alicujus natura conveniret, ut se ipsum suspenderet, an rationes darentur, ut se non suspenderet?".

[79](#) Em latim: "Homo qui ratione ducitur, magis in civitate, ubi ex communi decreto vivit, quam in solitudine, ubi sibi soli obtemperat, liber est".

[80](#) Em latim: "Societas non tantum ad secure ab hostibus vivendum, sed etiam ad multarum rerum compendium faciendum, perutilis est, et maxime etiam necessaria; nam, nisi hominis invicem operam mutuum dare velint, episis et ars, et tempus diceret ad se, quoad ejus fieri potest, sustentandum et conservandum...".

[81](#) Em latim: "Homini igitur nihil homine utilius...".

[82](#) Em latim: "Cum autem solitudinis metus omnibus hominibus insit, quia nemo in solitudine vires habet, ut sese defendere, & quae ad vitam necessaria sunt, comparare possit, sequitur statum civilem homines natura appetere, nec fieri posse ut homines eundem unquam penitus dissolvant".

[83](#) Em latim: "(...) bene vivendi sive vera vita", T.T.P., cap. II, G. III, p. 41 & "superstitio (...) nullos magis adit, quam qui veram scientiam, veram que vitam colunt", T.T.P., cap. II, G. III, pp. 29-30.

[84](#) "ubi notandum, quod per vitam absolute Hebraice vera vita intelligatur".

