

COMO CONSTRUIR POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS?

MARIA HENRIQUETA ANDRADE RAYMUNDO
THAÍS BRIANEZI
MARCOS SORRENTINO
(ORG.)



COMO
CONSTRUIR
POLÍTICAS PÚBLICAS
DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL
PARA SOCIEDADES
SUSTENTÁVEIS?

COMO CONSTRUIR POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS?

MARIA HENRIQUETA ANDRADE RAYMUNDO
THAÍS BRIANEZI
MARCOS SORRENTINO
(ORG.)


Diagrama
EDITORIAL

São Carlos, 2015

© Dos autores

Projeto gráfico e diagramação
Diagrama Editorial



A imagem utilizada na capa é de autoria de Rawson Tullio (www.rawsoncriativo.wix.com/artes). Ela é parte do logo do movimento Ecossocialismo ou Barbárie, de que trata o posfácio deste livro.

Esta publicação é fruto do simpósio "Políticas Públicas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis – municípios, escolas e instituições de educação superior que educam para a sustentabilidade socioambiental", realizado pelo Laboratório de Educação e Política Ambiental – Oca (Esalq/USP), com apoio financeiro da CAPES, da Superintendência de Gestão Ambiental da Universidade de São Paulo e da Itaipu Binacional.

REALIZAÇÃO



PATROCÍNIO



APOIO



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Maurício Amormino Júnior, CRB6/2422)

C735

Como construir políticas públicas de educação ambiental para sociedades sustentáveis? [livro eletrônico] / Organizadores Maria Henriqueta Andrade Raymundo, Thais Brianezi, Marcos Sorrentino. – São Carlos (SP): Diagrama Editorial, 2015.
222 p. : PDF

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-65527-11-8

1. Educação ambiental – Políticas públicas. 2. Política ambiental. 3. Sustentabilidade. I. Raymundo, Maria Henriqueta Andrade. II. Brianezi, Thais. III. Sorrentino, Marcos. IV. Título.

CDD-372.357

SUMÁRIO

Prefácio

Será que tudo isso vale a pena?

Carlos Rodrigues Brandão 9

Apresentação 16

Café ComPartilha

Desafios e potencialidades instaladas na sociedade para a
formulação e execução de políticas públicas de educação
ambiental e sociedades sustentáveis

Oca - Laboratório de Educação e Política Ambiental 20

**MUNICÍPIOS QUE EDUCAM PARA A
SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL** 29

Educação Ambiental e Municípios

Políticas públicas para sociedades sustentáveis.

Semíramis Biasoli, Marcos Sorrentino 31

Processo Participativo de Formulação de Política Pública Municipal de Educação Ambiental

Maria Henriqueta Andrade Raymundo, Luciana Ferreira da Silva 40

Implementação de políticas públicas de educação ambiental

Articulando potencialidades em São Carlos/SP (2001-2013)

Haydée Torres de Oliveira, Amadeu José Montagnini Logarezzi, Andréia

Nasser Figueiredo, Camila Martins, Lakshmi Juliane Vallim Hofstatter,

Liane Biehl Printes, Valéria Ghislotti Iared 48

Plataforma de Apoio à Agricultura Orgânica em São Paulo

Uma experiência multissetorial para
promoção da agroecologia

André Ruoppolo Biazoti, Mônica Pilz Borba 57

Histórico e Vivências de um Coletivo Educador

O caso de Foz do Iguaçu

Rosani Borba, Roseli Barquez, Iracema Maria Cerutti 62

ESCOLAS QUE EDUCAM PARA A SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL..... 69

A Educação Ambiental enquanto catalizadora de transformações na escola
Luciana Ferreira, Rachel Trovarelli 71

Avaliação da atuação da Comissão de Meio Ambiente e
Qualidade de Vida de uma escola municipal de Barretos/SP e a
inserção da educação ambiental no currículo
Rosa Maria Tóro-Tonissi, J. M. Santos 80

Ainda há esperança
Uma proposta de desenvolvimento do cuidado ambiental a
partir de um projeto na escola Sathya Sai de Ribeirão Preto
Anayra Giacomelli Lamas Alcantara, Gustavo Barros Alcantara, Ronaldo Munenori Endo... 89

Pensando a educação ambiental em escolas do campo no
estado de Mato Grosso
Regina Silvana Silva Costa 97

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR QUE EDUCAM PARA A SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL.... 107

A ambientalização das Instituições de Educação Superior e seus desafios
Júlia Teixeira Machado, Daniel Fonseca de Andrade 109

Observatório Brasileiro de Políticas Públicas de Educação
Ambiental como um dos pilares do Fundo Brasileiro de
Educação Ambiental
Uma incubação da Universidade Federal de São Carlos
Semíramis Biasoli, Maria Henriqueta Andrade Raymundo, Amadeu José
Montagnini Logarezzi 118

Um estudo Diagnóstico sobre a Ambientalização Curricular na
diretriz ensino-aprendizagem da ESALQ/USP
Maria Henriqueta Andrade Raymundo, Luciana Ferreira da Silva, Cintia
Güntzel Rissato, Daniel Fonseca Andrade, Julia Teixeira Machado, Leandro
Francisco Carmo, Denise Maria Gândara Alves, Marcos Sorrentino, Antonio
Coelho, Ana Maria Meira, Miguel Cooper 128

Possibilidades de inserção da educação ambiental no Ensino Superior
A experiência da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Maria do Socorro da Silva Batista, Paulo Victor da Silva Figueira 137

**REFLEXÕES PARA A FORMULAÇÃO E EXECUÇÃO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL QUE PROMOVAM A SINERGIA ENTRE
A DIVERSIDADE DE ATORES DO TERRITÓRIO 145**

Subsídios para a formulação e execução de políticas públicas de
Educação Ambiental
Marcos Sorrentino, Maria Henriqueta Andrade Raymundo 147

Aprender com vida, dialogar com a vida, ensinar em nome da vida
Carlos Rodrigues Brandão 154

Alfabetização Agroecológica Ambientalista
Interpretando e transformando o socioambiente local e global
Marcos Sorrentino, Fernanda Moraes, Luciana Ferreira Silva, Maria
Henriqueta Andrade Raymundo, Simone Portugal, Ana Paula Capello 172

Pessoas Comprometidas com as Transformações
Socioambientais – uma perspectiva Latino-Americana de
Educação Ambiental
Marcos Sorrentino 192

Sustentabilidade na Universidade
Maria Henriqueta Andrade Raymundo, Luciana Ferreira, Marcos
Sorrentino, Julia Teixeira Machado 205

Posfácio 219

PREFÁCIO

SERÁ QUE TUDO ISSO VALE A PENA?

Carlos Rodrigues Brandão

Tudo é impossível.
Até começar a acontecer.
(Nelson Mandela)

Coletâneas em forma de um livro com um título como este: “Políticas públicas de educação ambiental para sociedades sustentáveis”, na maior parte dos casos, começam com um prefácio que se obriga a integrar palavras de boa política com palavras de ciência confiável. Este prefácio foge à regra. Ele começa e termina com depoimentos bastante pessoais.

Vivi os primeiros dez anos de minha vida em Copacabana, no Rio de Janeiro. O mar do “Posto Dois e Meio” me era tão familiar quanto o quintal da casa de minha tia, irmã de meu pai, onde vivi momentos felizes. Vivi outros quinze anos um pouco mais longe do mar da infância. Minha casa na Gávea findava o seu quintal no começo da floresta do “Morros Dois Irmãos”. Aprendi, depois dos segredos do mar, bem cedo ainda os da mata e suas trilhas, belezas e perigos. Quando uma segunda cobra venenosa amancebou no chão da cozinha de nossa casa, minha mãe convenceu o meu pai a fazer um muro que separasse nosso quintal da floresta da Gávea.

Num tempo afortunado em que sequer a televisão existia, vivíamos entre nosso pequeno e inclinado campo de futebol da “Rua Cedro”, e as trilhas da “Mata da Gávea”. Éramos um grupo de meninos e de meninas (depois jovens) que cresceram juntos/as ao longo de quase vinte anos. Seríamos o que se poderia considerar sem sustos “um bando de crianças normais”. Mas devo confessar agora que entre as nossas várias e inocentes brincadeiras-de-rua-e-de-mata, algumas causariam horror ou no mínimo um cúmplice pesar a e entre ambientalistas de hoje.

Havia um bananal no começo da mata atrás de minha casa. Um de nossos jogos de competição consistia em duelarmos para ver quem de pressa cravava um facão (um de nossos instrumentos mais cobiçados e mais usuais) num tronco de bananeira e, com um esperto giro da mão e da faca, lograr que a árvore “caísse de um só golpe”.

Cresci entre micos e cobras, entre gambás e pequenos porcos-espi-
nho. E entre as mais variadas espécies de passarinhos. Tiês-Sangue, Saí-
ras-de-Sete-Cores, Sanhaços, Biquinhos de Lacre e Canarinhos da Terra
eram apenas alguns deles. Armávamos arapucas e alçapões e catapultáva-
mos passarinhos que iam para as nossas gaiolas. Meus amigos gostavam
de colocar dois machos de Canarinhos da Terra dentro de um pequeno
alçapão, para verem eles se baterem até a morte de um deles. Nem nós
e nem os nossos pais viam “maldade” alguma nessas “brincadeiras” de
crianças. E nas nossas confissões católicas dos sábados, olhar as pernas
de uma moça e “ter maus pensamentos” era um pecado muito mais grave
do que matar uma ave ou derrubar uma árvore. Aliás, estas eram “faltas”
sequer lembradas entre a escola e a igreja. Afinal... “bicho não tem alma”.
O que pensar das plantas.

Apenas de uma “brincadeira” eu fui sempre proibido. Meu pai - um
ambientalista fervoroso muitos anos antes desta palavra ser traduzida
para o Português, e que delicadamente empurrava baratas porta afora de
nossa casa para não as matar - não me deixava brincar com a “Turma da
Rua Cedro” quando a brincadeira era de... “matar passarinhos”. Primei-
ro com rudimentares bодоques e, mais tarde (após os quinze anos), com
modernas “espingardas de ar comprimido”, meus amigos de rua gastavam
longas manhãs e tardes em jogos e apostas de “matar passarinhos”. E mais
de uma vez fui chamado pelos amigos de rua de “mulherzinha” (uma das
piores ofensas naqueles tempos), porque os conclamava a não matarem
“os pobres passarinhos”, e porque mais de uma vez levei para a minha casa
pequenas aves feridas de morte para tentar fazê-las reviver. Nunca con-
segui.

Aos onze anos ingressei em uma “tropa de escoteiros”. Até hoje agrade-
ço a meus pais esta inestimável iniciativa. Aprendi com meus compa-
nheiros da “Patrulha dos Pavões”, que ademais de “praticar pelo menos
uma boa ação por dia”, o bom escoteiro “não deixa sinais de sua passagem”.
De fato, findo um acampamento nossos chefes vigiavam cuidadosamente
o trabalho que as “patrulhas acampadas” deveriam realizar para deixar o

local de uma clareira na floresta, ou de um campo onde estivemos por um par ou mais de dias, “melhor do que como vocês encontraram”.

Com os escoteiros – exemplares educadores ambientais injustamente esquecidos - aprendi não apenas os segredos de conhecimentos relativos a “animais peçonhentos”, a um “orientação sem bússola” e à difícil “sobrevivência na floresta”. Aprendi a conviver com a natureza de uma maneira cuidadora, respeitosa e íntima. Até hoje, na beira dos setenta e cinco anos, um dos meus deleites é sair floresta adentro pelo simples desejo de “estar ali”, inclusive com caminhadas florestais à noite.

Apesar de tudo isto, naqueles anos (falo dos cinquenta) íamos para nossos acampamentos munidos de facões (sempre eles) e deafiadas “machadinhas”. E derrubar com cuidado pequenas árvores em um recanto de floresta, para com os seus troncos finos e os seus galhos armar um “bivaque” (uma cabana com os recursos da natureza), não nos parecia crime ambiental algum. Ainda mais porque naquele tempo não se falava em “meio ambiente” e não havia ainda o IBAMA.

Mais tarde fui excursionista e, logo depois, escalador de montanhas. Fiz cursos de guia de excursões e de escaladas. Quem ler os meus “certificados” dos dois cursos (os únicos pendurados em paredes da casa) verá que ainda nos anos cinquenta a “ética excursionista” era uma das disciplinas. E muito do que trinta anos depois ouvi ou li entre encontros e livros de ambientalismo me fez recordar os rigores com que meus professores de excursão ou de escalada repetiam os saberes e valores dos escoteiros, e nos conclamavam a conviver com a floresta e a montanha com respeito e carinho. Mas também entre eles, pelo menos uma ou duas vezes, ajudei companheiros a “derrubar algumas árvores pequenas” para armar com elas abrigos improvisados em um acampamento de montanha.

Escrevo estas memórias para lembrar o que já houve e não deve ser esquecido, para o bem e para o mal. E para dizer que tanto em minha vida quanto em vidas ao redor próximo ou distante dela, muita coisa mudou. Mudaram os escoteiros, os excursionistas e os escaladores de montanhas. Foram-se as machadinhas e agora árvores são plantadas por onde eles passam. Mudei eu, mudaram os meus filhos. E não precisaram mudar os meus netos, porque de uma maneira afortunada eles já nasceram em um tempo em que fazer mal a qualquer um animal, desperdiçar água ou mesmo arrancar de uma planta uma folha sem necessidade é algo mais do que um delito. É uma visível e perversa “falta de sentimento”.

Um acontecer de opostos raramente levado em conta entre educadores e ambientalistas sempre me espantou. De um lado vejo por toda a parte, hoje em dia, meninos, mais do que meninas, envolvidos com “games” e outras inovações da eletrônica, cujo teor vai da extrema violência à destruição da natureza, de pessoas, de povos, e de cidades inteiras. Crianças e jovens crescem lendo, vendo e jogando entre imagens, ideias e atos impensáveis durante toda a minha infância e juventude. Para nós Tarzan foi o grande herói, e o que havia de “maldade” no que líamos ou víamos, inclusive entre os filmes inesquecíveis do cinema de Copacabana, seria diante dos “games” e “vídeos” (os perversos) de hoje uma quase enjoativa pasmaceira.

No entanto, entre crianças e jovens a quem a mídia do mundo do mercado submete a um exagero de mensagens criativamente perversas e maldosas - onde a competência instrumental, a competição desbragada e a violência extrema a cada dia se superam com uma quase assassina imaginação - são as mesmas e os mesmos que cada vez mais demonstram desde cedo um sentimento de afeto, de carinho mesmo e de respeitosa relação para com os seres da vida e para com a natureza. Crianças e jovens que em quase tudo o que no fundo sentem e pensam, conspiram contra o que lhes é dado ver e viver eletronicamente.

Por toda a parte e entre pessoas que vão de crianças pequeninas a jovens universitários, uma nova sensibilidade parece brotar de dentro de suas mentes e corações para os seus pensamentos, seus afetos e as suas ações. Acredito não estar exagerando nem em uma direção (a do imaginário perverso dos “games” e semelhantes) e nem na outra (o do surgimento e crescimento de uma nova sensibilidade afetiva com relação à vida e ao mundo natural).

Este não é o momento de proceder a uma análise a respeito do que tem afortunadamente provocado tudo isto. No entanto, mais como um sentimento e como uma crença fundada no que vivo e vejo ao meu redor, quero acreditar que algo a que damos o nome de “educação ambiental” tem muito a ver com o lado fecundo e feliz de “tudo isto”. Creio com confiança que professoras e professores da educação infantil à pós-graduação nas universidades – mesmo os que não se consideram educadores ambientais – tem, passo a passo, logrado reverter um imaginário fundado na ideia de que nós, os seres humanos, somos os “senhores do mundo”, em nome do sentimento de que somos, na verdade, “irmãos do universo”. A começar

pelo como devemos viver e nos relacionar com o que é verde e vivo em nós, entre nós, e entre nós e a vida e todas as dimensões e alternativas de realização da vida e das condições naturais e sociais da Vida aqui na Terra.

Creio que em suas mais diversas alternativas e modalidades, a educação ambiental tem realizado – sem alardes e sem a necessidade de mensurações - um trabalho de descoberta de sentidos, de redescoberta de significados, de reinvenção de saberes e de recriação de sensibilidades, cujos efeitos a cada dia emergem e frutificam. E tudo isto vai desde as mudanças (fundamentais, mas ainda no começo) de nossos livros escolares, de nossas leis e de políticas de educação, até a maneira como um grupo de amigos-de-rua hoje se coloca diante de uma ave, uma planta ou uma floresta.

Acredito que nesta “modernidade líquida”, que a tantos assusta e a outros quase desespera, vivemos um tempo de inúmeras “revoluções tranquilas”. Sem o alarde guerreiro das promessas de revoluções que alimentaram a nossa coletiva juventude de estudantes e de professores, por toda a parte, entre a *economia solidária*, o *altermundismo*, as justas *lutas dos movimentos sociais populares* em nome da terra, dos direitos de povos e de pessoas, a *simplicidade voluntária*, o *ambientalismo* e a *educação ambiental*, estamos inundando mundos regidos ainda pela predomínio da lógica do mercado capitalista, de contra-experiências e de frentes de recusa ao sistema. E também das mais formas de criação de alternativas outras. De diversas invenções de não apenas sonhos, mas de saberes e ações em nome de “um outro mundo possível”. Experiências interativas e francamente empapadas de amorosas sinergias que, quando reunidas e somadas, nos aportam motivos suficientes para seguirmos acreditando que ainda e sempre é preciso e é possível reverter os rumos do Brasil, da América Latina e de todo o mundo. E é possível “remar contra a corrente”, porque é bem “na terceira margem do rio” que deverá estar o horizonte das solidárias vivências em direção ao qual devemos dirigir algo mais do que apenas o nosso olhar.

É urgente congregiar esforços. Onde seja possível – e sempre é possível – é necessário conjugar iniciativas do poder governamental a partir de políticas públicas já criadas (e nem sempre cumpridas) ou a serem criadas. É preciso unir estas iniciativas com aquelas que a todo o momento têm sido geradas e postas em ação desde grupos, departamentos e outras unidades de nossas universidades.

É preciso aproximar o que se pensa, pesquisa e cria nas academias, com o trabalho persistente de movimentos sociais populares, de movimentos de indígenas e de quilombolas, de tantos e tão vários outros movimentos e associações, de que aqueles envolvidos com questões de sustentabilidade, de ambientalismo ativo e de educação ambiental são os exemplos e os modelos “do que já se está criando e fazendo” que nos tocam aqui mais de perto.

É preciso reassumir, a partir da escala da “política pública social mínima”, a de um município, a interação entre ações e frentes conjugadas em favor de outras leis, de novas ações, de atuantes frentes de enfrentamento das forças da destruição. E é urgente e preciso, a partir dessas bases reais, ali onde afinal a vida pública tem o seu chão, alargar horizontes e frentes de ação. Estender planos sociais de ações transformadoras até o ponto em que em algum momento possamos nos sentir parte e partilha da criação de uma democracia de fato substantivamente ativa e participativa.

Até aqui avançamos, juntas e juntos, muitos e irreversíveis passos. Andamos muito adiante, mas ainda falta quase tudo. Todos os passos dados até agora são ainda e apenas os primeiros. E quando a partir de experiências reais como as relatadas aqui houver os dados de muitos outros passos, saberemos que avançamos bastante mais. Mas nos falta bem mais ainda.

Pois por agora somos o absoluto presente.

Somos, sobretudo as pessoas que se dedicam à educação, semeadores de esperanças, antes de tudo. Devemos ser os que não de esquivam de buscar conhecer a realidade e saber exercer uma crítica indispensável. Mas, à diferença de outros, somos – ou devemos ser – as pessoas que crem que através da educação que acreditamos estar praticando podemos de fato transformar não apenas as mentes e os corações de nossas crianças e de nossos jovens (com quem não obstante sempre temos muito a aprender), mas também os nossos próprios corações e as nossas mentes.

A epígrafe deste prefácio nos veio de um homem que passou anos de sua vida em prisões. Um homem que por certo teria tudo para acreditar que pouco ou nada haveria o que fazer diante de uma tão grande e prolongada maldade política exercida por brancos colonizadores sobre negros colonizados. Mas ele saiu da prisão para a história porque acreditou que justamente porque parece ser impossível, algo tem que ser feito e transformado.

Rosa dos Ventos – Sul de Minas Verão de 2015

PS. *Faz menos de uma semana, descíamos de uma mata nos altos da Rosa dos Ventos. No meio do caminho, já num trecho de pasto, demos com uma cobra Urutu. Sabemos que ela é uma cobra de veneno quase letal. Diz o povo da região: “Urutu quando não mata, aleja”. Mas nossa Urutu do meio do caminho estava calma e em nada demonstrou qualquer vontade de picar alguém ali. Uma criança, filha de uma amiga, quase pisou nela. Paramos ao seu redor – mas a uma prudente distância – e em poucos minutos dialogamos sobre o que fazer. Afinal... “cobra se mata e mostra a pau”, diz um outro ditado popular. A ideia de deixar a Urutu em paz e seguir adiante, depois de votada, ganhou por 6 a 0. Acho que alguma coisa está mudando.*

APRESENTAÇÃO

Marcos Sorrentino

O campo das políticas públicas é essencial para a busca da sustentabilidade socioambiental local e planetária e merece atenção minuciosa não apenas de acadêmicos, mas também dos governantes e de toda a sociedade, para que juntos possam formular e executar ações que atendam às necessidades, expectativas e interesses da diversidade de atores de cada território.

Este livro destina-se a apresentar e problematizar ações educadoras comprometidas com a sustentabilidade socioambiental em distintos territórios e instituições que busquem estratégias para conectá-las a partir da perspectiva de construção de políticas públicas estruturantes de educação ambiental.

Escolas, Instituições de Educação Superior (IES) e prefeituras têm um papel essencial para a cooperação entre os diversos atores dos territórios municipais, objetivando criar sinergia entre as ações, projetos e programas de educação ambiental.

Outras instituições, governamentais e não governamentais, com distintos graus e históricos de institucionalização - unidades de conservação, associações não governamentais, empresas e movimentos sociais -, também são importantes para o delineamento de projetos político-pedagógicos territoriais que pautem e sejam pautados por políticas públicas capazes de promover mudanças significativas no atual estado de degradação socioambiental.

Projetos Políticos Pedagógicos que apontem caminhos para uma sustentabilidade que busca a melhoria das condições existenciais de todos os humanos e não humanos que habitam ou virão a habitar este pequeno e ainda belo planeta.

O “Simpósio de Políticas Públicas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis”, realizado em Piracicaba/SP, pela Oca/ESALQ/USP, em maio de 2014, promoveu a aproximação entre a realidade de distintos projetos, programas e políticas públicas, junto a sujeitos atuantes em governos locais, movimentos e instituições da sociedade civil, setor privado, escolas e IES. Possibilitou o levantamento das demandas, fragi-

lidades, potencialidades e expectativas referentes às políticas públicas de EA nos territórios.

Num primeiro momento, os diálogos contemplaram separadamente, por eixo de atuação em Escolas, IES e Municípios, os distintos olhares dos participantes, para que, munidos de reflexões e autocríticas sobre suas especificidades, pudessem seguir na construção de propostas mediadoras dos conflitos, atendimento das diferentes necessidades e integração da diversidade de atores como condição essencial para o planejamento e implantação de políticas públicas municipais e em outros territórios definidos como prioritários pelos participantes.

Seja a partir das Escolas, das IES, ou das Prefeituras Municipais, com seus gestores e setores diretamente envolvidos com a questão ambiental e educacional, seja a partir das instituições diversas que atuam com EA no município – empresas, movimentos sociais e organizações da sociedade civil -, o que se aponta neste livro são reflexões e oportunidades para que as políticas públicas de EA se materializem pela articulação da complexidade de atores do campo socioambiental. Apresentações analíticas de experiências, teorias, propostas e desafios que revelam a importância da sinergia entre a diversidade de atores sociais para a formulação e implantação de políticas públicas de educação ambiental comprometidas com a construção de sociedades sustentáveis.

Como podem as políticas públicas pautar e serem pautadas pela organização comunitária? Como podem estimular e apoiar a construção de cidadania ativa e autônoma? Cidadania organizada em Círculos de Cultura, como dizia Paulo Freire, ou Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem, como diz o Programa Nacional de EA (ProNEA) ou, ainda, como Círculos de Aprendizagem Participativa, como expressa o Centro de Saberes e Cuidados Socioambientais da Bacia do Prata?

Ou, voltando na História, pode-se perguntar como os enunciados e práticas de utopias humanistas participativas de diversas ordens se materializaram em melhor gestão da coisa pública e mais adequado direcionamento para o bem comum? Ou, como e se as propostas de organização em comunas, kibutz, soviets, comunidades eclesiais de base, núcleos de base, ou outras formas de organizações comunitárias e autogestionárias ampliaram a participação e o controle social, a co-responsabilidade entre a comunidade organizada, o mercado e o Estado na gestão de bem comum?

Promoveram maior participação e responsabilidade social compartilhada, mas em qual ponto falharam e retrocederam ou não avançaram para políticas sistêmicas, não autoritárias, promovidas pelo Estado e controlando não apenas os governantes, mas também o mercado e a ganância mercantilizadora?

Montesquieu, em “O Espírito das Leis”, explicita que na República pautada pela perspectiva de ser uma democracia popular, a organização social deve estar fundamentada na frugalidade, ou seja, deve ser animada por valores como a simplicidade voluntária e a busca pelo conhecimento e saber, disseminados por toda a sociedade e enraizados em cada pessoa, pois o desejo de enriquecer e acumular exige a construção de leis e aparatos de controle e limitação do poder, incompatíveis com a plena participação e liberdade de expressão de todos.

A transição para esse tipo de sociedade, democrática e popular, pautada pela frugalidade, exige o compromisso de políticas públicas que coloquem o Estado com a missão educadora relacionada à promoção de novos valores que hoje estão na contramão da hegemonia nos meios de comunicação, no mundo do mercado e mesmo nos governantes e representantes parlamentares.

A sustentabilidade socioambiental, que não se limita à difusão de tecnologias verdes, fechando os olhos para o estado de degradação humana no qual se encontram enormes parcelas da humanidade, não pode furtar-se a esse diálogo sobre qual ou quais sociedades se deseja e qual humanidade e ser humano se busca.

Seria possível forjar e fortalecer comunidades educadoras em toda a base da sociedade, comprometidas com essa transição? Poderia o Estado com isso comprometer-se? Como se pode, como sociedade civil organizada e/ou como atores sem hegemonia em distintos setores do estado e do mercado, contribuir para o acúmulo de forças que propiciará transformações socioambientais, ecossocialistas, sustentabilistas, animalistas, dentre outras, comprometidas com a melhoria das condições existenciais em toda a sua diversidade e extensão, em cada município, região, país e planeta?

O objetivo deste livro e do simpósio que o motivou é ser mais uma contribuição para esses questionamentos e para a busca de respostas, individuais e coletivas. O seu desdobramento está ocorrendo por meio de diversos projetos de pesquisa e de intervenção educadora que colocam o desafio de uma sistematização que contribua para a emergência de novas e

mais profundas questões e o oferecimento de subsídios para a formulação e implantação de políticas públicas.

CAFÉ COMPARTILHA

Desafios e potencialidades instaladas na sociedade para a formulação e execução de políticas públicas de educação ambiental e sociedades sustentáveis

Oca - Laboratório de Educação e Política Ambiental

O Simpósio de Políticas Públicas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis – municípios, escolas e Instituições de Educação Superior (IES) que educam para a sustentabilidade socioambiental (SPPEA), realizado de 6 a 9 de Maio de 2014 em Piracicaba-SP, é parte de um processo mais amplo que visa à produção participativa do Projeto de Pesquisa-Intervenção Educadora Socioambientalista sobre Educação Ambiental e Políticas Públicas, em construção pelo Laboratório de Educação e Política Ambiental – Oca (ESALQ/USP).

Nesse sentido, o SPPEA teve entre seus objetivos o de ser uma etapa de diagnóstico, buscando conhecer as experiências em Educação Ambiental (EA) e Políticas Públicas de EA (PPEA) em curso no Brasil. Para tal, o evento contou com momentos em que os 300 participantes tiveram a oportunidade de dialogar entre eles, intercambiando suas experiências, expectativas, dificuldades, desafios, oportunidades, entre outras questões, para além das palestras e mesas redondas com convidados.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Para viabilizar o diálogo entre os participantes, a Oca, no papel de organizadora do simpósio, elaborou uma forma de trabalho a partir da adaptação de princípios e técnicas do *World Café* e da Educação Popular, chegando a um formato que denominou Café ComPartilha.

Alguns dos princípios do Café ComPartilha inspirados no *World Café* e no *Art of Hosting* (www.artofhosting.org) foram os de valorizar o espaço de diálogo como um ambiente acolhedor, reconhecendo que ele facilita a emergência de ideias e reflexões sobre questões que são realmente importantes para o tema sobre o qual se deseja avançar (neste caso, PPEA).

Foi utilizado o formato de mesas de diálogo, que mantêm um anfitrião e no qual os participantes respondem a questões significativas previamente elaboradas pela organização, e alternam-se de mesas em períodos determinados (a dinâmica do Café ComPartilha será detalhada melhor abaixo).

Na Educação Popular o Café ComPartilha se inspirou também em fundamentos e técnicas do diálogo, tendo como horizonte a propiciação de bons encontros, de trocas de experiências e histórias de vida. Nesse referencial, nutriu-se de educadores populares como Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, fontes importantes para os saberes de educadores e educadoras ambientais, e suas propostas de ‘Círculos de Cultura’ (Freire, 2011) e ‘Comunidades Aprendentes’ (BRANDÃO, 2005). Também o referencial de Boaventura de Souza Santos, sobre comunidades interpretativas (SANTOS, 2007), e sua aproximação com as práticas de EA (AVANZI & MALAGODI). Nelas, os autores enfatizam a importância de educar e educar-se ouvindo o outro, compartilhando os próprios saberes, constituindo espaços de diálogos que são percebidos como unidades de vida, com significados e sociabilidades que se amoldam num processo também interior e pessoal, e que historicamente pautam a trajetória da EA e estão alinhados às Políticas Públicas Federais de EA (BRASIL, 2005; 2006).

Assim, como uma hibridização dos princípios e métodos do *World Café* com as bases e práticas da Educação Popular, o Café ComPartilha buscou estabelecer um ambiente democrático, participativo e dialógico que privilegiou as contribuições de uma ampla gama de atores provenientes de diversos contextos de atuação.

O Café ComPartilha foi realizado em duas tardes de trabalho durante o SPPEA. Na primeira, o objetivo foi o de estimular a troca de experiências entre pessoas de diferentes lugares do país, dentro de um mesmo eixo temático - Escolas, Municípios ou IES. Assim, participantes em cada um dos eixos foram convidados a dialogar em ambientes específicos, separados dos demais. Na segunda tarde, o objetivo foi o de promover o encontro entre atores dos diferentes eixos, visando potencializar a criação de sinergia entre eles para o desenvolvimento de trabalhos futuros.

Com a proposta de alimentar o diálogo que aconteceria durante as duas tardes, foram realizadas ainda duas outras iniciativas: a primeira foi a solicitação, feita pela organização do SPPEA, aos palestrantes dos períodos matutinos, para que incluíssem em suas exposições experiências e questões conceituais que pudessem oferecer embasamento e reflexões

para os diálogos que ocorreriam no período da tarde. Além disso, dentre os 96 trabalhos apresentados durante o Simpósio, foram selecionados trinta e dois- divididos entre os três eixos - com a finalidade de servir como referência para o diálogo que ocorreria em seguida. Esses ficaram expostos, na forma de pôsteres, nos espaços do Café ComPartilha, e seus autores ficaram disponíveis junto aos trabalhos, no primeiro dia, antecedendo o Café, para aprofundamentos.

A partir destes insumos, a dinâmica do Café ComPartilha deu-se da seguinte forma: a equipe organizadora do evento elaborou, previamente, quatro “perguntas significativas” para a primeira tarde de trabalho, e outras três para a segunda tarde (ver abaixo). As perguntas da primeira tarde foram específicas para cada eixo temático, de forma que a redação das questões as direcionava especificamente para o tema. As perguntas pré-elaboradas foram:

QUESTÕES PARA O PRIMEIRO DIA DO CAFÉ COMPARTILHA (DIÁLOGOS TEMÁTICOS).

1. O que nos trabalhos apresentados se assemelha ao trabalho que você desenvolve?
2. Quais iniciativas poderiam contribuir para o aprimoramento dos trabalhos apresentados e para as realidades expostas?
3. Quais são as principais demandas, potencialidades e desafios das escolas/IES/municípios para a construção/execução de Políticas Públicas de EA?
4. Quais atores e estratégias devem compor a formulação e implementação de políticas públicas de EA para escolas/IES/municípios?

QUESTÕES PARA O SEGUNDO DIA DO CAFÉ COMPARTILHA (DIÁLOGOS INTEGRADOS)

1. Quais as necessidades de formação (sua e dos públicos com os quais atua) para uma EA voltada à construção de sociedades sustentáveis?
2. Quais são as principais demandas do seu território por políticas públicas de EA?

3. Como criar sinergia entre Municípios, Escolas e IES para a formulação e implantação de políticas públicas de EA?

Ao final do Simpósio, a equipe da Oca sistematizou e analisou os resultados de cada rodada do Café ComPartilha realizada no evento. Como uma forma de devolutiva inicial aos participantes, uma primeira sistematização dos dados foi apresentada no último dia do encontro. Uma análise mais estruturada desses resultados será apresentada mais abaixo neste artigo.

SISTEMATIZAÇÃO PRELIMINAR DO CAFÉ COMPARTILHA

A partir dos diálogos fomentados pelas questões postas, o Café ComPartilha pôde recolher que uma forte questão crítica é a formação de educadores ambientais no campo das políticas públicas. Essa formação é deficitária tanto nas Instituições de Educação Superior, como entre gestores de governos municipais e profissionais das escolas (desde Ensino Infantil e Fundamental, a Médio). Tal déficit de formação se coloca como um obstáculo à institucionalização das PPEA, desde sua criação à implantação, passando também pela análise e monitoramento dos processos, resultados e avaliação. Da mesma forma, existe uma demanda de investimento na criação de indicadores de avaliação das PPEA, segundo os diversos participantes do Simpósio. Portanto, uma formação conceitual ampla e coletiva sobre PPEA é urgente e de fundamental importância, e deve ser capaz de aliar teoria e prática.

Ao largo dessa formação praticamente inexistente em PPEA, a própria formação no campo de saber da EA também é limitada. Desse modo, outro forte apontamento do Café ComPartilha foi a necessidade da formação de educadores e gestores com base teórica e epistemológica consistentes, que lhes permita atuar na formulação de políticas públicas e na educação informal e na formal - inter e transdisciplinarmente na docência escolar e universitária -, e, mais especificamente nas universidades, com pesquisas e projetos de EA. Além disso, os participantes destacaram a importância do investimento numa extensão consolidada que atue com professores de todos os níveis e modalidades de ensino e também com gestores municipais.

Na questão da extensão universitária, enfatizou-se que essa deve ser conduzida num sentido comunitário, envolvendo movimentos sociais e or-

ganizações de bairro, entre outros, e deve se usar da educomunicação para potencializar as relações para além dos muros das IES. A comunicação também foi apontada como uma estratégia importante para a estruturação de redes escolares que poderiam fortalecer a troca de experiências entre escolas e IES e a formação de coletivos que se autoeducam.

Outro aspecto sobre a extensão das IES amplamente abordado foi a importância da relação das IES com a escola básica, com os professores e a comunidade escolar, garantindo horizontalidade entre as comunidades universitária e escolar. Foi apontada ainda pelos participantes a necessidade de uma maior compreensão das demandas e das diversidades sociais e ambientais presentes nos territórios e que esses deveriam nortear os processos educadores ali desenvolvidos.

Nesse sentido, em se tratando das escolas, é imprescindível um maior diálogo nas comunidades escolares, fortalecendo os processos formativos que envolvam não somente os professores, mas toda a comunidade escolar; para que haja a reinvenção pedagógica e a ruptura com processos viciados e caducos e a possibilidade de incorporação da EA nos projetos políticos pedagógicos das escolas. É importante, assim, a (re)reconstrução do currículo e que esse absorva todas as questões socioambientais locais. Consequentemente, é necessário também o desenvolvimento de materiais didáticos que dialoguem com essas questões, a formação de Com-VIDAS (BRASIL, 2007) para efetivar processos de gestão democrática, com ações horizontais e coletivas, bem como a continuidade das ações em EA e a construção de indicadores para a EA escolares,

Quanto aos atores e estratégias para a implementação das PPEA, devem ser constituídos Coletivos Educadores compostos por diferentes instituições e atores, como professores, estudantes, técnicos ambientais, gestores públicos, entre outros, que garantam a formação dialógica e participativa, com a articulação entre os atores e a ação em rede. Os participantes destacaram ainda que a formação de educadores ambientais e de Coletivos Educadores deve trabalhar na direção da atuação dialógica e participativa, e que os processos de formação devem ser continuados.

Outros insumos significativos trazidos pelo diálogo no Café Com-Partilha foi que a formação dos educadores ambientais em PPEA precisa contribuir com um alinhamento conceitual e de linguagem entre os três setores, de IES, de municípios e de escolas. Isso para que possam se aproximar, dialogar e construir projetos e programas em conjunto. Em alguns

contextos, é desejada a participação também do setor empresarial nesse diálogo e ação conjunta.

Durante a dinâmica coletiva com os participantes foi apontada a importância e a necessidade de se fomentar espaços democráticos de diálogo entre os três setores e com a sociedade civil de forma geral. Que esses espaços possam ser acolhedores para potencializar ‘bons encontros’, ou seja, encontros que potencializem a ação dos participantes frente as suas realidades locais. Tais espaços devem se constituir como círculos dialógicos em que se possam compreender, com propriedade, os limites e as fragilidades da EA, bem como as dificuldades e incertezas relativas aos processos de delineamento e implantação de políticas públicas, para, a partir daí, buscarem-se soluções criativas.

As potencialidades da EA e aqueles valores que emergem comumente em encontros de educadores ambientais, como a valorização da vida, a necessidade de mudança, a amorosidade e solidariedade, troca e a construção de conhecimentos, a revisão de crenças e o desafio de posturas, a esperança, entre outros, também devem alimentar e permear esses ‘bons encontros’.

Outra questão levantada pelos participantes do Café referiu-se ao *status* da EA nas instituições (IES, prefeituras e escolas). Para os participantes, as instituições precisam constituir arranjos institucionais nos quais a EA seja considerada uma área tão relevante quanto às demais, geralmente mais técnicas, burocráticas e tradicionais, que acabam recebendo mais valor e, portanto, recursos financeiros e humanos. Para consolidar PPEA é necessário, além da alocação de recursos, e da formação dos quadros já existentes nas instituições, a contratação de ‘especialistas em PPEA’, ou seja, pessoas que tenham a atribuição de coordenar/orientar/facilitar os processos de criação e implementação de PPEA. Esses educadores ambientais devem ter mobilidade para participar de encontros com outros atores, em espaços dialógicos, e em redes, para articular as PPEA. A importância no investimento de educadores ambientais como gestores ambientais, e na ampliação do *status* da EA nas instituições está também relacionado, segundo os participantes, com a tradicional descontinuidade das PPEA, uma das principais fragilidades diagnosticadas. Assim, soluções devem ser pensadas conjuntamente com o objetivo de tornar as PPEA mais relevantes para as localidades e mais perenes.

Comungando com os princípios da EA, as próprias PPEA devem valorizar e dialogar com diferentes formas de conhecimento, desde o tradicional até o técnico-científico, passando inclusive pelo senso comum, e procurar se inserir nos mais diversos espaços sociais. As PPEA devem ter bases transdisciplinares, com fusão de intenções, teorias e metodologias. Os resultados de projetos e programas de EA devem estar acessíveis à sociedade de forma geral, assim como o conhecimento gerado a partir destes.

Os participantes do *Café* enfatizaram ainda a importância das instituições de EA, escolas, órgãos municipais e IES basearem sua gestão nos princípios e saberes que fundamentam a EA, incorporando desde questões técnicas ambientais como a gestão de resíduos, a preservação e valorização da biodiversidade, a incorporação de políticas mais sustentáveis de mobilidade nos *campi* universitários, entre outros, até na *forma* de se realizar essa gestão, com valorização da participação, da democracia e do diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia Café ComPartilha foi considerada pela equipe da Oca muito adequada para a composição desse complexo diagnóstico, que integra uma ampla gama de atores e contextos.

O conjunto dos 32 trabalhos, foco do Café ComPartilha, está disponível nos anais eletrônico do Simpósio como artigos completos, além dos 64 trabalhos apresentados como resumos no simpósio em formato de pôster. Esperamos que os anais do Simpósio e o presente livro contribuam para que o rico diálogo fomentado pelo evento seja ampliado e dê novos frutos. Boa leitura!

REFERÊNCIAS

AVANZI, M.R. & MALAGODI, M.A.S. Comunidades interpretativas. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (Coord.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

BRANDÃO, C.R. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (Coord.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

BRASIL. ProNEA - **Programa Nacional de Educação Ambiental**. 3ed Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, Ministério da Educação/Coordenação Geral de Educação Ambiental. 2005.

_____. ProFEA - **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais** - por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Série Documentos Técnicos 8. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, Ministério da Educação/Coordenação Geral de Educação Ambiental. 2006.

BROWN, J. *et al.* *O World Café: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas*. São Paulo: Cultrix, 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

MUNICÍPIOS QUE EDUCAM PARA A SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL

◀ voltar para o sumário



EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MUNICÍPIOS

Políticas públicas para sociedades sustentáveis.

Semíramis Biasoli
Marcos Sorrentino

Nos territórios dos municípios diversas instituições e movimentos sociais atuam ou podem atuar em prol da sustentabilidade socioambiental por meio de ações educadoras com isso comprometidas. O poder executivo municipal tem um papel essencial na promoção de cooperação entre todos os atores desses territórios, objetivando criar sinergia entre as ações, projetos e programas de educação ambiental.

A realidade é que os desafios atuais são imensos. Agravam-se as previsões de consequências do aquecimento global, aumenta e extinção de espécies e a degradação das florestas, a contaminação da água e a destruição da vida nos mares, a perda de solo agrícola e o esgotamento dos chamados recursos naturais críticos.

De acordo com o estado de insegurança alimentar no mundo (FAO, 2014), cerca de 805 milhões de pessoas, hoje, em todo o planeta, passam fome. Em pleno século XXI, as desigualdades sociais e ambientais permanecem enormes. A propriedade privada e o lucro permanecem acima dos interesses coletivos e do bem comum.

As novas tecnologias tornam possível o crescimento econômico, aparentemente visto como riqueza e desenvolvimento. No entanto, simultaneamente, vai se formando a percepção de que a modernização tem sido construída à custa do saber reflexivo que coloca o ser humano diante da sua falta de opção para definir os rumos de suas próprias vidas, consumindo sem refletir sobre quais de fato são as suas necessidades básicas.

O que está no centro do debate é o cruzamento entre os avanços tecnológicos, o desenvolvimento econômico e a convivência entre seres humanos, como base para o desenvolvimento integral de todas e de cada uma das pessoas desta e das futuras gerações.

As convergências entre as buscas por realização pessoal, melhoria de qualidade de vida e de condições existenciais para todos e o desenvolvimento econômico precisam ser enfrentadas por meio da integração das

políticas públicas que permitam o adequado planejamento dos territórios, no presente e no futuro.

Existe a necessidade de políticas públicas, de estado e da sociedade, continuadas e integradas e que possam ser aprimoradas de forma incremental e articulada.

Compreendendo políticas públicas a partir das três dimensões apresentadas por Frey (2000), *polity*, *policy* e *politics*, de forma entrelaçada e inter-relacionada e acrescentando ainda uma quarta dimensão, a da *política do cotidiano*, é possível visualizar no espaço do município a sua materialização.

Os poderes instituídos e os movimentos instituintes criando sinergia para uma institucionalização que permita, ao enfrentar-se o desafio de fazer educação ambiental no âmbito do Município, a criação de políticas públicas estruturantes em direção a sociedades sustentáveis.

A dimensão *polity* refere-se ao arcabouço institucional, às instituições políticas, composto pelas instâncias administrativas, órgãos e estruturas que abrigam a formulação e implantação das políticas públicas. A dimensão *policy* está ancorada nos conteúdos concretos das políticas públicas, traduzidos em programas, leis, normas, projetos e outros. A dimensão *politics* refere-se aos processos políticos, insere-se na conjuntura de composição de forças, diálogos e negociações das utopias postas em jogo na formulação, implantação e avaliação das políticas públicas.

A quarta dimensão, aqui acrescentada, é a da subjetividade na política do cotidiano, relacionada à organização social e à motivação para a participação individual e coletiva. A participação nos pequenos grupos de convivencialidade e nas políticas públicas locais.

A criação de um arcabouço relacional entre as distintas dimensões do processo de formulação, implantação, monitoramento e avaliação de políticas públicas é essencial para que ela não se restrinja à normatização e ao comando e controle.

Atualmente, fala-se muito sobre a importância da educação ambiental e da sustentabilidade nos municípios brasileiros. Textos e leis são elaborados, mas não se presencia a sua realização em larga escala. Por quê? Duas hipóteses são apontadas. Uma primeira é a de que os textos das leis se deparam com a falta de metas e estratégias que se desdobrem das suas diretrizes e daí vem a necessidade de pressionar deputados, vereadores e

gestores públicos em geral para o seu aprimoramento, prevendo recursos institucionais, financeiros e humanos para a sua realização.

Aponta-se a necessidade de participar e ampliar a capacidade da sociedade incidir sobre as políticas públicas, mas não se consegue chegar com efetividade aos poderes instituídos, aos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário ou mesmo aos meios de comunicação de massa e outras instituições que possam contribuir para as profundas mudanças culturais que as questões do campo da sustentabilidade socioambiental exigem. Esta é a segunda hipótese: são necessárias mudanças culturais profundas nos comportamentos e valores das sociedades e de cada ser humano. E para isto a educação tem um papel essencial a cumprir.

A comunidade de educadoras e educadores ambientais em distintos setores da sociedade tem se mobilizado para construir políticas e programas de educação ambiental. Consegue alguns avanços, mas constata que os textos legais e conceituais não se desdobram em práticas - não chegam à ponta, não há organização social suficiente para empreenderem-se as necessárias transformações rumo a sociedades sustentáveis.

O campo da educação ambiental tem longa trajetória e tradição de mobilização e engajamento, porém já não tem conseguido estimular as suas bases sociais para aprovar o aprofundamento e materialização de suas políticas e programas. Não é suficiente, apesar de importante, a definição de políticas públicas. Elas necessitam ser incorporadas ao dia-a-dia, ao cotidiano. É preciso mobilizar e criar sinergia com as chamadas forças instituintes. O problema central, portanto, é o da recuperação do controle pelo cidadão, no seu bairro, na sua comunidade, sobre as formas do seu desenvolvimento, sobre a criação das coisas concretas que levam a que a nossa vida seja agradável ou não.