- 85 É uma posição patente nas cartas XXX e XXXII, a Oldenburg.
- 86 Em latim: "(...) quae homines vere beatos reddit, et veram vitam docet, omnibus esse hominibus universalem".
- 87 Em latim: "Homo liber de nulla re minus quam de morte cogitat, et ejus sapientia non mortis, sed vitae meditatio est".
- 88 O presente artigo é uma adaptação revisada do trabalho apresentado no V Encontro de Educação Ambiental da ANPPAS, ocorrido em Florianópolis de 4 a 7 de outubro de 2010.
- 89 Tradução livre do inglês "I've given up work and forsaken my livelihood./Instead I write poetry./My sight, my heart, my life belong to Him./All three words I have woven into one, LOVE". Mafi e Kolin (tradutoras do original), p. 129, 1999.
- 90 Antigo oráculo chinês que contém comentários de Confúcio.
- 91 Síntese a partir de uma série de palestras proferidas por Sim Soon Hock, mestre do *Tao*, em Jundiá, entre os anos de 2004 a 2010.
- 92 Disponível em: <[http://www.bhutanica.org/index.php?title=Esteveao\\_Cacella](http://www.bhutanica.org/index.php?title=Esteveao_Cacella)>. Acesso em: 20 de Novembro de 2011; e BAILLIE, L. M. *Father Esteveao Cacella's Report on Bhutan in 1627*. Disponível em: <[http://www.thlib.org/static/reprints/jbs/jbs\\_01\\_01\\_01.pdf](http://www.thlib.org/static/reprints/jbs/jbs_01_01_01.pdf)>. Acesso em: 20 de Novembro de 2011.
- 93 Palestra proferida na 5ª Conferência Internacional sobre Felicidade Interna Bruta, realizada em Foz do Iguaçu, de 20 a 23 de novembro de 2009.
- 94 Foi pauta desta premissa que se desenvolveu, em 2004, um Congresso em Findhorn, Escócia, na primeira Ecovila do planeta, cujo título era "Sincronicidade e Conectividade: Construindo uma Cultura de Paz". Nele estiveram, entre outros, Pierre Weil, Jean Yves Le-Loup, Ervin Lazlo, Peter Russel (autor de *O Buraco Branco no Tempo*).
- 95 Disponível em: <<http://www.europapress.es/nacional/noticia-gritos-sol-contra-minoria-hacer-pintadas-20110518234701.html>>. Acesso em: 20 de Novembro de 2011.
- 96 Disponível em: <<http://www.talentosespeciais.inf.br/?cat=1>>. Foto de Júnia Lage. Acesso em: 20 de Novembro de 2011. Trecho da música de Tom Zé: "Menina amanhã de manhã".
- 97 As perguntas selecionadas para serem lidas no texto são algumas daquelas, mais básicas, que um dos autores deste texto se fazia enquanto escondia o constrangimento, em situações em que a questão das políticas públicas de EA emergia. Esperamos que a elucidação delas colabore na formação de outros educadores ambientais e os estimulem a se aprofundar no tema.
- 98 Este tema - se as políticas públicas devem ser feitas exclusivamente pelo Estado ou também por outras instituições da sociedade civil, sozinhas ou em parceria com ele - é um foco de conflitos epistemológicos importantes que não serão tratados aqui, mas que são abordados especificamente por Ramos (2009) e Rezende (2009).
- 99 Texto adaptado do artigo "Educação Ambiental de Jovens e Adultos (EAJA) - A Educação de Jovens e Adultos à Luz do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global", de Marcos Sorrentino, Simone Portugal e Moema Viezzer, publicado na Revista Latinoamericana de Educación y Política La Piragua, n. 29, II/2009.
- 100 Laboratório sediado na Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" - ESALQ/USP/Piracicaba, sob orientação do Professor Dr. Marcos Sorrentino, que adota como pilares em seus projetos e ações os conceitos de comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade.
- 101 Termo utilizado na língua inglesa para expressar a eficácia e implementação das normas e decisões judiciais.
- 102 O "contempt of court" consiste em um instituto, originário da família jurídica do "Common Law", cujo escopo é instrumentalizar dois objetivos essenciais ao sistema jurídico: a necessidade de observância e efetividade das decisões judiciais e a autoridade das Cortes de Justiça (CHASE, 2007, *Apud* BRASIL JÚNIOR E CASTELLO, 2011).
- 103 Destaque ao Parágrafo Único, do Art. 1º da Constituição Federal de 1988: "Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição".
- 104 Artigo publicado originalmente na revista *Ciência e Educação* (UNESP. Impresso), v. 17, p. 339-352, 2011.
- 105 Os cinco conceitos de Educação Ambiental da Oca são apresentados no artigo de abertura dessa obra.
- 106 A dimensão cidadania foi acrescentada na proposta de Escolas Sustentáveis apresentada pelo Ministério da Educação. Para saber mais sobre a proposta do MEC, ver TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. *Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* ISSN 1517-1256, v. especial, setembro de 2010, p. 70-78. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/edicoes/vesp2010/art5vesp2010.pdf>>. Acesso em: 5 de agosto de 2011.
- 107 Primeiro grupo formado pela EM Francisco Corrêa; segundo grupo formado pela EM Mário Chorilli; terceiro grupo de trabalho formado pelo Centro Rural de Educação Ambiental 'Dr. Kok' e mais cinco escolas, a saber: E.I. Professor José Francisco Alves; E.I. Professora Ana Maria Fontabelli Avansi; E.I. Professora Beatriz Aparecida Defanti; E.I. Professora Érica Fernanda Gobbo; E.F. Maximiliano Ferreira Gil.
- 108 No sentido de Jacques Ardoino (1998), *autorizar-se, fazer de si mesmo seu próprio autor*.
- 109 Material disponível no site: <<http://www.seaembu.org>>.
- 110 Documento elaborado na Rio-92, pelo Grupo de Trabalho das Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais, no Fórum Internacional das ONGs.
- 111 Grupo composto por Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto, Alik Wunder, Caroline Ladeira de Oliveira, Érica Speglich, Kellen Junqueira, Maria Rita Avanzi, Rita de Cássia Nonato, Shaula Maíra Sampaio, Vivian Gladys de Oliveira - Graduandas, Mestrandas e Doutoranda com vínculo em diferentes institutos e faculdades da Unicamp e USP. O grupo atuou de 1999 a 2003 no componente "Intervenções e Educação Ambiental" do projeto temático Floresta & Mar: usos e conflitos no Vale do Ribeira e Litoral Sul, coordenado por Lúcia da Costa Ferreira e Alpina Begossi - NEPAM/Unicamp.
- 112 "Práticas educadoras construídas a partir de bons encontros possibilitam aos sujeitos envolvidos compartilhar suas experiências e são promotoras do incremento da potência de ação" (SORRENTINO *et al.*, 2010, p. 28).
- 113 Tomo a expressão grupo-pesquisador emprestada da sociopoética, proposta de pesquisa criada por Jacques Gauthier, que foca o processo grupal de produção de conhecimento.
- 114 Proposição de Heidegger, extraída do poeta alemão Hölderlin, que tem decisiva influência na hermenêutica gadameriana.
- 115 Os nomes são fictícios, inspirados em Lígia Fagundes Telles e Cecília Meirelles, escritoras com as quais Érica estava envolvida no momento da elaboração da Dissertação.
- 116 RAIMO, Andrea A.; BRIANEZI, Thais; MORIMOTO, Isis A. **A Educação Ambiental na Gestão de Unidades de Conservação de Uso Sustentável: um diálogo entre três estudos de caso**. In: Educação Ambiental - Responsabilidade para a conservação da sociobiodiversidade. SEABRA, Giovanni; MENDONÇA, Ivo (Orgs.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, v. 3.
- 117 RAIMO, Andrea A.; SORRENTINO, Marcos. **A importância da Educação Ambiental para Unidades de Conservação de uso sustentável - um caso na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã, Amazonas - Brasil**. In: Anais do V Seminário Brasileiro sobre Áreas Protegidas e Inclusão Social. Manaus, 2011.
- 118 É um "ambientalismo superficial", não aborda a dimensão política, o que pode atribuir à Educação Ambiental (EA) um caráter conservador, reducionista, antropocêntrico (AVANZI, 2004).
- 119 Conceito que surgiu nos debates sobre autonomia territorial e, no contexto nacional, consolidou-se na luta social pelo direito dos povos.
- 120 O "tradicional", embora por vezes relacionado à imobilidade cultural e atraso econômico, é adotado no sentido de que nem a cultura nem o conhecimento são estáticos, como identificaram povos indígenas no Seminário do Conselho de Gestão de Recursos Genéticos (segundo o 4º relatório Nacional para a Convenção sobre Diversidade Biológica: Brasil, 2011).
- 121 Informação proferida por Érika Pinto, Coordenadora-geral de Gestão Socioambiental do ICMBio, no V Seminário Brasileiro sobre Áreas Protegidas e Inclusão Social (Manaus-AM, novembro de 2011).
- 122 O conhecimento tradicional, ou etnoconhecimento, é definido como "o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração" (DIEGUES, 1999:33).
- 123 O termo "comunidade" é adotado pelos próprios povos, uma vez que foi introduzido pelos Movimentos Eclesiais de Base que incentivaram famílias isoladas a se juntarem em comunidades para reivindicarem direitos básicos de Educação e Saúde, principalmente na década de 60.
- 124 *Idem* à nota 127.
- 125 A adoção de "povos tradicionais" traz consigo a dimensão política, na qual grupos sociais têm características peculiares de construção de territorialidades, sentido de pertencimento a um lugar comum e estratégias adaptativas sustentáveis.
- 126 *Idem* às notas 127 e 130.
- 127 Um bom exemplo de autonomia e gestão acontece no município de Marechal Thaumaturgo (AC), onde os Ashaninkas (etnia indígena) construíram um Centro de Saberes da Floresta.