O município que se pretenda educador no sentido da sustentabilidade socioambiental necessita envolver e articular as diversas instituições e atores locais, para enfrentar o grande desafio da descontinuidade das políticas públicas. Para isso é preciso que o poder público municipal cumpra um importante papel de estimular e apoiar a aproximação e o envolvimento continuado e autônomo de representantes dos distintos atores locais comprometidos com o campo da educação ambiental, em todas as suas interfaces.

Aproximação entre o poder público municipal, representantes das comunidades escolares e de educação superior, das unidades de conser-

vação da região e de todos os demais setores e instituições que atuam no município, pautados ou tendo em sua agenda a busca da sustentabilidade socioambiental por meio de ações educadoras.

Tal aproximação terá um objetivo primeiro que é o do conhecimento mútuo por meio da socialização dos fazeres e reflexões de cada um dos participantes e do posterior mapeamento e diagnóstico do estado da arte da EA, da educação e do meio ambiente no município e na região.

A formulação de um projeto político pedagógico (PPP) de forma participativa exigirá, além da caracterização da situação do município, o marco situacional, conforme mencionado no parágrafo anterior, o compartilhamento dos sonhos e o enunciado das utopias, bem como a elaboração de análises conjunturais que permitirão a elaboração do referencial conceitual do grupo.

A definição do que será feito, o marco operacional, será o terceiro passo e significará a pactuação coletiva de uma atuação coordenada, criando sinergia entre o que já é feito e o que poderá ser feito de forma articulada, enfrentando lacunas e dificuldades detectadas como prioritárias pelo Coletivo que assume a sua missão educadora para que todos os territórios do município sejam educadores no sentido da sustentabilidade socioambiental.

Como disse Luiz Ferraro em sua palestra durante o Simpósio sobre Políticas Públicas de Educação Ambiental:

é importante buscar o papel da educação ambiental e fazer uma avaliação profunda, que se abra para a escuta de outras lutas, outros campos. É importante olhar os problemas e ações concretas com o exercício da teoria crítica e da pesquisa-ação, da práxis, através de comunidades interpretativas, com círculos e grupos PAP (pessoas que aprendem participando), na busca da democracia e da participação, para que ocorra a conectividade nos territórios de espaços e temas distintos, com inclusão e efetiva emancipação e enredamento das políticas públicas nos territórios.

Ladislau Dowbor (2008) reforça essa perspectiva afirmando que a intervenção da cidadã e do cidadão sobre a transformação social ocorre através de dois eixos: o eixo político-partidário, que tem como instrumento central a eleição de representantes e as estruturas executivas, e o eixo

sindical-trabalhista, que constitui a negociação empresarial e a greve, visando a apropriação mais equilibrada do produto social. O autor traz a importância de um terceiro eixo que surge com força, que tem como instrumento a organização comunitária, e como espaço de ação o bairro, o município, o chamado “espaço local”, o espaço de moradia.

Como se apropriar do território? Como estimular a sua apropriação pela população? O território é uma zona de conflito – a propriedade de uma cidade não é adquirida pelo cidadão a partir do voto. Uma cidade educadora precisa oportunizar o conhecimento e informações da realidade e do que a cidade oferece. A aparente dicotomia entre a conservação e o processo de desenvolvimento precisa ser enfrentada com a integração das políticas públicas para o planejamento do território. Ter uma boa legislação não basta, é preciso aprimorar continuamente o diálogo com a população organizada.

Para que a pátria seja educadora é necessário que cada município seja educador! É necessário que a responsabilidade educadora não recaia, toda ela, sobre a escola. Professoras, professores e estudantes não podem assumir sozinhos toda a responsabilidade pela construção de sociedades sustentáveis. A cooperação entre todos os atores sociais de um município é essencial para realizar-se uma EA que seja permanente, continuada, articulada e com a totalidade dos cidadãos e cidadãs. Apenas assim serão possíveis as mudanças culturais demandadas e propostas pela EA.

A primeira mudança essencial nesse sentido deve ocorrer na concepção de que a educação dos munícipes possa ser um processo fragmentado e descoordenado – a secretaria municipal de educação cuida da rede municipal de ensino, geralmente focada nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental. A diretoria regional de ensino do estado cuida do ciclo final do Ensino fundamental e do Ensino Médio e o governo federal tem sob o seu cuidado a rede de Instituições de Educação Superior. As secretarias de meio ambiente têm o seu setor de EA, assim como as Unidades de Conservação desenvolvem as suas atividades específicas e outros atores também realizam as suas próprias atividades de forma isolada e às vezes competindo entre si.

Um município educador sustentável (Brasil, 2005; Brandão, 2005) promove o encontro dialógico de todos na construção de um Coletivo Educador que elabora o seu Projeto Político Pedagógico articulador da EA a ser realizada junto a toda a população do município.

Os quatro artigos que compõem este capítulo foram selecionados para auxiliar na problematização da sua temática central: os municípios que educam para a sustentabilidade e seus desafios.

O desafio central remete a questões relativas à institucionalização da EA e à aproximação entre o instituído e os movimentos instituintes. É necessário que o poder instituído no município esteja comprometido com a emergência do sujeito crítico, que planeja e atua coletivamente e, portanto, com o processo instituinte.

No primeiro artigo selecionado, o “Processo participativo de formulação de política pública municipal de educação ambiental”, as autoras destacam a construção de iniciativas relacionadas ao poder público municipal e suas formalidades com leis e estruturas, mas também a forte preocupação com os movimentos coletivos e com a criação de círculos de aprendizagem.

A política municipal operacionalizou-se através da construção de um processo participativo voltado a formulação e instalação do Sistema e da Política Municipal de Educação Ambiental (SISMEA/ PMEA) de um município da grande São Paulo que buscou processos amplos, estruturantes e integrados de aprendizagem socioambiental e emancipação de sujeitos, envolvendo o poder público, a sociedade organizada, as escolas, o setor privado e a população, contribuindo com o enraizamento da educação ambiental no município.

A sua política pública foi formulada a partir do atendimento às diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), trazendo-a para a realidade do cotidiano no município, reforçando que é papel e dever do poder público trazer para a construção coletiva a política nacional, vigente desde 2003. O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e o Programa Nacional de EA (ProNEA) foram os referenciais teóricos desses trabalhos realizados.

Apresentando quatro eixos de atuação - a Comissão Intersectorial de Educação Ambiental da Prefeitura; a Educação Ambiental Popular; a Comissão Interinstitucional Municipal de Educação Ambiental; e a Educação Ambiental Escolar -, a iniciativa relatada nesse artigo buscou reforçar a ação com os educadores ambientais populares. Apresentou como importantes resultados a lei que institui no município a Política e o Sistema de Educação Ambiental, a Rede de Educadores Ambientais Populares do Município e a Comissão Interinstitucional Municipal de Educação Ambiental.

O artigo reforça que os resultados são frutos de um caminhar participativo e democrático que buscou contribuir com a construção de um município que educa para a sustentabilidade, investindo na valorização individual e coletiva, que investe na realidade local e cria identidade e sentimento de pertencimento.

Em “Implementação de políticas públicas de educação ambiental”, o segundo artigo, os autores demonstram a conexão do poder local, das políticas públicas locais, reconhecendo o histórico de institucionalização da educação ambiental no Brasil, por meio de leis e programas em níveis federal, estadual e municipal, reforçando a importância destes níveis, apesar de independentes, estarem articulados para promover o fortalecimento do outro.

Os autores apresentam o Programa Nacional de Formação de Educadoras/es Ambientais (ProFEA) (BRASIL, 2006), pautado na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Um dos objetivos do ProFEA é “contribuir para o surgimento de uma dinâmica nacional contínua de formação de educadoras(es) ambientais, a partir de diferentes contextos, que leve à formação de uma sociedade brasileira educada e educando ambientalmente”. (BRASIL, 2006, p. 7).

Segundo o texto, que se referencia em Brandão (2005), o município é a menor unidade político-administrativa de nosso país. É nessas delimitações geográficas que as pessoas se relacionam mais intimamente com a esfera administrativa de temas socioambientais, a partir da qual a busca de soluções para os problemas e de melhoria da qualidade de vida podem ocorrer. Portanto, viver em uma cidade com uma base institucional ambiental e que disponha de políticas públicas de educação ambiental significa a possibilidade de envolver mais pessoas em seus espaços de realização cotidiana da vida nas transformações na direção da sustentabilidade.

O terceiro artigo, “A Plataforma de Apoio à Agricultura Orgânica na cidade de São Paulo”, traz a importância de articulação de diferentes atores na base territorial do município. A plataforma é um espaço de articulação política multissetorial que se transformou em um espaço educador e político para construção de capital social e fortalecimento da agroecologia na cidade.

Além de exigir a construção de políticas públicas voltadas aos agricultores urbanos, periurbanos e rurais, esse espaço de articulação tem conseguido promover um amplo diálogo entre o poder público, a socie-

dade civil e os agricultores, construindo projetos de lei, fortalecendo a comercialização de produtos orgânicos e estruturando estratégias para a educação ambiental voltada à agroecologia.

Pela diversidade dos atores envolvidos, a Plataforma tem se tornando um exemplo de aprendizagem social, no qual a colaboração entre diferentes atores sociais, o estímulo ao diálogo e a urgente necessidade por mudanças estruturais no sistema de produção e consumo se encontram de forma a construir políticas públicas que de fato resolvam problemas socioambientais locais.

E por último, o artigo “Histórico e vivências de um Coletivo Educador – o caso de Foz do Iguaçu” concretiza uma política pública que avança no âmbito da formulação e implantação de políticas públicas de EA, compreendendo que o Coletivo não é somente aglutinar pessoas, não é criar mais “Ong”, mas sim aglutinar instituições para fazerem um projeto político pedagógico de território, para intervenções planejadas no território com diagnósticos e planejamentos participativos de médio e longo prazo. Fazem articulação, pactuação, gestão de recursos e implementam processos de formação educadora ambientalista, que se reeditam de forma permanente e continuada, dando um salto qualitativo no campo do instituído e também no do instituinte.

Assim, a partir dos textos selecionados, aponta-se a abrangência de iniciativas que contribuem para a busca da sustentabilidade no espaço local, no município. A compreensão de caminhos trilhados por grupos que vêm atuando na construção de políticas públicas locais, conectadas com o agir político, com as enunciações de utopias e com a fundamentação na práxis, pode contribuir na construção de mais e mais municípios que eduquem para a sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

Brandão C. R., Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável / Carlos Rodrigues Brandão. – 2. ed. – Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

_____. 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. 2006.

DOWBOR, L. O que é poder local? 2008. Disponível em <<http://dowbor.org/2008/03/politica-nacional-de-apoio-ao-desenvolvimento-local-3.html>>

FAO, IFAD and WFP. 2014. The State of Food Insecurity in the World 2014. Strengthening the enabling environment for food security and nutrition. Rome, FAO.

Frey, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes a prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**. N. 21, jun. 2000.

PROCESSO PARTICIPATIVO DE FORMULAÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Maria Henriqueta Andrade Raymundo
Luciana Ferreira da Silva

Com objetivo de colocar a Educação Ambiental (EA) no centro das políticas, a gestão pública do município de Suzano, no estado de SP, desenvolveu no período de 2009 a 2012 um processo participativo, abrangente, capilarizado, permanente e continuado para a formulação e instalação do Sistema e da Política Municipal de Educação Ambiental (SISMEA / PME).

Este processo desenvolveu-se em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, além dos referenciais teóricos da EA, como: SORRENTINO (2002), SORRENTINO et al. (2005), CARVALHO (2004), LIMA (2004), TAMAIIO (2007), VIEZZER (2007), MEDEIROS & SATO (2004) e GUIMARÃES (2005).

A construção da PME/SISMEA utilizou-se de metodologias participativas e qualitativas de pesquisa e ensino-aprendizagem, pedagogia da práxis, intervenções socioambientais educacionais, planejamento participativo, desenvolvimento de comunidades de aprendizagem e círculos de diálogos encontrados em GADOTTI (2005), BRANDÃO (2001, 2002), FREIRE (1987, 1996), FERRARO JÚNIOR, L. A. et al. (2007), AVANZI & MALAGODI (2005), COSTA (1986) e TASSARA & ARDANS (2007).

Buscou-se a partir de processos amplos, estruturantes e integrados de aprendizagem socioambiental e emancipação de sujeitos, envolver o poder público, a sociedade organizada, as escolas, o setor privado e a população, enraizando a educação ambiental no município.

AS ESQUINAS PELAS QUAIS ANDAMOS E OS APRENDIZADOS QUE NELAS CONSTRUÍMOS

A partir da criação da Secretaria do Meio Ambiente no município de Suzano em 2009, foram delineados quatro eixos estruturantes com vistas a deflagrar o processo de formulação da política local de EA, são eles: a Comissão Intersectorial de Educação Ambiental da Prefeitura (CISEA), a Educação Ambiental Popular (EAP), a Comissão Interinstitucional Municipal de Educação (CIMEA) e a Educação Ambiental Escolar. Para cada um desses eixos, várias estratégias metodológicas foram utilizadas, alcançando diversos resultados para a consolidação da política pública de EA. Ressalte-se que estes quatro eixos estruturantes estavam imbricados e conectados, para que tanto o processo quanto os resultados fossem sempre na perspectiva abrangente, democrática e dialógica, com vistas à participação, criticidade, inclusão social, justiça socioambiental, proteção ecológica e qualidade de vida.

A CISEA constituiu-se num colegiado interno, coordenada pela Secretaria do Meio Ambiente e composta por outras 16 secretarias. Criada por Decreto Municipal em 2010, quando foi deflagrado o processo de educação ambiental interno com a formação permanente e continuada deste colegiado em busca da transformação da Prefeitura de Suzano numa administração pública educada e educadora ambiental.

Protagonista de um processo interno educativo mobilizador, a CISEA teve em seus próprios membros os agentes aprendizes, facilitadores e educadores ambientais junto a todas as secretarias, o que possibilitou um diagnóstico articulador de reflexões e informações, legitimando a construção e produção de conhecimentos. O diagnóstico socioambiental participativo, com a CISEA a frente, foi a base para a elaboração do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que teve na definição dos marcos conceitual, situacional e operacional resultados de valorização, sensibilização e mobilização dos diversificados profissionais da Prefeitura. Identificou-se que estes profissionais ocupados com os seus mais diferentes e importantes papéis na gestão pública se distanciam naturalmente das ações e reflexões favoráveis à melhoria do ambiente de trabalho, qualidade de vida e busca pela sustentabilidade socioambiental.

Foi neste caminho que se visualizou a CISEA, também, como um instrumento para materializar um amplo “*processo profissional-educador-ambiental*”, descrito por Raymundo & Oliveira (2007):

É neste cotidiano que se vislumbra a extensão profissional de biólogos, economistas, pedagogos, advogados, médicos, engenheiros atuantes em contextos favoráveis a processos educativos ambientais. Considerando-os potenciais deflagradores do processo de aprendizagem socioambiental, chamamos a atenção para o extrapolar de suas ações diárias por caminhos que trafeguem em direção à emancipação destes e daqueles com os quais se envolvem nos seus fazeres profissionais.

Os integrantes dessa Comissão Intersetorial foram percebidos e instigados a atuarem como *profissionais-educadores-ambientais*, os responsáveis em estimular, provocar e colocar em seus diferentes setores a educação ambiental para permear suas ações de obras, agricultura, segurança alimentar, administração, saúde, serviços urbanos, cultura, esportes, comunicação, negociações de governo, defesa civil, educação, meio ambiente e turismo, por exemplo.

Quanto ao eixo estruturante intitulado de Educação Ambiental Popular, destaca-se o seu poder articulador, integrador e estimulador dos demais eixos estruturantes propostos para a PMEAS/SISMEA. A educação ambiental popular desenvolvida abrangia e interligava a diversidade municipal e regional de atores, as localidades, os temas, as secretarias, as instituições, os desejos, demandas, problemas, soluções e as políticas públicas socioambientais. Neste eixo houve a possibilidade de trazer para a PMEAS as concepções da educação popular e ambiental, como forças mobilizadoras dos sujeitos silenciados no município e região, em que todos têm o direito e o dever de buscarem um mundo melhor para viver.

A educação popular aqui se colocou não apenas pelo seu caráter inovador, mas, por aquilo que Brandão (2002) chama a atenção, como suas características, que são justamente:

(...) o seu esforço em recuperar como novidade a tradição pedagógica de um trabalho fundado em pelo menos 4 pontos – a) podemos transformar o mundo em que vivemos em algo muito melhor, mais justo e humano; b) a mudança deve ser contínua, devendo ser um dever e direito de todos que sejam convocados a participar dela, isto visto como uma vocação; c) a educação possui um lugar não absoluto, mas, muito importante. É responsável por formar pessoas não simplesmente para o mercado, mas, sim para serem e se verem como construtoras de um

mundo; d) aos até aqui excluídos dos bens da vida e dos bens do saber, o direito à educação, e que esta educação seja um lugar onde a cultura e o poder sejam pensados a partir deles, com seus saberes e projetos sociais.

Deste modo, buscou-se junto à população moradora, trabalhadora e estudantil de Suzano a identificação, mobilização, formação e fortalecimento de cidadãs e cidadãos aqui denominados como educadores ambientais populares. Criou-se um Programa Municipal de Formação de Educadores Ambientais Populares de Suzano com dimensões metodológicas que entrelaçavam aspectos cognitivos, afetivos, ecológicos, sociais e políticos, inserindo os educadores numa roda-viva socioambiental.

O Programa teve ações estratégicas distribuídas intencional e geograficamente pelas regiões de Suzano, com a finalidade de capilarização e descentralização espacial abrangendo a pluralidade do território. Vieram à tona os saberes e fazeres silenciados desses educadores e educadoras formadas e convidadas a descobrirem e exercitarem suas vocações, principalmente por meio das suas intervenções. Ao longo do processo, os educadores ambientais populares construíram identidade e ocuparam os espaços públicos do município e região para se posicionarem, dialogarem e exercitarem o controle social frente às suas necessidades e expectativas, passando a atuar como a Rede de Educadores Ambientais Populares de Suzano (REAPS).

O eixo estruturante da Educação Ambiental Escolar para a formulação da PMEAS/SISMEA, primeiramente teve o desafio de integração das secretarias de Educação e de Meio Ambiente, para que juntas constituíssem o órgão gestor da EA em Suzano. A partir daí este eixo estruturante que estava tímido na construção da PMEAS/SISMEA passou a protagonizar no âmbito escolar, articulando-se com o Programa de Formação Continuada da rede municipal de ensino, que teve amplo processo dialógico para definir e elaborar o seu currículo.

A organização do currículo envolveu toda a rede municipal de ensino na perspectiva dinâmica das inter-relações socioambientais, levando em consideração a escola no território, a escola e seu entorno, a escola e a comunidade, a escola e sua organização interna.

Assumiu-se a construção participativa de um currículo que extrapolava a mera visão organizacional e, em concordância com Cavalcante (2005), “essa discussão ‘subliminar’ do processo de seleção de conteúdos e

práticas escolares é central no amadurecimento da concepção de educação ambiental que se naturaliza, formaliza e ganha espaço”.

Enquanto isso, a Comissão Interinstitucional Municipal de Educação Ambiental foi um dos eixos estruturantes delineado para articular, dialogar e decidir conjuntamente com as representações do poder público, sociedade civil organizada, setor privado e os movimentos socioambientais, com vistas aos direitos e responsabilidades compartilhadas sobre meio ambiente e a busca de sociedades sustentáveis a partir da educação ambiental.

Para chegar à instituição da CIMEA/Suzano, por meio de decreto, houve um longo processo de formação e articulação intra e interinstitucional, assumido inicialmente pela Secretaria Municipal do Meio Ambiente e posteriormente em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, as duas no papel de Órgão Gestor da Política de EA. Conquistando o caráter legal-institucional da Cimea/Suzano, sua continuidade deu-se orientada pelo seu Projeto Político Pedagógico, construído coletivamente ao longo da caminhada, o que garantiu o cumprimento dos papéis centrados em duas frentes: a gestão e a autoformação continuada da Comissão.

A LEI MUNICIPAL QUE INSTITUIU A PMEA E O SISMEA-SUZANO

Após ser institucionalizada por decreto a CIMEA focou-se na elaboração da minuta da Lei Municipal de Educação Ambiental, promovendo um amplo processo articulador e negociador entre atores no âmbito político-pedagógico-institucional. Integrou os 4 eixos estruturantes da PMEA/SISMEA num processo ampliado de diálogos, reflexão e consulta pública junto à população de Suzano. Assim, Suzano conquistou, em 21 de novembro de 2012 a Lei 4614/12, que institui a Política e o Sistema Municipal de Educação Ambiental, resultado de um caminhar participativo de comunidades de aprendizagem social, política e ecológica, instrumental e transformadora, sonhadora e realizadora da formulação e implementação de políticas públicas locais de educação ambiental.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No Brasil a Política Nacional de Educação Ambiental instituída com a lei 9.795/99 é fruto de muitas articulações, esforços e dedicação da militância

de educadores ambientais do país, que demarcou um grande avanço na educação ambiental. Porém, deslocando-se do nacional para o local, são muitos os obstáculos e desafios para enraizar e capilarizar a educação ambiental (EA) nos municípios.

Para navegar nessa contracorrente, idealizou-se e materializou-se em Suzano a construção de uma Política Municipal de Educação Ambiental de coesão, criação e fortalecimento social principalmente diante das possibilidades que os arranjos institucionais e comunitários – como a Comissão Interinstitucional Municipal de Educação Ambiental, as redes e coletivos educadores – teriam a partir da cooperação e associação com o poder público, que por sua vez abriria espaços de consolidação de suas propostas para a busca de sociedades sustentáveis.

Raymundo (2013) indica “três aspectos estabelecidos para a construção da PMEIA/SISMEA de Suzano que são (1) conceitual/metodológico; (2) estruturante; e (3) legal/institucional considerados em seu conjunto como o grande desafio para a formulação e execução de políticas públicas de EA de âmbito local”.

Pensando na formulação de políticas públicas de EA em outras localidades, o processo de Suzano, evidencia a necessidade de integração e execução destes três aspectos, sem deixar que um se desenvolva em detrimento da outro no desenrolar das ações estratégicas, buscando ainda encontrar os pontos de fortalecimento de um ao outro.

REFERÊNCIAS

AVANZI, M.R.; MALAGODI, M.A.S. Comunidades interpretativas. In: FERRARO, L.A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

BORDA, F. O. **Aspectos teóricos da pesquisa participante**: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, C.R. (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental** –ProNEA. Brasília: MMA, 2005.

CARVALHO, I.C.M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CAVALCANTE, L.O.H. Currículo e educação Ambiental: trilhando caminhos percorridos, entendendo as trilhas a percorrer. In: **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores** / Ferraro, L.A.J. (Org.). Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

COSTA, L.R.F. Estratégia de planejamento. Ciência e Cultura, v. 38, p.1.366-1.373, 1986.

FERRARO JÚNIOR, L. A.; TASSARA, E. T. O. ; ARDANS, O.B. Mapeamentos, diagnósticos e intervenções participativos no socioambiente. In: Mapeamentos, diagnósticos e intervenções participativos no socioambiente. Documento Técnico nº 15: Brasília: 2007.. BRASÍLIA-DF: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007, v. 1, p. 6-32.

FERRARO, L. A. (Org.) **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA/DEA, 2005.

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.

GADOTTI, M. Pedagogia da práxis. In: FERRARO, L. (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

GUIMARÃES, M. Intervenção Educacional: do “de grão em grão a galinha enche o papo” ao “tudo junto ao mesmo tempo agora”. In: FERRARO, L.A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental 2005.

LIMA, G. F. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2004. p. 85-111.

MEDEIROS, H.; SATO, M. (Coord.). **Revista brasileira de educação ambiental**. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, nº0 - nov/2004.

ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. *Cartilha Sistema Nacional de Educação Ambiental*. Brasília: MEC/MMA, 2007. Série Repertórios da Educação Ambiental. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/sisnea_cartilha.pdf.

RAYMUNDO, M. H. A.. Política de Educação Ambiental de Suzano: Algumas dimensões para reflexão. In: SORRENTINO, M. et al (Org.). *Educação Ambiental e Políticas Públicas: conceitos, ferramentas e vivências*. 1ed. Curitiba: Editora Appris, 2013, v. 1.

RAYMUNDO, M.H.A.; OLIVEIRA, V.G. Profissional-educador-ambiental: a utopia construída. In: FERRARO, L. (org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Volume 2. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2007.

SORRENTINO, M.. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: LOUREIRO, C. F. B; LAYRARGUES, P. L; CASTRO, R. S. (Orgs). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRARO, L. Educação ambiental como política pública. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo, Revista, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

TAMAIO, 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.

TASSARA E. T. O.; ARDANS O. Mapeamentos e diagnósticos. In: FERRARO, L.A. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores – volume 2. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental 2007.

VIEZZER, M.L. Atores sociais e meio ambiente. In: FERRARO, L.A. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores – volume 2. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental 2007.

IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Articulando potencialidades em São Carlos/SP (2001-2013)

Haydée Torres de Oliveira
Amadeu José Montagnini Logarezzi
Andréia Nasser Figueiredo
Camila Martins
Lakshmi Juliane Vallim Hofstatter
Liane Biehl Printes
Valéria Ghislotti Iared

INTRODUÇÃO

A educação ambiental apresenta um importante papel diante do desafio contemporâneo de formar uma sociedade comprometida com a sustentabilidade da vida. Como afirmam Sorrentino *et al.* (2005, p. 287) “a urgente transformação social de que trata a educação ambiental visa à superação das injustiças ambientais, da desigualdade social, da apropriação capitalista e funcionalista da natureza e da própria humanidade”.

Esta educação deve, portanto, assumir uma postura crítica e emancipatória e uma dimensão política e comprometida com a transformação social, potencializando a ação cidadã de sujeitos individuais e coletivos (GUIMARÃES, 2005). E, para que a educação ambiental seja, por um lado, garantida enquanto direito, caminhando para a universalização do acesso, e, por outro, constituída como um campo potente em relação a seu papel social, é necessário que esteja prevista na legislação e seja institucionalizada.

O Brasil tem um histórico de institucionalização da educação ambiental por meio de leis e programas em níveis federal, estadual e municipal. Esses níveis, apesar de independentes, são articulados em algum grau e têm alto potencial para promover o fortalecimento do outro reciprocamente, tema em aberto para pesquisas e avaliação. Em nível federal, temos o

Programa Nacional de Formação de Educadoras/es Ambientais (ProFEA) (BRASIL, 2006), pautado na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Um dos objetivos do ProFEA é “contribuir para o surgimento de uma dinâmica nacional contínua de formação de educadoras(es) ambientais, a partir de diferentes contextos, que leve à formação de uma sociedade brasileira educada e educando ambientalmente” (BRASIL, 2006, p. 7).

Como nos lembra Brandão (2005), o município é a menor unidade político-administrativa de nosso país. É nessas delimitações geográficas que as pessoas se relacionam mais intimamente com a esfera administrativa de temas socioambientais, a partir da qual a busca de soluções para os problemas e de melhoria da qualidade de vida podem ocorrer. Portanto, viver em uma cidade com uma base institucional ambiental e que disponha de políticas públicas de educação ambiental significa a possibilidade de envolver mais pessoas em seus espaços de realização cotidiana da vida nas transformações na direção da sustentabilidade.

Além de todo histórico de engajamento político em educação ambiental que ocorreu em São Carlos, as políticas públicas federais para enraizamento da educação ambiental, durante a gestão de Marina Silva no Ministério do Meio Ambiente e de Marcos Sorrentino na então Diretoria de Educação Ambiental, também contribuíram para fortalecer e impulsionar as ações que ocorriam localmente. Dessa forma, em 2005, foram aprovados o projeto “Viabilizando a utopia”, dando concretude ao CES-CAR¹ – Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região (Edital FNMA 05/2005), e o projeto “São Carlos CRIA a Sala Verde” (manual orientador 01/2005); ambos seguem princípios estruturantes do ProFEA e buscam capilarizar por meio de diferentes instituições a educação ambiental.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é apresentar alguns destaques da trajetória da institucionalização das políticas públicas de educação ambiental do município de São Carlos/SP. É importante ressaltar que a consolidação dessas políticas públicas municipais se deu com o acúmulo da atuação e do engajamento ambiental de educadoras e educadores coletivizados na Rede de Educação Ambiental de São Carlos (REA-SC), cujo processo de formação ocorreu nos anos de 1994 a 1996. Essas educadoras e

1 Para saber mais sobre o Cescar, consulte o site <http://www.cescar.ufscar.br/> e conheça as publicações “Cadernos do Cescar”, disponíveis no mesmo site.

educadores articularam o estabelecimento de parcerias institucionais que viabilizaram a implementação de projetos de âmbito federal no município.

Para exemplificar o processo de institucionalização da educação ambiental, serão descritos a seguir dois projetos: o “São Carlos CRIA Sala Verde – Centro de Referência em Informação Ambiental” e o projeto “Polo Ecológico de São Carlos – Centro de Difusão de Educação Ambiental”. Esses projetos, enquanto políticas públicas de educação ambiental, destacam-se na dimensão participativa inserida tanto em suas ações formativas como no processo de elaboração de instrumentos legais, como a Política Municipal de Educação Ambiental (PMEA-SC) e o Programa Municipal de Educação Ambiental (ProMEA-SC).

CAMINHOS PERCORRIDOS

O PROJETO SÃO CARLOS CRIA SALA VERDE – CENTRO DE REFERÊNCIA EM INFORMAÇÃO AMBIENTAL

O projeto “Sala Verde”, criado pelo Governo Federal em 2000, foi intensificado pelo Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) a partir de 2003, com o objetivo de implantar espaços socioambientais no País, no intuito de disseminar informações e de proporcionar a formação ambiental. Sua principal diretriz é potencializar espaços e instituições já existentes e atuantes na área ambiental, contribuindo para a democratização das informações e experiências ambientais já desenvolvidas. De acordo com o projeto, espera-se que as Salas Verdes sejam ambientes de múltiplas potencialidades na disponibilização de informação e iniciativas como cursos, palestras, oficinas, eventos, encontros, reuniões, campanhas, entre outras.

Diante do conceito de espaços educadores descrito por Matarezi (2005) e da definição descrita no Programa Municípios Educadores Sustentáveis do Ministério do Meio Ambiente (MMA, 2005), os espaços educadores estimulam “as pessoas a desejarem realizar ações conjuntas em prol da coletividade e reconhecerem a necessidade de se educarem, nesse sentido” e, destacando a Sala Verde a essa condição, suas potencialidades no âmbito formal e não-formal de educação ambiental possuem um forte componente ideológico no âmbito da pesquisa e da educação.

Em São Carlos, a implantação da Sala Verde ocorreu em 2005, a partir da aprovação do projeto que atendia a Edital Público para este fim,

promovido pelo DEA-MMA. Conforme mencionado anteriormente, o sucesso do projeto foi resultado de anos de trabalho coletivo da REA-SC, que conduziu o processo. Para viabilizar a participação do edital, uma vez que a REA-SC, a exemplo de outras redes do País, havia optado por não se constituir como pessoa jurídica, pessoas ligadas a diferentes instituições do município formalizaram a parceria institucional, entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), as Secretarias Municipais de Educação e Cultura e de Desenvolvimento Sustentável, Ciência e Tecnologia, o Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo (CDCC/USP) e a Associação para a Proteção Ambiental de São Carlos (APASC), que atua no movimento ambientalista desde a segunda metade da década de 1970. Na UFSCar, docentes de diferentes áreas estiveram envolvidos à época, principalmente do Programa de Educação Ambiental da Coordenação Especial de Meio Ambiente (PEAm/CEMA)², do Departamento de Hidrobiologia³, do Departamento de Engenharia de Materiais e do Departamento de Ciências da Informação.

A inauguração da Sala Verde ocorreu em outubro de 2005, localizada na Biblioteca Pública Municipal Amadeu Amaral (BPMAA). A expectativa sempre foi de que ela fosse um local que permitisse uma maior integração entre as ações de educação ambiental que ocorrem na cidade, bem como promovesse a otimização do fluxo de informações entre profissionais da área e a comunidade em geral. O espaço da BPMAA, e da própria Sala Verde, ocupa posição estratégica no centro da cidade, com potencial para ser um espaço educador com importante fluxo de atividades e visitação. No entanto, as ações efetivas e concretas de educação ambiental na Sala Verde ainda carecem de apoio e incentivo e, nesse sentido, o apoio estabelecido e assumido pela UFSCar no oferecimento de projetos de extensão, por meio da Pró-reitoria de Extensão (ProEx/UFSCar), desde 2005, fortalece a realização de processos formativos e ações educativas no município.

Desde a implementação da Sala Verde observamos resultados relevantes para a promoção de práticas socioambientais, como o desenvolvimento de projetos em escolas; contação de histórias; realização de cursos, rodas de bate-papo e disciplinas, permitindo uma forte articulação entre

2 Atualmente Departamento de Apoio à Educação Ambiental (DeAEA) da Secretaria de Gestão Ambiental e Sustentabilidade (SGAS) da UFSCar.

3 Docente transferida atualmente para o Departamento de Ciências Ambientais.

ensino-pesquisa-extensão; e enriquecimento do acervo da Biblioteca Municipal.

O PROJETO POLO ECOLÓGICO DE SÃO CARLOS – CENTRO DE DIFUSÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Este projeto, proposto em 2001, tem como objetivo integrar seis áreas próximas e/ou contíguas de quatro diferentes instituições no município de São Carlos: o Parque Ecológico Dr. Antônio Teixeira Vianna, o Horto Florestal Municipal Dr. Navarro de Andrade e a Horta Municipal de São Carlos, administradas pela Prefeitura Municipal; a Estação de Captação de Água do Espriado, administrada pelo Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE); o campus da Universidade Federal de São Carlos e a Fazenda Canchim, da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), estas duas últimas, instituições públicas federais.

Essas unidades independentes administrativamente realizam, cada qual, projetos de cunho ambiental, levando gestoras(es) e educadoras(es) ambientais a vislumbrarem a potencialidade do fortalecimento desses espaços educadores. Nesse contexto, o projeto pretende complementar as atividades educativas já realizadas, ampliando e articulando-as segundo as potencialidades locais, como, entre outras, a conservação da fauna e flora, dos recursos hídricos e dos mananciais, e a compreensão da importância da produção e consumo de alimentos cultivados com técnicas agroecológicas, gerando subsídios para a conservação da biodiversidade local.

Essas instituições estabeleceram parceria a partir de um convênio firmado em 2010 entre as quatro instituições envolvidas, o que redundou em importantes resultados: elaboração de um projeto de identidade visual, várias iniciativas de busca por recursos para investimento em infraestrutura e em ações formativas, elaboração coletiva do projeto político-pedagógico e realização de um diagnóstico dos espaços e das ações com potencial pedagógico.

A ARTICULAÇÃO DA SALA VERDE E DO POLO ECOLÓGICO DE SÃO CARLOS

Como dito anteriormente, ambos os projetos vêm realizando ações formativas certificadas e apoiadas como atividades de extensão pela Pró-reitoria de Extensão da UFSCar. Em 2013, esses projetos convergiram para o ofe-

recimento de um curso de formação de educadoras(es) com foco na conservação da biodiversidade em espaços educadores. Esse curso foi oferecido em dois módulos, tendo sido o primeiro desenvolvido em 15 encontros semanais de três horas de duração e o segundo em formato de oficinas de quatro horas de duração em quatro dias de atividades. No primeiro módulo, foram abordados aspectos teóricos e práticos da educação ambiental, tendo culminado com a elaboração e aplicação, pelas(os) participantes, de atividades educativas a serem desenvolvidas no espaço do Polo Ecológico ou similares. Os projetos resultantes do curso foram apresentados em um seminário⁴ promovido por uma ONG local. Já no segundo módulo, as(os) participantes foram convidadas(os) a testar algumas atividades educativas que foram elaboradas pelas organizadoras do Curso, para a composição de um material educativo no âmbito do subprojeto 14, “Educação Ambiental para a Conservação da Biodiversidade: o papel dos predadores de cadeia”, do Projeto Sisbiota Predadores de Cadeia.

INFLEXÕES E INSTABILIDADES NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A articulação entre os dois projetos foi importante para marcar a continuidade dessas ações no ano de 2013, refletindo o momento de revisão das parcerias estabelecidas, diante da mudança na gestão municipal (eleita para o período 2013-2016), que representou um afastamento em relação ao apoio das unidades ligadas à prefeitura no âmbito do projeto Polo Ecológico e das ações desenvolvidas na Sala Verde, não viabilizando sua continuidade no corrente ano (2014). A parceria entre as instituições vem sendo relatada como fundamental para o fortalecimento da educação ambiental em diversas pesquisas (BERTINI, 2003; DI TULLIO, 2000, FAGIONATO-RUFFINO, 2003; RUY, 2006), revelando que frequentemente há mais de uma instituição envolvida em uma ação educativa no município, sejam elas ligadas ou não aos coletivos mencionados. Destacamos, portanto, a importância das parcerias para o desenvolvimento da educação ambiental no âmbito municipal, integrando diferentes instâncias em que é possível a realização de práticas educativas, a elaboração e implementação de políti-

4 <http://eventoseatividadessanca.blogspot.com.br/2013/08/ii-seminario-microbacia-santa-maria-do.html>

cas públicas e diferentes vivências ambientais em integração de vontades e ações (muitas mãos) mobilizadas por utopias e sonhos (corações).

Como resultados de cunho acadêmico, apontamos diversas pesquisas de graduação e de pós-graduação e elaboração e aplicação de atividades educativas em disciplinas e cursos de extensão oferecidos por docentes e pesquisadoras(es) da UFSCar. Esses projetos foram elaborados e implementados em São Carlos a partir da articulação e do engajamento coletivo de diversos grupos sociais, reforçando o caráter participativo e emancipatório, procurando fortalecer as políticas públicas municipais na promoção de ações e práticas contextualizadas em uma perspectiva de educação ambiental crítica.

Para a elaboração e consolidação dos objetivos, das diretrizes e das metas que compõem os projetos, foram utilizadas metodologias críticas, pautadas nos princípios e diretrizes do Programa Municipal de Educação Ambiental (ProMEA) (SÃO CARLOS, 2008a) e da Política Municipal de Educação Ambiental (PMEA) (SÃO CARLOS, 2008b), podendo levar as pessoas participantes não apenas a compreender melhor a realidade natural e antrópica local e suas múltiplas inter-relações, mas também a reconhecer sua importância, suas possibilidades e seus possíveis papéis a desempenhar no seu meio como sujeitos históricos.

A consolidação de políticas públicas se dá com programas e projetos que alcancem a população e se realizem enquanto prática, concretizando aspectos do arcabouço legal instaurado. Assim, as políticas públicas podem ser legisladas e planejadas, mas só existem de fato se são executadas. Portanto, um único projeto ou programa não chega a caracterizar uma política pública, sendo preciso o conjunto articulado de ações operando para a realização de um objetivo comum relacionado aos princípios estruturantes da administração pública (MASSA-ARZABE, 2006).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os projetos descritos neste trabalho contribuem enquanto referências municipais de políticas de educação ambiental. Tanto a Sala Verde como o Polo Ecológico são espaços que agregam esforços e parcerias para a realização de práticas e formação de educadoras(es) ambientais. Tornam-se, também, esferas de luta permanente para viabilizar sua continuidade, o que inclui o financiamento das ações propostas, pessoal envolvido, revisão de técnicas e eixos estruturantes de atuação, representação nas esferas de

decisão dos assuntos pertinentes às questões socioambientais e nas tomadas de decisão das políticas municipais e regionais.

O histórico de trabalho em rede das educadoras e educadores ambientais e das instituições de São Carlos contribuiu para o enraizamento de programas formulados em nível federal. Como afirmam Sorrentino *et al.* (2005), as políticas públicas em educação ambiental devem ser um processo dialético e partilhado entre o Estado e a sociedade civil engajada. Da mesma maneira, a despeito do movimento ondulatório que vimos observando nas diferentes esferas, esses programas vêm contribuindo para a institucionalização da educação ambiental no município em forma de leis, programas e ações entre instituições, propiciando um trabalho com ênfase na cooperação, que busca ser cada vez mais coerente com uma perspectiva educativa fundamentada na crítica, na continuidade e na participação dialógica e comprometida com a transformação.

REFERÊNCIAS

BERTINI, M. A. **Diagnóstico sobre a Educação Ambiental nas escolas públicas do ensino fundamental e médio no município de São Carlos, estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Engenharia Ambiental) – Universidade de São Paulo, São Carlos, 2003.

BRANDÃO, C. R. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos:** escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Programa Nacional de Educação Ambiental. **Programa Municípios Sustentáveis.** 2.ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

DI TULLIO, A. **Diagnóstico das ações e intervenções em Educação Ambiental no município de São Carlos, no ano de 2000.** Monografia (Graduação em bacharel em Ciências Biológicas) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

FAGIONATO - RUFFINO, S. **A Educação Ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos – SP.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

GUIMARÃES, M. Intervenção Educacional. In: FERRARO JUNIOR, L. A. **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos edu-

cadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

MASSA-ARZABE, P. H. Dimensão jurídica das políticas públicas. In: BUCCI, M. P. D. (Org). **Políticas Públicas: reflexão sobre o conceito jurídico**. Santos: Editora Saraiva, 2006.

MATAREZI, J. Estruturas e espaços educadores: Quando as estruturas e os espaços se tornam educadores. 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.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS - ProFEA. **Por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2006.

RUY, R. A.V. **A Educação Ambiental em escolas de ensino fundamental e médio do município de São Carlos – SP**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SÃO CARLOS. Lei n 14.795, de 28 de novembro de 2008. Política Municipal de Educação Ambiental de São Carlos. São Carlos, 28 nov. 2008a.

SÃO CARLOS. Resolução COMDEMA-SC nº 1, de 25 de novembro de 2008. Programa Municipal de Educação Ambiental de São Carlos, São Carlos, 25 nov. 2008b.

SORRENTINO, M. ; TRAJBER, R. P. M. ; FERRARO JR. A. L. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago, 2005.

PLATAFORMA DE APOIO À AGRICULTURA ORGÂNICA EM SÃO PAULO

Uma experiência multissetorial para promoção da agroecologia

André Ruoppolo Biazoti
Mônica Pilz Borba

INTRODUÇÃO

A Plataforma de Apoio à Agricultura Orgânica na cidade de São Paulo é um espaço de articulação política multissetorial que surgiu do esforço de 27 instituições da sociedade civil paulistana em comprometer os candidatos a prefeito e vereadores da cidade com o desenvolvimento e bem-estar de aproximadamente 400 agricultores do município. Muito além do que uma carta de reivindicações, a Plataforma transformou-se em um espaço educador e político para construção de capital social e fortalecimento da agroecologia na cidade. Além de exigir a construção de políticas públicas voltadas aos agricultores urbanos, periurbanos e rurais, esse espaço de articulação tem conseguido promover um amplo diálogo entre o poder público, a sociedade civil e os agricultores, construindo projetos de lei, fortalecendo a comercialização de produtos orgânicos e estruturando estratégias para a educação ambiental voltada à agroecologia. Pela diversidade dos atores envolvidos, a Plataforma tem se tornado um exemplo de aprendizagem social, no qual a colaboração entre diferentes atores sociais, o estímulo ao diálogo e a urgente necessidade por mudanças estruturais no sistema de produção e consumo se encontram de forma a construir políticas públicas que de fato resolvam problemas socioambientais locais. A interação entre representantes do poder legislativo e executivo com a sociedade civil possibilitou mudanças estratégicas na minuta do Plano Diretor Estratégico enviado à Câmara Municipal, assim como contribuiu no monitoramento das ações referentes à tramitação de projetos de lei e implantação de políticas já existentes. O fortalecimento da rede municipal

de atores ligados à agroecologia também reverbera na articulação estadual para a promoção de políticas voltadas ao desenvolvimento da agricultura familiar com foco na produção orgânica.

OBJETIVOS

A Plataforma de Apoio à Agricultura Orgânica na cidade de São Paulo surgiu em 2012 às vésperas das eleições municipais com o objetivo de aglutinar as principais reivindicações dos agricultores orgânicos para apresentar aos candidatos à Prefeitura e à Câmara de Vereadores da cidade. Ela tem origem na visão da importância de garantir as reivindicações dos agricultores que se dedicam a produzir orgânicos nas áreas rurais do município, possibilitando a preservação de áreas verdes essenciais para a produção de água e a manutenção da biodiversidade da Mata Atlântica. Apesar de surgir com foco nas eleições municipais, a Plataforma transcendeu essa função e se tornou um importante espaço de articulação entre instituições e entre organizações de agricultores do município.

METODOLOGIA

No início, foram resgatadas as demandas de diversos segmentos do movimento orgânico, reunidas em dois seminários na Câmara, em 2010 e 2011, com cerca de 400 participantes, realizados pelo Vereador Gilberto Natalini em parceria com a AAO (Associação de Agricultura Orgânica) e o Instituto Kairós – Ética e Atuação Responsável. O conteúdo dos debates foi cedido pela AAO e pelo Instituto Kairós ao Instituto 5 Elementos – Educação para a Sustentabilidade, que redigiu o documento de base, estabelecendo a essência da Plataforma: o apoio à produção e comercialização, educação, comunicação e controle social, legislação e infraestrutura. Foi levada em consideração a potencialidade do município, que possui até 15% de sua área agriculturável com potencial de conversão à produção orgânica, com papel fundamental na sustentabilidade e no fornecimento de água limpa para os paulistanos.

A seguir, o Instituto 5 Elementos entrou em contato com lideranças de 13 instituições que atuam junto aos agricultores do município, buscando sua adesão para o comprometimento dos candidatos com o documento. No dia 16 de setembro de 2012, a Plataforma foi lançada no Centro Paulus, em Parelheiros, com a presença de 50 pessoas e a importante adesão de

oito nomes: os candidatos a prefeito Soninha Francine (PPS) e Fernando Haddad (PT), e os candidatos a vereador Nabil Bonduki e Alfredinho (PT), Marcos Fernandes e Victor Kobayachi (PSDB), Gilberto Natalini (PV) e Antonio Goulart (PSD). No início de 2013, a sociedade civil retomou o processo marcando reuniões com assessores dos vereadores eleitos Nabil Bonduki (PT), Gilberto Natalini (PV) e Ricardo Young (PPS), interessados em apoiar a plataforma, além de técnicos do poder público e lideranças da sociedade civil envolvidos com a luta agroecológica no município. O documento original foi reformulado, com sugestões de encaminhamentos como a transformação da ABAST (Supervisão Geral de Abastecimento de São Paulo) em Secretaria Municipal, entre outros, além do apoio de mais sete entidades e movimentos sociais ao documento.