- [128](#) Para saber mais, ver: MEDEIROS, R. *et al.* Contribuição das Unidades de Conservação brasileiras para a economia nacional: Sumário Executivo. Brasília: MMA, 2011, 40p.
- [129](#) Podemos citar o Manejo do Pirarucu, na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (AM), e a extração da seringa na Reserva Extrativista Chico Mendes (AC).
- [130](#) Atualmente, o Código Florestal está em revisão, na qual os novos textos a serem aprovados podem colocar em risco estas conquistas citadas.
- [131](#) O Seminário Brasileiro sobre Áreas Protegidas e Inclusão Social (SAPIS), em 2011, está em sua V edição.
- [132](#) Disponível em: <<http://www.maweb.org>>.
- [133](#) Algumas experiências relacionadas têm sido iniciadas pelo Governo do Estado do Amazonas, através da Bolsa Floresta, e posteriormente, pelo Governo Federal, através da Bolsa Verde.
- [134](#) A Lei Estadual nº 11.241, de 2002, define que queimadas deverão, gradativamente, ser proibidas até 100% em 2020, o que levará à mecanização da colheita. No entanto, o Protocolo Agroambiental pretende acelerar este processo até 2014.
- [135](#) A UGRHI 13 faz parte da grande Bacia do Rio Tietê, englobando 34 municípios, com um total de área de 11.784,6 km<sup>2</sup>, onde vive uma população estimada em 1 milhão e 500 mil habitantes.
- [136](#) Uma foi em parceria com a Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo e financiada pelo GEF - Banco Mundial - através do projeto *Mata Ciliar*; outra foi financiada pelo CASA (Centro de Apoio Socioambiental) e uma consultoria realizada com a ONG TNC (*The Nature Conservancy*).
- [137](#) De acordo com o SNUC (Sistema Nacional de Unidades de Conservação), a APA (Área de Proteção Ambiental) encontra-se na categoria das Unidades de Manejo Sustentável, assim como as Reservas Extrativistas, que visam conciliar a utilização dos recursos naturais com sua proteção (BRITO, 2000, p. 69).
- [138](#) Segundo Isabel Carvalho, "os sentidos produzidos por meio da linguagem são a condição de possibilidade do agir no mundo. Não há ação possível num vácuo de sentido. Toda ação decorre de certa compreensão/interpretação, de algo que faz sentido." (CARVALHO, 2005, p. 181).
- [139](#) ProFEA - Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. MMA/DEA, Brasília, DF, 2005.
- [140](#) MAPPEA (Mínima Aproximação Prévia para elaboração de Programas de Educação Ambiental) - documento de referência para construção de um mapeamento socioambiental do território, elaborado pela Diretoria de Educação Ambiental (DEA) do Ministério do Meio Ambiente.
- [141](#) As *Reservas da Biosfera* foram criadas pela UNESCO, na década de 70, com o objetivo de promover um desenvolvimento regional equilibrado com o ambiente, em que a pesquisa e a Educação Ambiental são essenciais para seu êxito (BRITO, 2000).
- [142](#) Projeto aprovado em 2010 com recursos do FEHIDRO (Fundo Estadual de Recursos Hídricos). Este é um Fundo da Secretaria do Meio Ambiente destinado a dar suporte financeiro às ações da Política Nacional de Recursos Hídricos - Lei nº 9.748, de 30 de novembro de 1994.
- [143](#) Desde 2003 há um grupo permanente no município de Embu das Artes que, em parceria com a ONG Sociedade Ecológica Amigos do Embu, desenvolve propostas transformadoras de Educação Ambiental, como a Agenda 21 Escolar de Embu das Artes e as 10 Agendas 21 desenvolvidas em 10 escolas da rede estadual e municipal (FRANCO, 2010).
- [144](#) "Caminhada diagnóstica" é uma atividade muito utilizada em nossas práticas de Educação Ambiental. Define-se um percurso e, junto com o grupo de educadores, caminhamos pelas ruas do bairro levantando os desafios e potenciais deste lugar, sempre questionando a história local, as causas e consequências dos desafios encontrados. Ao longo da caminhada, registramos muitas fotografias e vídeos, que podem ser utilizados posteriormente como recursos didáticos.
- [145](#) "A aventura de Chu" é um Conto recuperado por Regina Machado, que traz a aventura de um menino que entra na paisagem de um quadro e, ao retornar à realidade, já não o vê como via antes. Agora, tanto ele (menino) quanto o quadro, se modificaram por uma experiência estética.
- [146](#) Com o objetivo de facilitar a leitura do texto, adotaremos, daqui em diante, os termos Programa, SMA, SA e Estado para nos referir ao programa e aos atores acima citados, respectivamente.
- [147](#) Santos (1995) faz este comentário referindo-se à realidade da sociedade portuguesa - da qual encontramos diversas semelhanças com a realidade brasileira no contexto abordado pelo autor - ao discutir as possibilidades desta, como sociedade semiperiférica, de realizar a transição do projeto de modernidade para a pós-modernidade.
- [148](#) Heidemann (2009) diferencia as "políticas de Estado" das "políticas públicas", sendo que as primeiras teriam caráter particularmente estável e inflexível, e portanto, o Estado teria que implementá-las independentemente dos governos eleitos em determinado momento histórico.
- [149](#) Este texto foi publicado, originalmente, nos Anais do Simpósio Comemorativo dos 10 anos de funcionamento do Curso de Especialização em Educação Ambiental e Recursos Hídricos: perspectivas para o século XXI. São Carlos, 6 a 8 de julho de 2005.
- [150](#) As quatro autoras participam do Coletivo Educador Piracicauá.
- [151](#) O *Projeto Pisca*, integrante do Núcleo de Apoio às Atividades de Cultura e Extensão em Educação e Conservação Ambiental da Universidade de São Paulo - NACE-PTECA/USP, atua desde 2001 com educação e conservação ambiental na Bacia Hidrográfica do Ribeirão Piracicamirim, com o objetivo de contribuir para que a mesma se torne um território sustentável, sendo a participação social um dos princípios fundamentais de sua ação (TERRA MATER, 2012).
- [152](#) Baseamo-nos na PNEA, Lei nº 9795, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental e seu Decreto regulamentador, ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental, ProFEA - Programa de Formação de Educadores Ambientais, passando pela Lei da EA do Estado de São Paulo (Lei nº 12.780, de 30 de novembro de 2009), chegando à Minuta de Lei da Política Municipal de EA de Americana.
- [153](#) Foram sugeridas leituras que estimulassem as utopias individuais e coletivas por meio de referenciais teóricos, como *Os Dez mandamentos*, *O Manifesto Comunista*, entre outros, disponibilizados em formato digital na *Internet*.
- [154](#) As palestras externas enriqueceram o curso com experiências e vivências exitosas. Estiveram presentes o Prof. Dr. Paulo Kageyama, da ESALQ/USP, que proferiu a palestra "Biodiversidade e Políticas Públicas"; a Profa. Dra. Isabel Franco, falando sobre "O papel mediador da escola na construção de agendas socioambientais no município de Embu das Artes"; e a Profa. Simone Portugal, apresentando o tema "Educação Ambiental na Escola Pública - participação e construção coletiva".
- [155](#) *Com-Vida* - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).
- [156](#) Apoio: FAPESP.
- [157](#) Apoio: FAPESP.
- [158](#) Conforme a CGEA/MEC, a I Conferência (2003) envolveu 16.000 escolas de todo o país; já a II Conferência, de 2006, mobilizou quase 12.000 escolas e 3.800.000 participantes (Fonte: <<http://cgsi.mec.gov.br:8080/conferenciainfantohistorico.php>>).
- [159](#) Esta comparação me foi apresentada pela amiga e educadora ambiental Isabel Cristina de Moura Carvalho, que conduz a pesquisa "A Educação Ambiental como educação moral do século XXI", financiada pelo CNPq.
- [160](#) O neologismo "articulamento" [ao invés de articulação] oferece a noção de incompletude fenomenológica, ou seja, alguns pactos políticos ainda em marcha nas arenas das lutas sociais. Coaduna com as "táticas" ceriteunianas, na luta que não espera o fato acontecer pra reagir, mas essencialmente no talento em modificar as táticas e avançar na ação proativa contra a cultura hegemônica.
- [161](#) **Ronaldo Senra** - Doutorando UFMT (Educação) que busca compreender o processo pedagógico como tática de luta da Educação do Campo, tomando o MST como um estudo de caso.
- [162](#) **Denize Amorim** - Mestre UFMT (Educação), sobre o processo de mobilização, significado da militância e participação nas políticas públicas de MT.
- [163](#) **Regina Silva** - Doutora UFSCar (Ecologia), um vasto mapeamento das identidades de povos e grupos sociais vulneráveis, sendo hoje um instrumento de política pública reconhecida pela Procuradoria Pública (Detalhamento em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-753X2010000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2010000200004&lng=pt&nrm=iso)>).
- [164](#) **Michelle Jaber** - Doutoranda UFSCar (Ecologia), num complexo mapeamento dos conflitos socioambientais, que hoje coaduna com o Fórum dos Direitos Humanos e da Terra de MT, e que integra a Comissão de Relatoria do ano 2011 (Detalhamento em: <<http://www.remea.furg.br/edicoes/vol24/art30v24.pdf>>).
- [165](#) Disponível em: <<http://direitoshumanosmt.blogspot.com/>>.
- [166](#) Disponível em: <<http://www.justicaambiental.org.br/justicaambiental/>>.
- [167](#) **Rosana Manfrinate** - Mestre em Educação (UFMT), buscou compreender a liderança feminina em Mata Cavaló, com especial