Devido à grande demanda de articulação que a Plataforma vem promovendo, formou-se uma tríade de organizações responsáveis pela condução dos processos em andamento, sendo elas a AAO (Associação de Agricultura Orgânica), o Instituto 5 Elementos – Educação para a Sustentabilidade, e o Instituto Kairós, que compartilham ações de coordenação com todas as 27 ONGs e movimentos que apoiam a Plataforma. São realizadas reuniões periódicas com os parceiros da Plataforma, buscando aproximar e integrar as ações dos atores participantes.

Entre os dias 21 e 24 de maio, também foi realizado importante evento na Câmara Municipal de São Paulo, com apoio da Frente Parlamentar pela Sustentabilidade da Câmara e das ONGs e movimentos da sociedade civil que assinam a Plataforma. A Semana de Agroecologia teve como objetivo divulgar a Plataforma de Agricultura Orgânica da Cidade de São Paulo, conquistando apoio dos parlamentares e órgãos públicos, mobilizando a sociedade civil e articulando a construção de políticas públicas para a agricultura orgânica.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Como resultado, o desenvolvimento das ações articuladas pela Plataforma conseguiu construir um forte capital social entre inúmeras instituições que atuam diretamente com a produção de alimentos, abastecimento e segurança alimentar e nutricional, transformando-se em uma bússola para articulações estratégicas junto às políticas públicas municipais. Com 27 instituições apoiadoras, entre elas organizações de agricultores familiares e orgânicos e ONGs com histórico de atuação em agricultura orgânica nas

regiões de maior aptidão agrícola de São Paulo, as reuniões da Plataforma tornaram-se o principal espaço de articulação da sociedade civil para desenvolvimento de políticas públicas relacionadas à agricultura no município de São Paulo.

Um exemplo claro dessa articulação foi a inclusão de propostas no Plano de Metas do governo Haddad e participação ativa nas audiências da revisão do Plano Diretor Estratégico, que tem trazido resultados positivos para o reconhecimento da zona rural do município de São Paulo e para a criação de instrumentos que valorizem o agricultor. Outro resultado importante dessa articulação foi a criação conjunta de um Projeto de Lei que obriga a inclusão de alimentos orgânicos na merenda escolar, fruto da oficina “Compras Públicas como Incentivo à Produção e ao Consumo de Orgânicos”, realizada na Semana de Agroecologia. Além de construir políticas públicas que estimulem a produção e a comercialização de produtos orgânicos, a Plataforma tem sido um importante espaço para acompanhamento e controle social sobre as ações do governo e da Câmara Municipal, exercendo poder político junto a esses atores. As instituições apoiadoras da Plataforma também foram responsáveis pela articulação necessária para a abertura de novas feiras orgânicas no município, como a Feira do Modelódromo (Ibirapuera), que possibilitou um novo canal de comercialização direta dos agricultores orgânicos da região de Parelheiros (Zona Sul).

Na área de comunicação para a agricultura orgânica, a Plataforma desenvolveu inúmeras ações para promover alimentos orgânicos e divulgar a existência de agricultura em uma cidade tão urbanizada como São Paulo. Com recursos dos parceiros, foi produzido o documentário “Produzido em São Paulo”, que apresenta os resultados da Semana de Agroecologia, realizada na Câmara Municipal de São Paulo, e dá voz e nome aos agricultores orgânicos da Zona Sul da cidade de São Paulo. O filme foi lançado no Dia Mundial da Alimentação, dia 16 de Outubro de 2013, em ato de entrega da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN) na Câmara Municipal de São Paulo. Também foi realizada uma coletiva de imprensa com jornalistas na BioBrazil Fair, realizada entre os dias 27 e 30 de junho de 2013. A coletiva visou desmistificar alguns mitos ao redor dos produtos orgânicos, como o preço maior do que o convencional e os custos de produção que são mascarados pela agricultura convencional. Além do contato com os jornalistas, foi feita uma parceria com a Agência de Publi-

cidade EMIGÊ, que produziu peças de comunicação (principalmente cartazes) para incentivar o consumo de produtos orgânicos pela população.

CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES

Com importante poder político reconhecido no município, a Plataforma tem se fortalecido ao se aproximar de novas instituições e tecer parcerias estratégicas para o desenvolvimento de novas políticas públicas para o setor. A participação nesse fórum de diálogo tem possibilitado um processo educativo para todas as instituições, construindo laços de confiança e aprendizados para a ação política mais fortalecida do grupo. A Plataforma tem se transformado em uma referência na área de agricultura orgânica em São Paulo de forma conectada à Rede de Articulação Paulista de Agroecologia (Rede APA), à Frente Parlamentar Estadual para o Desenvolvimento da Agroecologia e da Produção Orgânica e ao Movimento Urbano de Agroecologia (MUDA_SP), formando uma rede forte com outros atores no Estado.

Os desafios da Plataforma nos próximos anos estão relacionados à forma como as diferentes instituições das redes regionais de agroecologia conseguirão se fortalecer ampliando a comunicação e a articulação entre elas e promovendo, de fato, uma transformação do sistema alimentar. Apenas com esse fortalecimento será possível manter o controle social sobre as políticas públicas e a influência sobre as decisões políticas realizadas na esfera municipal.

HISTÓRICO E VIVÊNCIAS DE UM COLETIVO EDUCADOR

O caso de Foz do Iguaçu

Rosani Borba

Roseli Barquez

Iracema Maria Cerutti

INTRODUÇÃO

Foz do Iguaçu é um município com características ímpares, um “pedaço” de terra com *abundância* em água, banhado por dois grandes e importantes rios, o Paraná, segundo rio em extensão na América do Sul e que nesta região forma a bacia hidrográfica Paraná III – que entre outras belezas abriga uma das maiores obras da engenharia do mundo, a Itaipu Binacional –, e o Iguaçu, que na língua guarani significa “rio grande” e é o maior rio totalmente paranaense, atravessando o Estado de leste a oeste e, antes de desaguar nas águas do Paraná, dando origem ao nome do município, encantando o mundo com a beleza das maiores quedas em volume de água do planeta, as Cataratas do Iguaçu. Além da riqueza hídrica, Foz do Iguaçu, está na tríplice fronteira, sendo vizinho do Paraguai e da Argentina, o que proporciona a convivência entre culturas, não apenas com estes países mas com os imigrantes e migrantes que aqui se instalaram, bem como com os visitantes, vindos atraídos pelas características locais.

É neste cenário que a educação ambiental, iniciada há aproximadamente três décadas, atualmente se fortalece no grupo chamado Coletivo Educador Municipal, grupo que o presente texto apresenta, com sua formação, experiências, conquistas e fragilidades.

Para isso, utilizou de pesquisa documental e bibliográfica, bem como de entrevistas com atores do processo de educação ambiental no município e das avaliações feitas ao final de cada módulo e ano de trabalho.

OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NESSE PEDAÇO...

Já na década de 1980, a Itaipu Binacional, por meio do Ecomuseu e do Refúgio Biológico Bela Vista enquanto estruturas educadoras, iniciou um processo na área de educação ambiental, com projetos ligados à conservação e proteção dos “elementos naturais” e reconhecimento e valorização da cultura indígena e história local.

No início da década de 1990, Foz do Iguaçu foi palco do 1º Encontro Nacional de Centros de Educação Ambiental (CEAs), momento em que foram criados seis CEAs no Brasil, entre eles o Centro de Educação Ambiental do Iguaçu (CEAI), em Foz do Iguaçu, fruto do convênio entre a Prefeitura Municipal, a UNIOESTE (Universidade do Oeste do Paraná) e a Itaipu Binacional e que teve como principal objetivo a formação de professores dos 16 municípios lindeiros ao lago de Itaipu, inaugurando um movimento novo na região.

Coincidentemente, no ano de 1998 houve a desativação do CEAI e o fechamento da escola de ensino regular que funcionava dentro do Parque Nacional do Iguaçu (PNI), na área deste município, o que levou a equipe de educação ambiental do CEAI a procurar o então diretor do PNI e propor a criação de um espaço para promover a educação ambiental.

A partir de 1999, com a elaboração do Plano de Manejo do PNI, inseriu-se a criação da Escola Parque, numa parceria entre o PNI e a Secretaria Municipal da Educação (SMED), que foi inaugurada oficialmente em 2000 e iniciou seus trabalhos especialmente com formação de professores e atendimento a alunos do entorno. A partir de 2003, a Escola Parque deixou de ser coordenada pela SMED, sendo assumida pelo Setor de Educação Ambiental do PNI, e continua sua caminhada até os dias atuais, inclusive sendo grande parceira no Coletivo Educador Municipal (Círculos de Aprendizagem, 2007).

Outro projeto que colaborou com o fortalecimento da EA no município e na região foi o da Linha Ecológica, implantado pelo Conselho de Desenvolvimento dos Municípios Lindeiros ao Lago de Itaipu, gestão 2001/2002, e que se concretizou pela aquisição do ônibus e de equipamentos doados pela Itaipu ao Conselho, dando início à realização das atividades pela Equipe de Coordenação do Projeto (Itaipu e Lindeiros), câmaras técnicas e grupo de Monitores Ambientais das Prefeituras dos 16 Municípios Lindeiros ao Lago. Em 2003, com o surgimento do Programa

de Formação de Educadores Ambientais (FEA), o ônibus passou a integrar-se às ações promovidas pelo FEA e pelo Programa Cultivando Água Boa (CAB) da Itaipu Binacional.

O governo municipal, nesta década, criou diversas secretarias, entre elas a do Meio Ambiente, pela lei Complementar nº 20 de 1993, na qual a EA é “citada como instrumento indispensável para consecução dos objetivos de preservação e conservação ambiental...”, iniciando assim a caminhada da EA na prefeitura municipal (Dahlem, 2011).

Durante todos estes anos existiram tentativas de articular os diversos atores da educação ambiental no município para a realização de projetos e ações coletivamente, alguns com êxito outros nem tanto.

Mas foi a partir de 2003, quando a Itaipu Binacional, “sintonizada com as mudanças que ocorriam no País, conduziu um processo de revisão da missão institucional da empresa, (...) impulsionando o desenvolvimento econômico, turístico e tecnológico sustentável, no Brasil e no Paraguai” (círculos, p. 55, 2007). Trouxe para a região a política pública de educação ambiental instituída pelo MMA, marcada pelo enfoque descentralizador, participativo e que busca respeitar as características de cada biorregião, assumindo a preocupação com melhor qualidade de vida para toda a população brasileira, por intermédio do envolvimento e participação social na proteção e conservação ambiental e da manutenção dessas condições a longo prazo, como define o ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental (círculos, p. 46).

Assim se institui o Programa Cultivando Água Boa – CAB nos 29 municípios da BP III, por meio do qual ocorre o engajamento e a disseminação da visão socioambiental, criando entre outras ações, espaços de diálogo para internalizar a educação ambiental, contribuindo assim para que se torne transversal entre os diversos programas do CAB e nas ações municipais.

O ProNEA e o CAB passam a ser elementos fundamentais para a Educação Ambiental na gestão ambiental dos municípios da BP3, desempenhando um importante papel na orientação de agentes públicos e privados para a reflexão e construção de alternativas que almejem a Sustentabilidade.

Neste contexto, os municípios da Bacia Paraná III e os municípios limieiros ao PNI iniciam uma verdadeira rede de aprendizagem permanente voltada para a “Ética do Cuidado” com o meio ambiente e os seres

humanos que ali vivem, e iniciam a implementação do programa FEA – Formação de Educadores Ambientais, concebido pelo MMA e pelo MEC, tendo como parceiros locais as prefeituras, como estratégia inicial para o fortalecimento dos municípios da região, no sentido de serem cotidianamente educadores e sustentáveis.

O FEA propõe na sua metodologia que cada integrante seja uma Pessoa que Aprende Participando, chamados de PAPs, que por sua vez desencadeiam a aprendizagem nos grupos que atuam, as chamadas “comunidades de aprendizagem”, agregando pessoas com os diversos saberes.

Unem-se a este novo cenário iniciativas já existentes, como as de universidades, ONGs, prefeituras, o PNI e o CAB, com seus diversos projetos. Essas instituições acolhem as comunidades de aprendizagem com a convicção de que essa conectividade e sinergia contribuam para uma educação ambiental transformadora, crítica e emancipatória, junto a toda a população dessa região.

A fim de colaborar na articulação de ações coletivas entre os 29 municípios, formou-se um grupo denominado Gestores de Educação Ambiental, com pessoas definidas pelos municípios que colaboram na articulação das ações coletivas na Bacia, bem como atuam como animadores dos educadores ambientais formados pelo FEA, e juntos formam o Coletivo Educador da BP3.

Como resultado desse processo, cada município organizou seu Coletivo Educador municipal (CEM) e, no caso de Foz do Iguaçu, isso se deu em 2009. A partir de então, todas as ações, projetos e programas no município estão integrados e buscam se fortalecer coletivamente, facilitando conquistas importantes e algumas até inéditas, conforme abordamos logo a seguir.

DA HISTÓRIA JÁ CONTADA AO NOSSO COLETIVO PROPRIAMENTE DITO...

O Coletivo é um espaço de formação, diálogo e planejamento de intervenções socioambientais de forma conjunta, participativa e democrática, por meio de parcerias entre poder público, privado e sociedade civil organizada, com o intuito de buscar a melhoria da qualidade de vida do território.

Em Foz do Iguaçu, esse grupo é composto por 11 instituições e aproximadamente 25 PAPs 3, que vêm colaborando nas ações e intervenções

em busca da melhoria da questão socioambiental da nossa região, do programa de Formação de Educadores Ambientais – FEA.

O CEM escolhe uma das instituições que o compõem para assumir a coordenação, tendo como atribuições: motivar e mobilizar para os encontros e atividades programadas e organizar a logística de cada encontro, definindo local, pauta, lista de presença, sistematização da memória, convite, entre outros. Essas questões são fundamentais, pois é a partir delas que o CEM ganha vida e memória. O grupo se comunica por meio de um endereço eletrônico, o e-mail: coletivoeducadorfoz@gmail.com, pelo qual são enviados os convites e memórias dos encontros, bem como outros assuntos de interesse do grupo, que também divulga suas ações por meio de uma fanpage no Facebook: Coletivo Educador de Foz do Iguaçu.

Os encontros acontecem para planejamento de ações e para formação continuada em educação ambiental. Os temas são sugeridos pelo próprio grupo, no chamado cardápio de aprendizagem. No primeiro encontro de cada ano, acontece o alinhamento, a programação anual e a definição do cardápio de formação. O último encontro é reservado para avaliação e confraternização. Um dos encontros é organizado a fim de oferecer uma atividade que une o lúdico (viagem, passeio, trilha, atividade cultural) a um tema de formação, com o objetivo de aproximar ainda mais as pessoas e estreitar laços afetivos. Esses encontros também são destinados a colaborar com os PAPs 3 e suas comunidades de aprendizagem, apoiando-os para o seu fortalecimento.

Até o ano de 2012, a instituição responsável pela coordenação do CEM foi a Secretaria Municipal do Meio Ambiente, e ao final do ano, no encontro de avaliação, o grupo definiu em um acordo de convivência que entre outros itens está a escolha anual de uma instituição para a coordenação. Sendo assim, em 2013 o Parque das Aves assumiu essa função, e passou a integrar também o Coletivo Educador Regional da BP3, com a participação de uma colaboradora como gestora de EA no Coletivo Educador Regional.

Desde sua composição, em 2009, o grupo vem se fortalecendo, o que se percebe pelas ações e trabalhos desenvolvidos, em especial nos anos de 2012 e 2013, que juntos somaram 13 momentos presenciais de formação, alinhamento e planejamento de ações coletivas.

As datas comemorativas de ordem ambiental representam as principais ações coletivas, em especial o Dia da Água, a Semana do Meio Am-

biente e o Dia da Árvore, que são planejados coletivamente em consonância com o Coletivo regional da BP3 e executados ora por todos, ora em cada instituição.

Em 2013, o CEM somou duas importantes conquistas: a primeira foi uma cadeira no Conselho Consultivo do Parque Nacional do Iguaçu (COMPARNI) e uma no Conselho de Desenvolvimento Econômico de Foz do Iguaçu (CODEFOZ), e a segunda foi a elaboração de um jornal educativo, produzido bimestralmente por uma das instituições do CEM e distribuído às instituições de ensino infantil, fundamental e especial do município.

Durante esta caminhada o CEM, por meio do apoio do Coletivo Regional da BP3, vem sendo fundamental para a concretização de programas municipais, como:

- A Agenda 21 Infantil, implantada nos 31 Centros Municipais de Educação Infantil, programa que oportunizou à modalidade da educação infantil inserir-se e colaborar de forma importante para as questões socioambientais. Já se somam cinco anos de ações e mudanças individuais e coletivas nesses espaços educadores, conforme se pode ver nos dois livros produzidos e publicados.
- A estruturação do CEAI, Centro de Educação Ambiental do Iguaçu, que resgata na história da EA no município a necessidade de um espaço de articulação e referência para a EA municipal.
- A elaboração e o lançamento da Carta da Terra para Crianças, em 2102, com uma tiragem de 30.000 exemplares distribuídos nos 29 municípios da BP3, numa parceria com a Itaipu Binacional.

Em 2013 mais um desafio foi iniciado: aproximar a Educação Ambiental e a Acessibilidade, organizando um grupo de formação continuada com professores de Classes Especiais e Salas de Recursos das escolas públicas municipais e Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, inserindo também representantes dessa modalidade de ensino no FEA e no CEM, ampliando dessa forma as ações do coletivo a uma área que até então não havia sido integrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou resgatar, compilar e registrar parte da história da preocupação e atuação na área de educação ambiental no município, revelando curiosidades, atores e fatos importantes.

Percebeu-se com esta pesquisa que processos coletivos existem motivados por indivíduos que se articulam e animam outros indivíduos, que juntos buscam criar e fortalecer projetos socioambientais. E ainda que, muito embora seja um grupo com articulação fortalecida, de característica heterogênea, no sentido de representatividade e saberes (acadêmicos e não acadêmicos), seu reconhecimento vem sendo construído enquanto proponente e realizador de ações e projetos, sempre somando as parcerias interinstitucionais, e que o grupo reconhece a necessidade de pessoas/instituições conscientes e sensíveis para garantir a continuidade dos processos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3 ed. Brasília: Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

DAHLEM, R., B. **Agenda 21 escolar**: o enraizamento da proposta nos centros municipais de educação infantil de Foz do Iguaçu – Paraná. Foz do Iguaçu: Itaipu Binacional, 2011.

VIEZZER, M. L. **Círculos de aprendizagem para a sustentabilidade**: caminhada do coletivo educador da Bacia do Paraná III e entorno do Parque Nacional do Iguaçu 2005/2007. Foz do Iguaçu: Itaipu Binacional; Ministério do Meio Ambiente, 2007.

ESCOLAS QUE EDUCAM PARA A SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL

◀ voltar para o sumário



A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO CATALIZADORA DE TRANSFORMAÇÕES NA ESCOLA

Luciana Ferreira
Rachel Trovarelli

“Há momentos na vida em que a questão de saber se podemos pensar diferentemente do que vemos é absolutamente necessária se quisermos continuar de algum modo a olhar e refletir.”
(Michael Foucault)

O Simpósio de “Políticas Públicas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis” teve como um de seus objetivos provocar um processo de sinergia entre atores que promovem processos mobilizadores, enraizadores e políticos nos cenários da gestão Municipal, das Instituições de Educação Superior e das Escolas.

Não por acaso, dois dos três territórios em que o Simpósio focou são espaços destinados à educação formal: A universidade e a escola.

A escola nas sociedades atuais desenvolve um importante papel: de iniciação das pessoas no mundo. Para Arendt (2009, p. 223), “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres humanos nascem para o mundo.” E não falamos aqui somente de crianças, enquanto *recém-nascidos* para a educação como nos sugere Arendt, mas na perspectiva de *recém-chegados*, os adultos e jovens, os novos e os velhos, todos os que buscam na educação e no estudo novas lentes para enxergar o mundo. Afinal, a educação é sempre uma forma de intervenção na vida. Uma intervenção motivada pela proposta de uma vida melhor, mais harmoniosa, mais plena e mais humana.

Neste sentido cabem as provocações: como a escola têm recebido os *recém-chegados*? E como estamos iniciando os mesmos no mundo?

Longe de tentar esclarecer essas provocações, busca-se neste texto introdutório dialogar sobre as questões que permeiam as relações que envolvem a Escola, a Educação Ambiental e o Mundo. Inspirados na radicalidade de Paulo Freire e na leitura de Hanna Arendt e Gert Biesta, procura-se contrariar a perspectiva de transmissão do conhecimento e lançar outra perspectiva de Educação: “uma Educação que deixa de dar algo e torna-se um processo de perguntar, um processo de formular perguntas difíceis” (BIESTA, p. 195, 2013).

O modo de vida frenético, as relações humanas cada vez mais distantes, o afastamento da realidade que nos coloca a viver em um mundo cada vez mais tecnológico e virtual. A difícil relação com a natureza, colocando-nos a estabelecer uma relação de apenas consumidores dos recursos naturais. Todos esses fatores desencadearam um processo de crise civilizatória (LEFF, 2001).

Crise que está relacionada também a uma condição extremamente degradante de captura: a colonização do pensamento. Somos convidados a pensar cada vez menos e a questionar quase nunca. Tudo está bem acomodado e em seu devido lugar. A criticidade humana tão inspiradora da filosofia deu lugar à passividade, parte de um processo de alienação e sonambulismo da vida cotidiana.

Bauman (2001), no livro “Modernidade Líquida”, ajuda-nos a compreender as mudanças recentes ocorridas com o fim da Modernidade. O Estado nos tempos modernos era fonte de certeza, segurança, soberania e confiabilidade, tudo estava coletivamente assegurado. Nos tempos pós-modernos os governos são assolados, sofrem sanções para cederem à força do mercado, para cooperar globalmente com a nova ordem mundial. Caso recusem entrar na lógica, têm seus empréstimos recusados, é negada a redução de suas dívidas e têm suas moedas enfraquecidas: “Para as multinacionais o mundo ideal é um mundo sem Estados (...), pois quanto menor ele é, menos dinheiro é necessário para comprá-lo” (BAUMAN, 2001, p. 213).

O autor chama de “líquido-moderno” uma “sociedade na qual as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que o tempo necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (BAUMAN, 2001, p.7). Assim, a vida líquida é precária

em condições de constantes incertezas. Neste cenário, é deflagrada uma rápida mudança de identidades. A vida sempre deve se modernizar ou perecer. Importa mais a velocidade das coisas do que a duração delas.

“A vida líquida é uma vida de consumo” (BAUMAN, 2001, p. 16). Sejam objetos animados ou inanimados, possuem uma vida útil, segundo um padrão de consumo. Quando se tornam inúteis ao consumo, tais objetos são considerados impróprios e, portanto, são descartados. Para tal lógica consumista, cria-se a crença de que a lealdade é motivo de vergonha e não de orgulho. Portanto, pode-se descartar tais objetos indiscriminadamente (BAUMAN, 2001).

Contudo, a lógica de mercado não pretende tomar o lugar do Estado, mas sim enfraquecê-lo, de modo que não existam mais regras, nem leis para deter o avanço desenfreado do consumo e para que não existam fronteiras para a ampliação do mercado. Ocorre então um processo altamente degradante para o modo de viver: a exclusão. Quem não consome está automaticamente expulso da convivência nesta sociedade. Por isso, para estar incluído, é necessário ter o celular de última geração, o tênis de alta tecnologia, a roupa da marca que mais vende no mundo. E esta máquina se retroalimenta com o argumento de que essa é a última versão, mas não a única. Amanhã será lançado outro modelo, fazendo com que nunca estejamos satisfeitos. É a exposição máxima de nossa subjetividade.