consideração à dona Tereza, mulher de fibra e liderança querida, que deixou saudades entre os moradores e os defensores de Mata Cavalo.

[168](#) Entre os anos de 2003 a 2008, o Professor Dr. Marcos Sorrentino ocupou a direção de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente e foi substituído na coordenação do Laboratório pela Professora Doutora Carmem Lúcia Rodrigues.

[169](#) Os cinco conceitos de EA da Oca são abordados no texto de abertura desta obra.

[170](#) A dimensão da cidadania foi acrescentada na proposta de Escolas Sustentáveis apresentada pelo Ministério da Educação, pelo grupo de pesquisadores da Oca, a partir do programa *Escolas Sustentáveis*, desenvolvido pelo Laboratório em parceria com o Instituto Éstre. Para saber mais sobre a proposta do MEC, ver TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas Sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista Eletrônica do Mestrado em EA**. ISSN 1517-1256, v. especial, setembro de 2010, p. 70-78. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/edicoes/vesp2010/art5vesp2010.pdf>>. Acesso em: 5 de agosto de 2011.

[171](#) Trabalho (pôster) aceito no 3º Seminário Internacional de Sustentabilidade na Universidade (novembro 2011, São Carlos - Brasil). Publicação do artigo "Espaços Educadores Sustentáveis: a experiência da Oca", para compor a seção 3.3 da publicação intitulada **Sustentabilidade na Universidade: visões e experiências em Espanha, Portugal e América Latina**.

[172](#) <[www.oca.esalq.usp.br](http://www.oca.esalq.usp.br)>.