Assim, no frenesi consumista, o produto mais abundante da sociedade líquido-moderna é o lixo. Na vida líquida “o olho do consumidor não pode deixar de dar uma espiada no valor da mercadoria do sujeito que deseja. Vida líquida significa constante autoexame, autocrítica e autocensura. A vida líquida alimenta a insatisfação do eu consigo mesmo” (BAUMAN, 2001, p.19).

Diante de tal *modus operandi* da sociedade líquido-moderna, vivemos atualmente uma crise civilizatória em termos sociais, econômicos, ecológicos e de valores humanos. Tal crise socioambiental tem deflagrado a urgência de mudanças radicais no modo de vida, dando espaço para transformações nas relações humanas, entre seres humanos e o ambiente (incluindo também as outras formas de vida) e num nível mais profundo da existência da relação de cada um consigo mesmo.

Em tal cenário dotado de tanta complexidade, a educação ambiental pode ter um importante papel na abertura e proposição de novos caminhos para a superação dessa crise.

Para Bauman (2001), a educação, enquanto “pedagogia crítica”, exerce papel fundamental em trabalhar para tornar mais sólida a vida líquida.

A escola faz parte do núcleo de instituições disciplinares do Estado-Nação, ela necessita, assim como toda a sociedade, de referências para a construção da subjetividade. Uma *subjetividade cidadã*. Sem esta referência doadora de sentido a Escola fica também a mercê do mercado.

A principal questão desse processo está no fato de que as instituições reguladas pelo Estado-Nação, quando perdem seu caráter construtor da subjetividade cidadã, da cidadania, tornam-se equipamentos meramente técnicos e administrativos. E, por outro lado, se as instituições não são mais as mesmas, o mercado também não o é, o que altera dramaticamente a dinâmica social, sobretudo nas escolas, espaço observado atentamente.

Com o discurso de “formar cidadãos críticos”, o Estado, dominado pelo mercado, impõe currículos presos à política de escolarização com grades disciplinares que corretamente intitulada são verdadeiras prisões. Neste sentido a escola deixa de realizar

uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica que é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiem a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (FREIRE, p. 42, 2013).

O currículo e os referenciais teóricos são pautados nas *competências*. O professor deve saber isso, ler aquilo, conseguir produzir, fazer com que os alunos se saiam bem nas avaliações externas, deve ter a técnica pedagógica para atuar. E os educandos devem ter a suas disciplinas bem organizadas, para não favorecer nenhum tipo de processo reflexivo, reduzindo ou retirando as áreas de conhecimento no campo da Filosofia, Sociologia e da Arte. A Educação Ambiental, como não é formalizada como componente curricular, é simplesmente banida. Toda essa cadeia é sustentada pela ideologia empresarial de que a escola necessita *formar mão de obra capacitada*. Toda esta imposição nos currículos tem sufocado as singularidades e a capacidade de invenção da escola. Quando os espaços educado-

res perdem a sua qualidade inventiva e provocadora, deixa de ser espaço onde a ação é possível.

a escola requer um ambiente educacional em que os estudantes tenham uma oportunidade real para começar, tomar iniciativa. Requer um ambiente que não seja voltado exclusivamente para a reprodução de matérias do currículo, mas que permita aos estudantes responder nas suas próprias e únicas maneiras às oportunidades de aprendizagem, providenciadas pelo currículo (...) que este não seja visto apenas como um conjunto de habilidades a serem transmitidas, mas em que as diferentes áreas curriculares sejam exploradas e utilizadas para as oportunidades particulares que permitam aos estudantes introduzir seus inícios únicos no mundo (BIESTA, 2013, p. 182).

É justamente este caráter reflexivo e transformador tão distantes dos currículos de nossas escolas que se insere na proposta da ação Educadora Ambientalista que se faz presente em Escolas e Sistemas Educadores brasileiros que optaram por realizar uma leitura de mundo capaz de reconhecer e compreender o espaço, o tempo, a natureza e o meio ambiente a partir da totalidade da vida, como condição humana.

Propõem-se uma educação ambiental integral, emancipatória e transformadora da realidade, que considere a complexidade do ambiente e da sociedade. O Tratado de Educação Ambiental e Responsabilidade Global para Sociedades Sustentáveis¹ é um importante documento orientador e inspirador para práticas de educação ambiental comprometidas com um novo paradigma de sociedade.

Tal documento foi elaborado a partir da I e II Jornadas Internacionais de Educação Ambiental (datadas em 1992 e 2008 a 2012), num processo dialógico, participativo, intergeracional, interinstitucional e intercontinental (VIEZZER, 2004). O formato de elaboração coletiva do documento é coerente com os 16 princípios e o plano de ação que dão corpo ao Tratado. Este documento tem sido utilizado como base para elaboração de diversas políticas públicas nacionais na área da educação ambiental, a saber: Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) instituída em 1999; o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), em 2004; o

1 O documento completo está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>

Programa Nacional de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais (ProFEA) de 2006.

A educação ambiental preconizada no Tratado coloca-se numa postura ativa para a construção de Sociedades Sustentáveis, caracterizando-se pelo forte estímulo à governância² descentralizada e propondo: autonomia para as sociedades, o fortalecimento de valores sociais (tais como igualdade, solidariedade, respeito às variantes culturais e aos direitos humanos), o desenvolvimento de uma cultura ética em relação a todas as formas de vida habitantes do planeta, o direito à educação a todos e a integração entre conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações.

Um ponto de destaque da Educação Ambiental proposta pelo Tratado é em seu 9º princípio: “A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica”. Tal premissa vai ao encontro do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2007) tem defendido ao propor a Ecologia de Saberes como possibilidade para o enfrentamento da crise paradigmática do conhecimento.

Santos (2007) propõe a superação do pensamento abissal. Este é caracterizado pela separação de dois universos reais: um seria visível, enquanto outro invisível. Ser invisível significa não ser importante ou compreensível. Tal distinção é a separação entre sociedades metropolitanas e territórios coloniais. O autor considera que os conhecimentos populares, leigos, indígenas, plebeus são conhecimentos invisibilizados pela ciência e que a injustiça social global estaria intimamente ligada a injustiça cognitiva global. Nesse sentido, a colonização territorial estendeu-se também a colonização de relações políticas e culturais no sistema mundial contemporâneo, bem como estruturou o pensamento moderno ocidental.

A Ecologia de Saberes valoriza os múltiplos conhecimentos, indo muito além do conhecimento meramente científico. Para Santos, a maneira de romper com o pensamento abissal, é a co-presença radical, ou seja “que práticas e agentes de ambos os lados da linha sejam contemporâneos em termos igualitários” (SANTOS, 2007, p.23).

2 Optou-se pela utilização do termo governância ao invés de governança, como geralmente é utilizado, porque, segundo Aragão (2005), governância é uma nova resposta para novas preocupações, propondo soluções diferenciadas através de maneiras menos hierarquizadas, na qual se espera mais legitimidade e eficácia, mas principalmente mais responsabilidade, partilha e coerência.

A educação ambiental é uma importante ferramenta para a co-presença entre conhecimento científico e os múltiplos saberes “do outro lado da linha”. Seja no campo ou na cidade, seja em uma única sala ou escola, seja com uma rede de Educação Municipal inteira, é preciso reagir, é preciso criar linhas de fuga capazes de resistir às investidas da colonização do pensamento e o fortalecimento da vida líquida-moderna.

Os artigos colhidos para a publicação deste capítulo refletem um pouco este diálogo aqui proposto. São experiências que mostraram possibilidades inovadoras de construção coletiva nos espaços escolares, tendo a Educação Ambiental como impulso para um jeito de fazer educação, que nos convoca primeiramente à reflexão.

O primeiro artigo, “Avaliação da atuação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida de uma escola municipal de Barretos/SP e a inserção da educação ambiental no currículo”, provoca o pensar nas fronteiras existentes no espaço escolar quando o meio ambiente é de todas e todos. A COM-Vida, neste sentido, atuou como parceira da unidade escolar para que de fato a questão ambiental fosse amplamente abordada tanto no ambiente físico da escola quanto no movimento de inserção no currículo. Desdobramentos muito interessantes ocorreram no município a partir do contato com esta política pública.

O segundo artigo “Ainda há esperança – Uma proposta de desenvolvimento do cuidado ambiental a partir de um projeto na escola Sathya Sai de Ribeirão Preto” coloca a reflexão sobre as metodologias mais integradoras que envolvam a escola como um todo, alunos, coordenadores, educadores, gestores participantes de todas as etapas de um projeto. É claro que este processo envolve diversas idas e vindas, surpresas e desafios e talvez este tempo da processualidade seja o mais rico. Nos jogarmos na potência do Encontro com o Outro é para Rolnik (1992) condição da existência humana, sugerindo voltarmos nossos olhares aos *processos* não aos *progressos*. Para a autora é neste movimento, neste caos que as construções, os aprendizados ocorrem “o fato de a processualidade ser intrínseca à ordem, é efeito da existência do outro: é na coexistência dos corpos que se produzem turbulências e transformações irreversíveis a cada um deles e vai além na concepção de outro” (ROLNIK, 1992, p.3).

No artigo final, “Pensando a educação ambiental em escolas do campo no Mato Grosso”, pode-se dialogar com uma temática bastante complexa no Brasil. O artigo faz uma reflexão sobre as questões políticas que

perpassam as escolas camponesas e faz pensar que é preciso trabalhar as questões da sustentabilidade também nestes espaços, é preciso discutir currículo, gestão e espaço para que a juventude permaneça no campo com qualidade de vida e educação enquanto direito, com a preservação da cultura camponesa. O texto traz ainda um importante relato de política pública estruturante desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado.

Todos e todas ficam convidados a embarcar nesta viagem pelos artigos, aqui representando espaços escolares, educadores, cidades e Estados Brasileiros buscando experimentar saberes constituídos a partir de desejos de mudança e de cuidado com o outro, caminhando sempre rumo a uma educação de qualidade, emancipatória e integral, visando, em última instância, a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes, tal como indicado na missão Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).

REFERÊNCIAS

ARENDRT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BIESTA, G. Para **além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

DELEUZE, G. **Conversações: 1972 – 1990**. Tradução de Peter PálPelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LEFF, E. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ProFEA - **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais** - por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Série Documentos Técnicos 8. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, Ministério da Educação/Coordenação Geral de Educação Ambiental. 2006.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78: 3-46, 2007. Acesso em 07 de dezembro de 2014.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL. Disponível em: <http://tratadoeducacaoambiental.net/Jornada/docs/Jornada_POR.pdf>. Acesso em 10/08/2013.

ROLNIK, S. **À sombra da Cidadania: alteridade, homem de ética e reinvenção da democracia.** Publicado na Seção Ponto e Contraponto: Boletim da Novidade *Pulsional* – Centro de Psicanálise. Ano v, n. 41: 33 ao 42. São Paulo, Livraria Pulsional. Setembro, 1992.

VIEZZER, M. SOMOS TODOS APRENDIZES: **Lembranças da construção do Tratado de Educação Ambiental.** 2004. Disponível em: <<http://tratadodeea.blogspot.com.br/2008/06/somos-todos-aprendizes-lembranas-da.html>>. Acesso em 02 de agosto de 2014.

AVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO DA COMISSÃO DE MEIO AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BARRETOS/SP E A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO

Rosa Maria Tóro-Tonissi
J. M. Santos

A sociedade brasileira, historicamente fundamentada na centralização do poder nas elites econômicas e políticas que dominam os diferentes setores sociais, assiste a uma fragilização da participação social, existência de organizações sociais frágeis e reduzida prática de participação cidadã (ARNSTEIN, 2002).

Embora nascendo em meio a este cenário pouco favorável à participação, muitas iniciativas em Educação Ambiental (EA) e a legislação e documentos oficiais que as amparam, como o Programa Nacional de EA – PRONEA, a Política Nacional de EA – PNEA (Lei 9.795/99) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de EA (Resolução 02/2012 do Conselho Nacional de Educação), revelam em seus princípios e diretrizes uma intencionalidade de construção de processos educativos participativos (Brasil, 1999; BRASIL, 2005; BRASIL, 2012).

Nesse sentido, defendemos que o principal desafio da EA na perspectiva crítica é combater a alienação que obriga muitos seres humanos à exclusão das esferas de decisões, libertando-os do lugar comum, da acomodação, e encorajando-os à luta pela recuperação e conservação do ambiente, incluindo o ambiente escolar, intimamente ligado à garantia de sua dignidade como pessoa (TÓRO-TONISSI & OLIVEIRA, 2005).

Ao confirmar a relevância da participação, a EA no âmbito escolar somente se dá no exercício do diálogo. De acordo com Luca *et al.* (2012), a educação ambiental se realiza na relação com o Outro – humano e demais formas de vida – valorizando as relações e trazendo uma perspectiva de cuidado, de responsabilidade partilhada.

Concordamos com Layrargues (2009) que a educação ambiental para a transformação social deve considerar a complexidade da questão ambiental nos contextos socioeconômico, político e cultural. Além do mapeamento dos problemas ambientais, implica também identificar os atores sociais em situação de risco e conflito socioambiental e compreender as causas das injustiças ambientais. Um projeto com essas características tenderá a enfrentar, além da degradação da natureza, também a padronização cultural, a exclusão social e a apatia política, respeitando e valorizando os diferentes saberes e experiências, por entender que todos os atores são estratégicos no processo de transformação da escola em espaço educador sustentável.

Pela pluralidade de procedências, culturas e formações acadêmicas, histórias de vida e visões de mundo, a Escola constitui um terreno fértil para desencadear processos de construção de uma sociedade sustentável (ambientalmente justa, socialmente igualitária, economicamente prudente, culturalmente plural e legitimamente feliz).

Dentre as propostas para a construção de escolas sustentáveis, destaca-se o programa “Vamos cuidar do Brasil com as Escolas”, do Ministério da Educação (MEC), que vivenciamos no ano de 2011 por meio da participação no curso de educação a distância “Escolas sustentáveis e COM-VIDA”, oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Como estratégia metodológica, esse curso propôs a formação de uma Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COM-VIDA constituída por estudantes, docentes, funcionários, gestores e comunidade para promover melhorias em quatro eixos: edifício, currículo, gestão e entorno, com o objetivo de tornar a escola mais sustentável.

Entre as leis e diretrizes que fundamentam a criação de uma COM-VIDA, destacam-se a PNEA, que regulamenta e formaliza a inclusão da Educação Ambiental transversal em todos os níveis de ensino e em todos os setores da sociedade; a Lei 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação e trata a EA como tema contínuo e permanente; a Lei 9.394/1996, das diretrizes e bases da educação nacional; e a Lei 10.172/2001, que estabelece a criação de processos de integração da sociedade com a escola, propondo a participação da comunidade na gestão dela, por meio de comissões escolares.

A partir dessas diretrizes, foi instituída em 2011a COM-VIDA da Escola Dr. João Ferreira Lopes, município de Barretos, Estado de São Paulo.

A escola caracteriza-se por uma gestão democrática, com assembleias para tomada de decisões, inclusão social, Ensino de Jovens e Adultos – EJA, biblioteca e quadra comunitárias e palestras abertas à comunidade (Projeto Político Pedagógico. ESCOLA MUNICIPAL DR. JOÃO FERREIRA LOPES, 2010).

A COM-VIDA iniciou as ações com a elaboração de um acordo de convivência e visitas a toda a escola para a construção de um diagnóstico ambiental participativo, utilizando para levantamento uma Planilha Marco Zero que integrava as atividades do curso Escolas Sustentáveis, com questões sobre áreas verdes, resíduos, energia, água, conforto térmico e acústico. A partir da Planilha, utilizou-se uma Matriz de Pares para o levantamento das prioridades quanto ao eixo edifício e foi redesenhada a planta baixa da escola, com sugestões de melhorias (BRASIL, 2011; DRUMOND, 2009). As contribuições da atuação da COM-VIDA, cuja avaliação é objeto desta pesquisa, estão descritas nos Resultados.

OBJETIVO

Devido à importância da existência e da avaliação das políticas públicas de EA, esta pesquisa participante teve por objetivo analisar as contribuições da COM-VIDA da Escola Municipal Dr. João Ferreira Lopes com relação à sensibilização e mobilização da comunidade escolar, às modificações na infraestrutura física da escola enquanto espaço educador sustentável, à formação docente e à inserção da EA no currículo.

METODOLOGIA

As análises basearam-se em observação participante, pesquisa documental e questionário semiestruturado com docentes sobre a inserção das questões ambientais na prática pedagógica, temas trabalhados e demanda por formação continuada, conhecimento e/ou participação e percepção do potencial na COM-VIDA.

RESULTADOS

De acordo com Leff (2002), citado por Luca (2010), frente ao processo de globalização regido pelas leis de mercado, está emergindo uma política do lugar, das diferenças, do espaço e do tempo, que resgata as identidades culturais de cada povo e legitima regras mais plurais e democráticas de convivência social. É uma política do ser, que valoriza a utopia como direito de cada comunidade para forjar seu próprio futuro.

Pôde-se observar neste estudo uma comunidade escolar plural e participativa no que diz respeito às decisões sobre o cotidiano escolar. No entanto, com relação às questões ambientais, como áreas verdes, resíduos, água e energia, não se tem registro de participação da comunidade escolar antes da criação da COM-VIDA.

A identidade da COM-VIDA baseia-se em diálogo, escuta atenta e valorização da diversidade de saberes (horticultura, arborização urbana, gestão de resíduos, conserto e reutilização de brinquedos, construção de brinquedos com materiais recicláveis, construção civil e revitalização de espaços públicos de uso coletivo); reflexão e decisão coletivas e periodicidade dos encontros. Caracteriza-se pela diversidade etária dos membros e pela participação de pessoas externas que contribuíram com técnicas e experiências de vida, como catadores de materiais recicláveis, pesquisadores e ambientalistas. A mobilização da comunidade escolar, favorecida pelo emprego de metodologias participativas em todos os encontros, foi ativa desde o início, do planejamento até a execução e avaliação das ações.

A partir do diagnóstico e do redesenho da planta baixa da escola (Figura 1), a COM-VIDA protagonizou as seguintes ações: criação de horta orgânica com finalidade pedagógica; construção de três lavabos-bebedouros localizados em pontos estratégicos para higienização dos estudantes e dos materiais recicláveis; produção de brinquedos educativos com sucata e utilização nos intervalos das aulas; plantio de 21 mudas na escola e 36 nas quadras do entorno, juntamente com os respectivos moradores; separação e destinação adequada de materiais compostáveis e recicláveis; confecção de dez lixeiras para disposição seletiva dos resíduos compostáveis, recicláveis e não recicláveis; e confecção do jornal-mural contendo a agenda e a memória das ações.

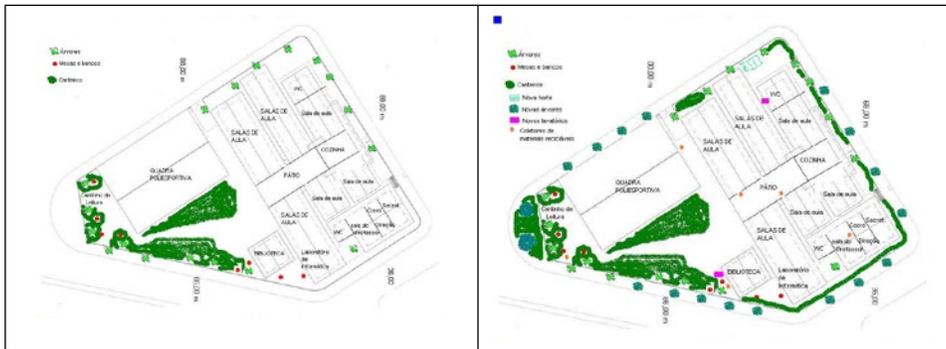


Figura 1: Planta baixa com diagnóstico do espaço físico (esquerda) e redesenho da planta baixa (direita) da Escola Dr. João Ferreira Lopes (TÓRO-TONISSI, 2011).

Quanto à formação docente, além da participação rotativa de alguns docentes na comissão, a aproximação da COM-VIDA com o corpo de professores deu-se por meio da apresentação das propostas da comissão e da formação de ambos os grupos em temas ambientais por especialistas, que propuseram como estratégia educativa o desenvolvimento de projetos com temas geradores, com ênfase nos temas priorizados pela COM-VIDA, como gestão dos resíduos sólidos, arborização e caracterização ambiental do entorno.

Os docentes também revisitaram todos os espaços da escola e compuseram um diagnóstico, elegendo como prioridades de melhorias o aumento do conforto térmico nos meses quentes e do conforto acústico nas salas próximas ao pátio; a construção de salas para biblioteca, acondicionamento da merenda e depósito dos materiais de Educação Física; o aumento do número de funcionários de serviços gerais; e uma melhor drenagem da água pluvial na escola.

Dos 17 docentes participantes da pesquisa, 59% conhecem e participam das ações da COMVIDA, 12% conhecem as ações, mas ainda não participaram, e 41% desconhecem as ações, os últimos em sua maioria por serem novos na escola. Todos afirmaram que desenvolvem EA com os estudantes, e que no primeiro semestre de 2013 haviam trabalhado temas como o consumo consciente da água (05 professores), prevenção à dengue (05), arborização (01), resíduos sólidos com ênfase na reciclagem e limpeza do ambiente escolar (08), preservação da natureza e extinção de espécies (05), cuidados com o ambiente de modo geral e alimentação saudável (03), e, por fim, cadeia alimentar (03), que, exceto quanto tratado de

forma contextualizada à crise ambiental, consideramos mais relacionado ao estudo de Ecologia do que à Educação Ambiental. Todos os docentes afirmam a necessidade de formação continuada sobre conceitos e estratégias de EA no currículo, uma vez que 94% possuem formação somente na área de Humanas (Pedagogia, Psicopedagogia, Letras e Música).

Em relação às contribuições para a inserção da EA no currículo, a COM-VIDA propôs uma adequação deste às demandas socioambientais da escola, por entender que as ações só se concretizariam e, mais do que isso, somente ganhariam sentido enquanto fazer educativo, uma vez inseridas na práxis dos estudantes e docentes. Observou-se a participação ativa de alguns estudantes, principalmente das turmas cujas professoras são membros da COM-VIDA, nas ações de plantio, sensibilização do corpo discente sobre a geração de resíduos sólidos na escola, seguindo o princípio “criança educa criança”, e mobilização da comunidade do entorno, por meio do convite à arborização das calçadas.

Consideramos que, embora tenha havido uma adequação pontual do currículo às atividades propostas pela COM-VIDA, ainda não ocorreu uma alteração estruturante e permanente, fazendo-se necessária a continuidade da formação docente e o diálogo permanente entre comissão e corpo docente, para viabilizar a elaboração conjunta de uma proposta de inserção transversal da EA no PPP e no currículo de todas as séries.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A COM-VIDA tem a finalidade de estimular a criação de espaços para a materialização da EA em ambiente escolar, possibilitando a emergência de práticas educativas desalienadoras, contribuindo com o desenvolvimento de grupos baseados na prática do diálogo, na reinterpretação do mundo e na solidariedade (BRASIL, 2007).

As características da COM-VIDA que acreditamos terem sido estratégicas para a eficácia da implantação do programa Escolas Sustentáveis na escola foram: clareza da intencionalidade e objetivos do grupo; planejamento e registro detalhado de todo o processo; cumplicidade da equipe gestora; emprego de técnicas e ferramentas participativas; adoção do princípio da inteligência coletiva; cumprimento dos encaminhamentos delineados pelo grupo; e capilarização das ações junto à comunidade.

De acordo com Brasil (2007), são objetivos da COM-VIDA: desenvolver a EA permanente na escola; construir a Agenda 21 Escolar; partici-

par da atualização do PPP; promover intercâmbios com outras COM-VIDA e com as Agendas 21 locais; conservar e ajudar a recuperar o meio ambiente; e contribuir para tornar a escola um espaço agradável, democrático e saudável. Consideramos que a COM-VIDA analisada tem potencial para o cumprimento de todos esses objetivos, mas por enquanto a maioria das ações concentrou-se no eixo “edifício”, com significativa participação da comunidade e melhorias que sinalizam a aplicabilidade e eficácia da política pública adotada e a relevância do compromisso dos gestores e da comunidade envolvida. Embora a COM-VIDA já tenha influenciado positivamente a atuação docente em EA, para uma próxima etapa propõe-se a priorização da formação docente, de modo a consolidar a inserção da EA no currículo.

Finalmente, destacaram-se a continuidade da atuação da COM-VIDA nos três últimos anos e a repercussão das ações, que culminou na participação da escola em um documentário do MEC sobre COM-VIDA, exibido na Conferência Rio+20, e na realização em 2014 do Fórum de Educação Ambiental de Barretos, com o tema Escolas Sustentáveis, que teve como uma das principais diretrizes o incentivo à criação de COM-VIDAS em toda a rede municipal de ensino de Barretos.

REFERÊNCIAS

ARNSTEIN, S. R. Uma escada da participação cidadã. **Revista da Associação Brasileira para o Fortalecimento da Participação – PARTICIPE**, Porto Alegre/Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 2, p. 4-13, jan. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Universidade Federal de Mato Grosso. **Processo Formativo em Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e Com-Vida**. Módulo II: Cuiabá, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola : construindo Agenda 21 na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2007. 53 p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental**. Resolução nº 02 de 15 de junho de 2012.

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

DRUMOND, M. A.; GIOVANETTI, L.; GUIMARÃES, A. **Técnicas e ferramentas participativas para a gestão de unidades de conservação**. Brasília: Programa Áreas Protegidas da Amazônia – ARPA, Cooperação Técnica Alemã-GTZ, MMA, 2009. 120 p. (Cadernos ARPA, 4).

ESCOLA MUNICIPAL DR. JOÃO FERREIRA LOPES. **Projeto Político Pedagógico**. Barretos: 2010. 46p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.) **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. 206p.

LUCA, A. Q.; ANDRADE, D. F.; SORRENTINO, M. O diálogo como objeto de pesquisa na Educação Ambiental. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 589-606, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 11 abr. 2014.

LUCA, A. Q.; BRIANEZI, T.; SORRENTINO, M. O conceito de ‘Comunidade’ na Educação Ambiental. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, V, 4 a 7 out. 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPPAS, 2010. p.1-17.

TÓRO-TONISSI, R. M. **Projeto Nossa Escola Sustentável**. 2011. 21p. Monografia. Curso Escolas Sustentáveis e Com-Vida. Universidade Federal de Ouro Preto, Barretos, 2011.

TÓRO-TONISSI, R. M.; OLIVEIRA, H. T. **Percepção e caracterização ambientais da área verde da microbacia do córrego da Água Quente (São Carlos, SP) como etapas de um processo de educação ambiental**. 2005.

245p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Depto. de Hidráulica, Centro de Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada, São Carlos, 2005.

AINDA HÁ ESPERANÇA

Uma proposta de desenvolvimento do cuidado ambiental a partir de um projeto na escola Sathya Sai de Ribeirão Preto

Anayra Giacomelli Lamas Alcantara
Gustavo Barros Alcantara
Ronaldo Munenori Endo

INTRODUÇÃO

Podemos reconhecer que os valores da sociedade atual atravessam uma séria crise. Basta observarmos as notícias diárias nos jornais e telejornais, a corrupção em diversas esferas do poder, o esgotamento dos recursos naturais, ou ainda a violência nos centros urbanos para identificarmos que algo não anda bem e que, de modo geral, a humanidade tem trilhado um caminho infeliz e muito perigoso. Ao voltarmos nossos olhares para a escola, podemos perceber ainda mais nitidamente as mazelas dessa sociedade manifestando-se.

Alguns estudiosos definem a crise nos valores morais e éticos como uma característica das sociedades pós-modernas, principalmente as ocidentais. Essas questões sociais, características de “nosso tempo”, produzem desigualdades e infelicidades de todas as ordens que emergem de outras tantas formas (TONSO, 2010). Segundo Yves de La Taille (2011), as pessoas estão em crise ética¹, e essa crise tem reflexos nos comportamentos morais². A crise pela qual passamos não é circunstancial, é estrutural. Isso significa que atinge os fundamentos da civilização que construímos nos últimos séculos e que hoje é globalizada. Nesse contexto, a crise ambiental nada mais pode ser considerada que uma outra face destas mesmas questões (TONSO, 2010).

Sabendo-se que a crise ambiental é oriunda da crise de valores que nossa sociedade enfrenta, e partindo-se do pressuposto de que um processo educacional pautado na formação do caráter do indivíduo desenvolve, conseqüentemente, uma mudança de conduta do ser humano que abrange sua relação com o meio em que vive, o Projeto Ainda Há Esperança, ob-

jeto deste estudo, ocorreu de modo atrelado aos princípios educacionais propostos pelo educador Sathya Sai Baba e sistematizados no Programa Sathya Sai Educare – PSSE, que tem como propósito a formação do caráter humano. Além disso, os princípios que embasaram a construção deste projeto estão contemplados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e na Política Nacional de Educação Ambiental (1999) no que diz respeito à importância da formação ética e da formação de valores, atitudes e habilidades que propiciam a atuação do indivíduo em sua sociedade e meio ambiente.

A denominada Educação em Valores Humanos – EVH que fundamenta o Programa Educare possui base espiritual, porém não religiosa, considerando o ser humano de modo integral (A.M.E.S., 2013). Os Valores Humanos, presentes em todas as épocas e culturas, nos quais a EVH se baseia são: a Verdade (*Sathya*), Retidão (*Dharma*), Paz Interior (*Shanti*), Amor (*Prema*) e Não-Violência (*Ahimsa*). A EVH utiliza técnicas pedagógicas para potencializar o despertar dos Valores Humanos nos educandos, que estão relacionadas aos cinco valores e aos cinco níveis de consciência humana: Intelectual, Físico, Emocional, Psíquico e Espiritual (A.M.E.S., 2013).

Os questionamentos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa foram: quais as vantagens e dificuldades observadas durante a construção coletiva de um projeto de educação ambiental?; o trabalho em educação ambiental quando atrelado à educação em valores humanos potencializa o desenvolvimento do cuidado ambiental? Ainda, com a incorporação do educador Gustavo no quadro docente da Escola Sathya Sai em 2013, outro questionamento surgiu, gerando novas reflexões: quais as principais diferenças na dinâmica de um projeto escolar quando realizado por educadores voluntários, que participam de forma pontual na rotina escolar, e quando realizado por educadores componentes do corpo docente?

OBJETIVOS

- Realizar ações pró-ambientais com os alunos da Escola Sathya Sai de Ribeirão Preto, voltadas ao desenvolvimento do cuidado ambiental e visando à ampliação da consciência da unidade que conecta todos os seres vivos;
- Criar oportunidades para o exercício da criatividade na busca por soluções aos problemas ambientais da escola e do bairro;

- Expandir os aprendizados e as transformações pessoais dos participantes do projeto aos demais membros da escola.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa que orientou a construção deste trabalho foi a pesquisa-participante, e dentro desta a pesquisa-ação (TORRES, 2012), estando os pesquisadores envolvidos em todo o processo educativo.

O Projeto Ainda Há Esperança foi fortemente marcado pela característica participativa em todas as suas etapas. Dessa forma, a análise do processo aproxima-o dos princípios fundamentais da educação ambiental dialógica, que, segundo Figueiredo (2006), são: o diálogo democrático como elemento primordial; considerar o participante como autor ativo; a contextualização como essencial no processo educativo; a valorização do outro como legítimo outro.

Para subsidiar os encontros e as discussões acerca das temáticas ambientais, diversas técnicas pedagógicas foram utilizadas, tais como dinâmicas, vivências, debates, exercícios de resolução de problemas, apresentação de vídeos, construção de materiais didáticos, a construção de um mini-viveiro de mudas, o plantio de árvores nativas frutíferas e a realização de trilha interpretativa. Para tanto, foram utilizadas diversas técnicas, segundo o Método de Aprendizado Sequencial (CORNELL, 1997). As vivências oferecidas por esse Método devem ser realizadas de forma gradativa e direcionada, apresentando uma sequência que facilite a sensibilização do participante. Por fim, houve o estímulo para o despertar dos Valores Humanos, segundo a filosofia de Sathya Sai Baba, sendo exercitado de acordo com as cinco técnicas sugeridas no Programa Educare: harmonização, citação de provérbios, contação de histórias, canto e trabalho em grupo (MESQUITA, 2003).

RESULTADOS

O Projeto Ainda Há Esperança foi realizado entre os meses de abril de 2012 e maio de 2013, sendo distinguidas três etapas de desenvolvimento: 1) realização de diagnóstico socioambiental e construção coletiva do projeto – abril a junho de 2012; 2) desenvolvimento do projeto por educadores voluntários, quinzenalmente – agosto a dezembro de 2012; 3) desenvolvi-

mento do projeto por educadores voluntários e docentes, semanalmente – março a maio de 2013.

Durante a primeira etapa, foram realizados encontros entre os educadores com a coordenação, equipe docente e grêmio estudantil da Escola Sathya Sai. Esses encontros tiveram o objetivo do compartilhamento de aspirações e bases filosóficas dos educadores, a definição conjunta da metodologia a ser utilizada no projeto e a identificação das principais demandas da comunidade escolar quanto às temáticas a serem desenvolvidas. Durante essa etapa, o diagnóstico socioambiental foi realizado pela percepção ambiental dos alunos do grêmio estudantil em relação a seu bairro por meio de registros fotográficos. Das 20 imagens trazidas, 18 retratavam lixo nas ruas e em terrenos baldios. Ainda, os alunos aplicaram um questionário aos pais e moradores do Ribeirão Verde, cujos resultados apontaram que a maioria dos entrevistados: possui uma concepção de meio ambiente restrita a meio natural; reconhece problemas ambientais em seu bairro; reconhece o lixo como o problema ambiental mais crítico do bairro; não se exclui do processo de resolução dos problemas ambientais do Ribeirão Verde.

Baseados no diagnóstico socioambiental, nos levantamentos de temáticas e no alinhamento pedagógico e operacional com a Escola Sathya Sai, os educadores desenvolveram um cronograma de ações, de modo que os alunos pudessem vivenciar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula pelas disciplinas. Além disso, definiu-se que os encontros seriam optativos, teriam frequência quinzenal, duração de uma hora e trinta minutos, e seriam realizados no próprio turno escolar, no período destinado à realização de projetos extracurriculares da escola.

Durante o segundo semestre de 2012, foram realizados dez encontros quinzenais com um grupo de aproximadamente 15 alunos. Conforme previsto no cronograma inicial, as temáticas abordadas foram a biodiversidade e os resíduos sólidos. Os alunos demonstraram muito entusiasmo e alegria durante as vivências ambientais e com a ideia de modificarem o ambiente da escola. Os exercícios de resolução de problemas estimularam o desenvolvimento do pensamento crítico, a construção de diálogos argumentativos e a criatividade. No entanto, em momentos em que era requerida maior concentração e esforço, como a construção do mini-viveiro e das lixeiras e cartazes para a implantação da coleta seletiva, ocorreram muitas dispersões com conversas e brincadeiras paralelas, o que dificultou

a conclusão de várias atividades. É possível que a realização de trabalhos coletivos no espaço externo da escola tenha gerado para os alunos a sensação de que os encontros do projeto pudessem servir como encontros para o convívio social, recreativos e com pouca seriedade. Ademais, no início do projeto, a atuação voluntária e pontual dos educadores não permitiu o conhecimento sobre as particularidades do grupo e as dificuldades pessoais dos alunos. Após um diálogo sincero entre os participantes sobre o comprometimento com o projeto, os alunos mostraram-se descontentes com o andamento do mesmo, pelo fato de a abordagem dos resíduos sólidos ter sido iniciada sem a finalização do plantio no viveiro de mudas. Nesse momento, os educadores perceberam que, apesar do esforço para que o projeto fosse desenvolvido de modo participativo, era necessária maior abertura aos anseios e opiniões dos alunos.

Algumas mudanças importantes para o desenvolvimento do projeto ocorreram no início do ano letivo de 2013. O educador Gustavo foi convidado a compor o quadro de docentes da escola, e o projeto passou a ser realizado com frequência semanal, com a duração de uma hora por encontro, e no horário de contra-turno das aulas, o que acabou selecionando apenas os alunos mais interessados e comprometidos com a proposta. A partir da reflexão e de uma discussão com os participantes sobre os resultados obtidos até aquele momento, decidiu-se desenvolver um novo cronograma coletivamente, aprofundando as temáticas que já vinham sendo trabalhadas no semestre anterior. Durante a discussão, os alunos constataram diversos problemas, entre eles a baixa germinação das sementes do viveiro, a não eficácia dos cartazes e da implantação da coleta seletiva e a não separação do lixo pelos funcionários da escola. A partir da discussão sobre as dificuldades de envolver as pessoas nas ações pró-ambientais, novas estratégias advindas das ideias dos alunos foram elaboradas, tais como: divulgar a coleta seletiva para toda a escola por meio de palestras voltadas aos professores, funcionários e alunos; reformar as lixeiras com materiais mais duráveis; montar um teatro para apresentar aos alunos mais novos; realizar uma gincana de coleta de resíduos entre as salas, para que a ideia se estendesse às famílias dos alunos. Uma característica marcante desse semestre foi que os participantes de 2013, apesar de serem apenas quatro, mostravam-se muito mais comprometidos e entusiasmados do que no semestre anterior, fato que ficou nítido com o acolhimento de suas ideias e propostas de atuação. Dessa forma, os alunos colocaram em prática gran-

de parte de suas ideias. Ainda houve o plantio de mais sementes, a realização de uma trilha interpretativa na mata localizada em frente à escola e o plantio de árvores frutíferas, simbolizando o fim do projeto mas a necessidade constante do cuidado com o ambiente.

CONSIDERAÇÕES

O Projeto Ainda Há Esperança desenvolveu-se de modo diferenciado do esperado inicialmente. Entretanto, cumpriu os objetivos propostos, impactando positivamente o ambiente escolar e modificando todos os envolvidos. Os principais aprendizados vivenciados durante o projeto, além das temáticas ambientais específicas, foram em relação ao processo participativo, ao trabalho em grupo, ao exercício da paciência e respeito às diferenças de opiniões, busca de soluções criativas, elaboração de estratégias para envolvimento da comunidade escolar e o cuidado ambiental, como manifestação do valor *Ahimsa* (não-violência).

Durante todo o projeto, a tentativa de um processo democrático foi uma preocupação constante dos educadores. Em alguns momentos, notou-se maior proximidade do ideal participativo, em outros momentos, houve menor abertura para a participação de todos os elementos. O fato mais interessante foi que, quanto mais os alunos foram envolvidos na tomada de decisões, maior foi o entusiasmo demonstrado pelos mesmos para a realização das ações. Colocar o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem é, sem dúvida, um dos grandes desafios da pedagogia. No entanto, a maneira como o projeto foi conduzido, buscando a participação ativa de todos, auxiliou a exemplificar aos participantes que todos podem ser autores de ações pró-ambientais e de cuidados com o meio ambiente.

Diversas diferenças foram notadas em relação à dinâmica de um projeto quando realizado por educadores voluntários, pontualmente, e quando realizado por um professor. O período restrito de contato com os alunos impediu, para os educadores voluntários, um conhecimento mais aprofundado sobre as particularidades de cada participante, suas habilidades e dificuldades, e até mesmo os aspectos mais sutis de seus relacionamentos. Já no segundo semestre, o relacionamento com os alunos pôde ser melhor administrado por Gustavo, que travou maior contato com os alunos, suas famílias e histórico escolar. Além disso, a proximidade com a dinâmica escolar foi facilitada em momentos de utilização de materiais, equipamento ou espaços da escola. Encontrar os alunos em momentos

não destinados ao projeto facilitou a comunicação a respeito do planejamento das atividades, e o conhecimento da programação escolar permitiu que o professor pudesse, ainda, incluir atividades do projeto de meio ambiente em outras disciplinas da escola. Ao final do projeto, observa-se que as ações, especialmente as realizadas no segundo semestre, quando houve um maior envolvimento dos alunos, contribuíram para despertar um sentimento maior de cuidado com o ambiente.

A educação ambiental e a educação em valores humanos possuem um objetivo em comum: o despertar do ser humano para a consciência da unidade entre todos os seres. Nesse sentido, um projeto de educação ambiental realizado em uma escola em que se pratica a educação em valores humanos, que busca o desenvolvimento de um ser humano integral, facilita o processo, já que nessa linha educacional a prática pedagógica está atrelada a uma visão sistêmica, mais ecológica. O desenvolvimento do cuidado ambiental permeia o objetivo maior da educação em valores humanos, já que, para cuidar com primor do ambiente externo, antes é preciso estar internamente desperto e consciente do nosso real propósito neste planeta, de sermos “jardineiros”, aqueles que cuidam, e não “dominadores”.

REFERÊNCIAS

A.M.E.S: ASSOCIAÇÃO MANTENEDORA DA ESCOLA SATHYA SAI DE RIBEIRÃO PRETO. Plano de Gestão Escolar. Ribeirão Preto, 2013. 142 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Seção 1, p. 1.

CORNELL, J. **A alegria de aprender com a natureza**: atividades na natureza para todas as idades. São Paulo: Senac, 1997. 186 p.

FIGUEIREDO, J.B.A. As contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica. ANPED 29º, 2006.

LA TAILLE, Y.D. A imposição moral e ética. Entrevista concedida a Diogo Dreyer, para o Portal Educacional, 2011.

MESQUITA, M.F.N. Valores humanos na educação: uma nova prática em sala de aula. São Paulo: Gente Editora, 2003. 142 p.

SAUVÈ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. Educação ambiental: pesquisa e desafio. Porto Alegre: Art-med, 2005. p. 17-44.

TONSO, S. A educação ambiental que desejamos desde um olhar para nós mesmos. 2010. Plataforma Informação, sensibilização e avaliação da sustentabilidade na Universidade. Projeto de Cooperação entre a Universidade Autônoma de Madri e a Universidade de São Paulo, 2010. 15 p. **Disponível** em: <<http://www.projetosustentabilidade.sc.usp.br/index.php/Biblioteca/Documentos/Educao-Ambiental>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

TORRES, H.O. **Metodologias participativas em educação ambiental**. São Carlos, 2012. Aula ministrada na disciplina de Especialização em Educação Ambiental e Recursos Hídricos do Centro de Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada (CRHEA), Universidade de São Paulo.

PENSANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DO CAMPO NO ESTADO DE MATO GROSSO

Regina Silvana Silva Costa

Neste trabalho, procuro contribuir com a compreensão do que vem se construindo como Educação do Campo, e para tanto, apresento uma reflexão sobre os conceitos de Campo e discutimos algumas diferenças da Educação Rural e da Educação do Campo. Nessa perspectiva, as questões centrais deste trabalho são: como as escolas do campo podem se tornar escolas sustentáveis e como a interferência da comunidade escolar, dos profissionais da educação, dos movimentos sociais e do Estado pode colaborar para o desenvolvimento de escolas sustentáveis.

A construção de Políticas Públicas efetivas só é possível em parceria com a comunidade, visto que a sua vontade política é fundamental para o sucesso de qualquer projeto político. Mesmo assim, semelhante tarefa não é fácil, pois implica em equacionar o confronto de diferentes interesses e ideologias. Indivíduos pensam e agem conforme suas atitudes, inscritos em sua cultura. Diferentes conceitos orientam a sociedade e, portanto, construir um conceito de Política Pública significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la. Se compararmos o modelo de educação rural com o modelo de educação do campo que defendemos, veremos conceitos diferenciados. O primeiro concebe a relação homem-natureza como exclusão, pois privilegia a força de trabalho e de produção de riquezas voltadas para a acumulação material de poucos, excluindo a maioria. O segundo modelo, por sua vez, vem se desenvolvendo em um grande movimento educativo que está acontecendo no campo por meio de inúmeras experiências de educação não-formal, desenvolvidas por diferentes movimentos sociais presentes tanto nas comunidades de base como no Ensino Superior. São essas práticas e as reflexões teóricas produzidas que têm contribuído para a construção do conceito de Educação do Campo, na perspectiva de criar condições reais de desenvolver esse território a partir do desenvolvimento das potencialidades de seus sujeitos.

Enquanto a educação do campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os conceitos projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses conceitos são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Por essas razões é que afirmamos a educação do campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo considerado somente como lugar da produção de mercadorias, e não como espaço de vida. Nessa perspectiva, com a qual não concordamos, as pessoas são vistas como “recursos” humanos (Gomes Neto *et alli*, 1994). Uma das consequências dessa visão, conforme afirma Edla de Araújo Lira Soares, relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, é que, com a “educação rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global” (In: Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 72). De modo alternativo a essa concepção, consideramos o campo em conformidade com o que Thomas Samuel Kuhn (1994, p. 38) define como território, ou seja, como espaço político por excelência, campo de ação e de poder. Nessa perspectiva, concebemos as escolas do campo como um ecossistema aberto, pois em interação com os ambientes externos que fazem parte do cotidiano vivido pelas pessoas de toda a comunidade, e a Educação do Campo com uma proposta pedagógica que extrapola os muros das escolas do campo, pois considera que todos os problemas e conflitos sociais que devem ser tratados pela escola não podem ser pensados isoladamente do entorno social, isto é, fora do espaço político e socioambiental em que ela se encontra inserida. Por isso a Educação do Campo considera na sua proposta pedagógica, sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos. A Educação do Campo não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que a executam. Nesse sentido, a concepção de educação do campo deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que vivem da terra, visto que a agricultura camponesa encontra-se em confronto permanente com a agricultura capitalista. E se o agronegócio avança, também avançam os movimentos camponeses na construção de seus territórios.

Diante dessa exposição, consideramos que a construção de escolas sustentáveis segundo os preceitos da Educação do Campo é uma neces-

cidade urgente para se garantir a construção de espaços socioambientais equilibrados nas comunidades do campo. A capacidade de tomar decisões e lutar por uma educação com qualidade social é um direito popular que o poder público deve promover. Para tanto, é necessário a construção de Políticas Públicas com aplicabilidade e respeito às pessoas que optaram por viver no campo.

Partindo dos pressupostos apresentados, as atividades de educação ambiental desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação no Noroeste de Mato Grosso buscam considerar um público amplo, composto por professores, moradores de unidades de conservação e representantes de organizações sociais de base, como as associações de moradores do município de Colniza, Aripuanã, Cotriguaçu e Castanheira. Nosso objetivo é instaurar reflexões e atitudes voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, pois, segundo a perspectiva teórica e crítica que adotamos, a educação significa a formação humana e política, um processo de humanização socialmente situado que ocorre como prática social em todos os espaços das instituições da sociedade, embora seja na escola que ela aconteça de forma sistemática, planejada e intencional.

Por considerarmos a escola como espaço privilegiado para a produção e reprodução do currículo e do talento coletivo, convidamos toda a comunidade escolar para que, juntos, pudéssemos construir um ambiente escolar agradável e incubador de mudanças concretas na realidade social por meio de projetos de gestão socioambiental, envolvendo professores, estudantes, gestores públicos e membros da comunidade em processos de corresponsabilidade socioambiental. Para tanto, apresentamos o projeto **Uma Escola Sustentável**, que vai ao encontro do “Projeto Escolas Sustentáveis” proposto pelo Ministério da Educação ao considerar a necessidade de articular três eixos: espaço, gestão e currículo.

Para potencializar mudanças efetivas de forma gradual e permanente, nossa proposta articula-se com outras iniciativas em andamento no Ministério da Educação (MEC), tais como Programa Mais Educação, EMIEP (Ensino Médio Integrado e Profissionalizante), propostas de matrizes diferenciadas e Projetos Escolares Comunitários (PAEC), com a finalidade de potencializar o que está preconizado no Plano Nacional sobre Mudança do Clima, de espaços educadores sustentáveis, os quais têm a intencionalidade pedagógica de constituir em referências de sustentabilidade socioambiental na medida em que apresentem uma relação cuidadosa com o

meio ambiente e compensem seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo qualidade de vida para as gerações presentes e futuras. E para iniciar o processo de parceria com a comunidade visando essas transformações foram necessários, inicialmente, dois importantes passos:

Passo 1 – Sensibilização de todos para com o cuidado do patrimônio escolar, o consumo consciente dos materiais de limpeza e de papelaria, bem como, da água e da energia elétrica.

Passo 2 – Organização da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-vida), a qual se baseia na participação de estudantes, professores, funcionários, diretores e comunidade.

O principal papel da Com-vida é contribuir para um dia a dia participativo, democrático, animado e saudável na escola, promovendo o intercâmbio entre ela e a comunidade. Para isso, a Com-vida deve somar esforços com o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres, o Conselho da Escola e, também, com organizações da comunidade externa, tais como ONGs e órgãos governamentais.

Para auxiliar a escola na organização e planejamento da Com-vida, contamos também com a Gerência de Educação Ambiental da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso em parceria com o Coletivo Jovem (CJ) de Mato Grosso. Desse modo, foi possível estabelecermos algumas orientações às escolas no sentido de contribuir para a construção de uma Escola Sustentável.

A região escolhida para iniciar o projeto **Uma Escola Sustentável** foi a do Noroeste de Mato Grosso, onde temos Escolas Estaduais do Campo no município de Colniza, EE Maria Miranda de Araújo no Distrito de Guariba; no município de Aripuanã, EE Dom Franco Dalla Valle; no Distrito de Conselvan, no município de Castanheira, EE Paulo Freire; EE Mário de Andrade, no Assentamento Vale do Seringal; e EE André Antonio Maggi e EE Sidney César Furh Assentamento Juruena, no município de Cotriguaçu¹. Para termos uma escola sustentável, o trabalho começou

1 Existem no noroeste de Mato Grosso 65 escolas destinadas a atender o público infantil, sendo 23 creches, 48 escolas de Educação Infantil, 147 escolas de Ensino Fundamental e 26 escolas de Ensino Médio. Aripuanã, Colniza, Cotriguaçu e Castanheira possuem escolas na área urbana e também no campo. Esses quatro municípios foram contemplados com a cartilha, no primeiro momento (2010/2011), e em 2012/2013 foram contemplados os demais municípios do Estado.

com a realização de palestras feitas por educadores não apenas sobre a importância da reciclagem, mas também sobre a necessidade de todos repensarmos nossos hábitos de consumo. Essa preocupação deveu-se ao fato de que alguns projetos escolares de educação ambiental, em Mato Grosso, revelaram uma preocupação em cuidar da limpeza da escola e da manutenção de sua estrutura física, enfatizando o tema “lixo”, sem desenvolver uma reflexão quanto à inadequação do modelo desenvolvimentista da sociedade global.

Uma crítica que está intimamente ligada à questão da reciclagem, e que nós educadores devemos estar atentos para não veicular no ambiente escolar, é que a ênfase na reciclagem pode acabar incentivando as pessoas ao consumismo exagerado na medida em que favorece a ideia de que “se pode comprar e consumir à vontade, porque depois esse material será reciclado”. É nesse sentido que a educação ambiental precisa atuar, sensibilizando as pessoas de que a melhor maneira de se reduzir o grande fluxo de lixo é considerar a sua origem: comprando menos, de preferência, só o necessário; adquirindo produtos reutilizáveis; e preferindo produtos com menos embalagens, entre outros. Reduzir a quantidade de lixo enviada para os aterros é uma das principais razões para se fazer a reciclagem. Outro fator, não menos importante, é que a fabricação de um produto novo, sem a utilização de material reciclado, pode levar ao esgotamento dos recursos naturais, utilizados no processo de manufatura. Um exemplo disso é a fabricação do papel, que utiliza a polpa da madeira das árvores, e a fabricação de plástico, que requer o uso de combustíveis fósseis como o petróleo e o gás natural.

O exercício diário de práticas sustentáveis pode e deve ocorrer no ambiente escolar, pois a incorporação da sustentabilidade no currículo escolar fortalece a Educação Ambiental, ajudando a comunidade escolar a adotar práticas sustentáveis em seu cotidiano. Contudo, essa motivação precisa ser constante. É preciso que a comunidade entenda que o processo precisa ser contínuo, pois embora os resultados sejam lentos, são extremamente indispensáveis para o futuro. A escola não precisa ter uma área verde para que seja sustentável. Jardins suspensos trazem um toque de charme e beleza, favorecendo a visita de insetos locais, como borboletas e pássaros. Já as escolas que possuem uma área verde, podem implantar hortas, quintais úmidos com jardins aquáticos para tratamento de água e até mesmo uma roça sustentável, dependendo do tamanho da área, ou

seja, um laboratório vivo potencialmente capaz de educar. Muitas técnicas podem ser desenvolvidas na escola para que a mesma se transforme em uma escola sustentável (ecotécnicas), envolvendo não só a comunidade escolar como também a comunidade do entorno, pois todos podem contribuir no desenvolvimento de diversas atividades, uns com sua experiência de vida, outros com mão de obra.

As atividades de educação ambiental desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação com os professores, alunos, nossos parceiros e representantes das comunidades locais, assim como outras organizações não-governamentais (ONGs) iniciaram com oficinas coordenadas por profissionais da educação da rede de ensino do Estado de Mato Grosso e dos municípios de Colniza, Cotriguaçu, Castanheira e Aripuanã, com dois grandes objetivos:

- a) elaboração da *Cartilha paradidática Escola, Comunidade e Educação Ambiental*;
- b) capacitação de professores e representantes das comunidades para ações que visem à participação social, ao desenvolvimento do cidadão e à melhoria da qualidade de vida da população local com base no princípio da sustentabilidade e da equidade.

No primeiro momento, a proposta de elaboração de uma cartilha voltada à construção de uma escola sustentável foi apresentada às secretarias de Educação dos quatro municípios e à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). No segundo momento foi apresentada a proposta diretamente aos professores e diretores das escolas, que gostaram e comprometem-se a participar das oficinas. Os temas escolhidos pelos professores de Colniza, Aripuanã, Cotriguaçu e Castanheira para a cartilha foram sustentabilidade no ambiente escolar, desmatamento, queimadas e unidades de conservação, e também a biodiversidade dos municípios. A metodologia utilizada na capacitação baseou-se nos princípios da prática emancipatória e transformadora, do indivíduo como sujeito ativo do processo, da autonomia e participação equitativa de todos e da construção coletiva do conhecimento, visando à filosofia da Educação do Campo, relatada nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso e no Plano Nacional e Estadual de Educação. Além disso, o trabalho esteve centrado em discussões sobre temas relacionados ao cotidiano dos professores, como sustentabilidade no ambiente escolar, possibilitando o direito

de expressão e promovendo a união do grupo. Além de todos os materiais utilizados para a dinâmica dos trabalhos, houve estudos preliminares das Orientações Curriculares e o Plano Estadual de Educação do Estado, documentos estes que são considerados a base norteadora da Política Pública do Estado.

De maneira geral, os trabalhos foram satisfatórios, e os resultados obtidos proporcionaram a elaboração da Cartilha Pedagógica que está sendo usada como material paradidático nas Escolas e por toda a Comunidade. Além disso, após a avaliação de todo o material, foi decidido que eles também fariam parte como complemento de uma publicação mais ampla, que não fosse só dos municípios mencionados, mas que abrangesse os demais municípios do Estado e cujos resultados serão apresentados em publicações de Relatos de Experiências das Escolas do Campo, ainda em construção em parceria com a Gerência de Educação do Campo e a Gerência de Educação Ambiental da SEDUC/MT. Quanto aos espaços externos das escolas, são utilizados como meio de subsistência da população no noroeste de Mato Grosso, a Secretaria Estadual de Educação e seus parceiros neste trabalho realizam ações de educação ambiental promovendo a educação como fruto de processos por meio dos quais os indivíduos, de forma coletiva, construam valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes, práticas, ações, competências e relações voltadas para a conservação do meio ambiente e o desenvolvimento socioeconômico.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) e o Tratado de Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Decreto 7352 de 04/11/10 foram utilizados, bem como reflexões de autores como Paulo Freire (1991), Michele Sato (2008) e Marcos Reigota (2010), entre outros.

Diante dessa exposição, a construção de escolas sustentáveis segundo os preceitos da Educação do Campo, a construção de espaços socioambientais na comunidade e trabalhar em prol do espaço onde vivem para dar uma opção de que no Campo também se constrói vida com qualidade e rentabilidade e que se pode optar por viver nesse espaço são decisões que os campesinos podem tomar. E educação com qualidade social, construção de Políticas Públicas com aplicabilidade e respeito às pessoas que optaram por viver no campo é o exercício que a sociedade e o poder público devem respeitar.

A utilização do material pedagógico publicado é para dar subsídios aos profissionais da educação das escolas do campo, bem como a outras instituições do Estado. Temos hoje 11 Escolas Estaduais e 35 Municipais no Estado com o Projeto Uma Escola Sustentável, com recursos financiados pelo MEC via PDDE/Escolas Sustentáveis e coordenado pela Gerência de Educação Ambiental da SEDUC/MT, porém as Escolas da rede Estadual que não recebem recurso desenvolvem projetos pedagógicos nas escolas e nas comunidades onde moram com o tema Sustentabilidade. Também realizamos todos os anos o Encontro Estadual das Escolas Sustentáveis e Com-vidas de Mato Grosso e o Encontro da Juventude das Escolas do Campo, nos quais diversos assuntos são debatidos em busca da ampliação da qualidade social de ensino.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G., FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social no campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica no Campo, 1999.
- BAPTISTA, F. M. C. **Educação rural: das experiências à política pública**. Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD, 2003. 96 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObra-Download.do?select_action=&co_obra=84504&co_midia=2>.
- BENJAMIN, C. CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica no Campo, 2000. (Coleção Por uma educação básica no campo, n. 3). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/por-uma-educacao-basica-do-campo-projeto-popular-e-escolas-do-campo-vol.-iii/view>>.
- BORTOLOZZI, A. Educação ambiental e formação continuada: por uma abordagem socioambiental dos educadores. **Ambiente & Educação**, Rio Grande: FURG, v.7, p. 27-44, 2002.
- FERNANDES, B. M. F. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- KOLLING, E. J. NERY, I. e MOLINA, M. (Orgs). **Por Uma Educação Básica do Campo (Memória)**. Brasília: Articulação Nacional por uma Escola Básica do Campo, 1999.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 8^a ed, São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SATO, M. Políticas públicas em educação ambiental: velho vinho engarrafado por novos enólogos. In: SANTOS, G. (Coord.). **Educação: tendências e desafios de um campo em movimento**. Brasília: UNB, ANPEd Centro-Oeste, 2008.

TEIXEIRA, A. C. Educação ambiental: caminho para a sustentabilidade. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, n. 2, p. 21-29, 2007.

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR QUE EDUCAM PARA A SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL

◀ voltar para o sumário



A AMBIENTALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS DESAFIOS

Júlia Teixeira Machado
Daniel Fonseca de Andrade

INTRODUÇÃO

Os processos de incorporação da temática ambiental nas Instituições de Educação Superior – IES, embora recentes, estão relacionados à própria institucionalização da Educação Ambiental (EA). Assim, os artigos que compõem este capítulo tratam de um tema que parte de um processo internacional que data do início da década de 1970, de realizações de grandes conferências, seminários, simpósios e encontros sobre a temática de Meio Ambiente e Educação, organizados principalmente pelas Nações Unidas, através da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

O Brasil acompanhou esses processos e, com diferentes posicionamentos, entendimentos, ações, retrocessos e avanços ao longo da história da institucionalização da Educação Ambiental no país, também assumiu o desafio da incorporação da questão ambiental na educação.

No âmbito da legislação brasileira, a Educação Ambiental é reforçada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), assim como pela Política Nacional de Meio Ambiente, Lei nº 6.938/81 (BRASIL, 1981), que afirmam que o Estado tem o dever de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio”. Em 1999, foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei 9.795/99 (BRASIL, 1999), cuja regulamentação, pelo decreto 4.281/02, se deu em 2002 (BRASIL, 2002).

O decreto de regulamentação da PNEA definiu a composição e as competências do órgão gestor da política nacional de Educação Ambiental e do seu comitê assessor, garantindo assim a viabilidade de execução de

políticas de Educação Ambiental no país. A partir de 2003 uma série de programas, projetos e ações de Educação Ambiental são publicados – a exemplo do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) (BRASIL, 2005), que explicita em seu texto o desejo envolver a sociedade nas formulações das políticas de Educação Ambiental, invertendo a lógica de como as políticas públicas são convencionalmente implementadas no país.

MAS, AFINAL, POR QUE BUSCAR A SUSTENTABILIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR?

Há uma constatação, feita a partir de diversas pesquisas diagnósticas no país, que aponta para a marginalidade com que os trabalhos de Educação Ambiental estão sendo realizados nos diferentes espaços que se propõem a incluí-la. Há uma percepção das pessoas que trabalham com essa temática de que é necessário avançar em relação à maneira ainda tímida com que o tema socioambiental é tratado pelos espaços formais de educação.

Nesse sentido, a temática emergente da ambientalização dos espaços educadores traz um novo fôlego aos trabalhos de inclusão da Educação Ambiental. Ela se ampara no acúmulo de conhecimentos e experiências do campo e procura vislumbrar novos caminhos para sua ação e efetiva incorporação.

Voltando-se especificamente para o diálogo sobre a temática na educação superior, o processo de ambientalização pode proporcionar uma atualização das instituições, uma vez que necessitam incluir em suas práticas diárias temas contemporâneos e emergentes das sociedades, como a compreensão e enfrentamento dos desafios socioambientais que estão colocados no cenário planetário.

O QUE SE DENOMINA COMO PROCESSOS DE AMBIENTALIZAÇÃO DAS IES?

Entende-se por ambientalização a prática de incorporar a dimensão socioambiental no cotidiano das pessoas e das instituições. Assim, trata-se de um “processo de internalização de valores éticos, estéticos e morais em torno do cuidado com o ambiente nas práticas sociais e nas orientações individuais” (CARVALHO et al., 2011, p. 137).

Há uma evolução da percepção em relação à importância do tema ambiental nas sociedades, que ao ganhar destaque e urgência pressiona as universidades e demais IES a incorporarem esse tema em suas missões.

Pode-se resumir a missão das IES em duas grandes frentes: a de formar pessoas e a de construir conhecimento. Para cumprir essa missão, especialmente as Universidades desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, estruturando-se, assim, como importantes agentes de desenvolvimento e de inovação das sociedades.

A ambientalização das IES necessita também considerar a sua inclusão na gestão, imprescindível para garantir que esse seja um processo coerente, que busca dar o testemunho daquilo que deseja ensinar e difundir. Inclusão dentro de uma perspectiva dialógica, participativa e democrática.

O trabalho de incorporação da dimensão socioambiental é um convite para uma autorreflexão a respeito da identidade das universidades e seu papel no mundo, sobretudo diante de suas responsabilidades frente à questão socioambiental (PAVESI et al., 2006). Inevitavelmente essa discussão acabará também instigando as pessoas que atuam nesse espaço a repensarem suas práticas e reflexões a respeito da relação entre humanos e destes com a natureza. Em outras palavras, o processo de internalização da dimensão socioambiental nas universidades torna-se também um processo para que se repense a maneira tradicional com a qual a formação das pessoas está sendo feita e o modo como o conhecimento está sendo produzido, fortalecendo o eixo da extensão, valorizando o eixo do ensino e reinventando os eixos da pesquisa e da gestão.

Iniciativas como a realização das primeiras disciplinas ambientalmente orientadas, o aparecimento de uma pluralidade de grupos de estudos e pesquisas ambientais, uma preocupação crescente com uma gestão mais ambientalmente adequada e a criação de algumas de redes ambientais universitárias¹ abriram, fortaleceram e legitimaram espaços de inclusão da dimensão socioambiental nas universidades. No entanto, sabe-se que estas ainda são conquistas modestas e que não têm forças para mudar

1 No Brasil existe a Rede Universitária de Educação Ambiental (RUPEA), a Rede de EA nas IES, a Teia Universitária (Rede de Instituições do Ensino Superior do Estado do Espírito Santo). Internacionalmente, a Rede ACES (Ambientalização Curricular do Ensino Superior), constituída por 11 universidades de sete países, dentre as quais três brasileiras.

o paradigma como os cursos estão estruturados e nem como as pesquisas são realizadas.

Assim, a inclusão da temática socioambiental nas ementas das disciplinas e mesmo nos projetos político-pedagógicos dos cursos, embora desejado e por si desafiador, mostra-se insuficiente para ambientalizar a universidade como todo. Para Sorrentino et al. (2001), os desafios da incorporação da dimensão socioambiental nas universidades “vão da pedagogia à política pública, da sala de aula aos objetivos institucionais, das políticas de ensino às políticas de governo, dos debates sobre Ciência e Política ao papel do movimento ambientalista e do chamado desenvolvimento sustentável” (p.20).

Ora, se minimamente já se conhece quais são as práticas insustentáveis, por que então ainda os estudantes são formados para atuarem a partir dessas práticas, perpetuando o modo de vida insustentável que prevalece no mundo? Aqui se encontra uma das raízes da denominada crise da educação universitária, que revela o quanto a universidade encontra-se anacrônica diante da problemática socioambiental planetária.

Nesse sentido, busca-se com a ambientalização da universidade romper com ações pontuais, assumindo esse tema dentro de uma perspectiva de políticas de Educação Ambiental universitária, que ajudem a superar os limites das ações isoladas e as conectem dentro de uma rede de pluralidade de ações, recursos, instrumentos e intenções capazes de se estruturarem e capilarizarem nos espaços e tempos das instituições. Portanto, contribuindo para mudar a cultura e os valores insustentáveis que estão consolidados no ensino superior.

O que se quer problematizar é, por exemplo, que não basta incorporar conteúdos ambientais nas disciplinas, se ainda as universidades não se responsabilizam pelo destino final dos resíduos gerados em seus campi; não é suficiente criar e preservar espaços verdes, se a gestão é realizada sem a participação de sua comunidade; não basta ser referência no ensino, se as universidades não se esforçam para incluir em seu espaço uma diversidade de saberes; não basta ser pioneira nas pesquisas que realiza, se seus estudos não ajudam a melhorar a qualidade de vida das comunidades do seu entorno e do planeta; e que, enfim, pouco basta uma pesquisa gerar conhecimento de ponta em uma área se o simples fato de fazê-lo gera impactos ambientais que são ignorados pelo próprio processo de pesqui-

sa. São práticas insustentáveis que se transformam em currículo oculto e, portanto, também educam.

A Educação Ambiental, ao ser incorporada pelas universidades, pode contribuir com a ambientalização das sociedades ao cumprir dois papéis:

(i) o de educar a própria instituição para ela incorporar a questão ambiental no seu cotidiano - a ambientalização da Instituição, presente em todas as suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão; (ii) e o de contribuir para educar ambientalmente a sociedade – um projeto ambientalista de país e as ações educadoras com ele comprometidas (SORRENTINO et al., 2011, p.21).

Ao assumir o desafio da ambientalização, as Instituições de Educação Superior precisam buscar a coerência entre seus discursos e suas práticas. Assim, espera-se que as instituições deem o seu testemunho educador ambientalista em seus afazeres cotidianos, tornando-se referência e configurando-se como espaços educadores sustentáveis e, assim, assumindo a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental.

Os artigos que compõem esse capítulo foram apresentados durante o Simpósio de Políticas Públicas de Educação Ambiental, que aconteceu em maio de 2014 na cidade de Piracicaba/SP. A escolha deles ocorreu porque problematizam a ambientalização das IES e seus desafios dentro de diferentes perspectivas.

Se o processo de ambientalização remete as IES a questões tão profundas quanto o repensar seus próprios papéis, transformações significativas não ocorrerão a partir de ações superficiais, isoladas e descontínuas. Ao contrário, tais iniciativas irão criar tensões, um verdadeiro campo de forças formado por uma constelação de variáveis, dispostas em diferentes dimensões, que tenderão a manter as condições em seu ponto de estabilidade original. Conhecer esse campo de forças e essa miríade de variáveis torna-se fundamental para que se qualifiquem as ações a serem empreendidas, e esse é o objetivo dos textos abaixo.

No texto “Observatório Brasileiro de Políticas Públicas de Educação Ambiental como um dos pilares do Fundo Brasileiro de Educação Ambiental”, os autores apresentam o Observatório Brasileiro de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas de Educação Ambiental (ObservaEA), um projeto de extensão universitária em andamento na Universidade Federal

de São Carlos. Como os autores colocam, o ObservaEA é uma instituição que promove o controle social, o monitoramento e avaliação das políticas públicas do Fundo Brasileiro de Educação Ambiental (FunBEA).

Como um espaço de qualificação de políticas públicas de Educação Ambiental, a justificativa para a criação do ObservaEA decorre justamente, no Brasil, da carência de ambientes de diálogos e reflexões sobre processos de delineamento, implementação e avaliação de políticas públicas de Educação Ambiental que contribuam com a melhora do desempenho das mesmas em termos de eficiência, eficácia e efetividade. Além disso, o ObservaEA tem também como objetivo o fortalecimento das estratégias utilizadas na seleção pública de projetos socioambientais encampados pelo FunBEA, e a construção de um sistema de informações para a socialização, a publicização e o intercâmbio de todo o arcabouço produzido em seu âmbito.

O texto apresenta o ObservaEA e o contextualiza junto ao FunBEA. Além disso, discorre sobre a metodologia e sobre os quatro eixos que orientam as suas ações, a saber: a articulação institucional, o projeto político pedagógico, o cardápio de aprendizagem autoformativa, e o acompanhamento e controle, que se dão sobre um princípio estruturante que é o do planejamento participativo dialógico.

Em “Um estudo Diagnóstico sobre a Ambientalização Curricular na diretriz ensino-aprendizagem da ESALQ/USP”, os autores apresentam os resultados da primeira etapa de um projeto de pesquisa realizado nos sete cursos de graduação existentes nesse campus da Universidade de São Paulo, localizado em Piracicaba.

Esse estudo, de natureza qualitativa e inspirado na pesquisa-ação, foi desenvolvido por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com 33 dos docentes que atuam no primeiro ano, e da análise de documentos (projetos pedagógicos, planos de cursos, ementas e grades curriculares) dos sete cursos que compõem o campus: Administração de Empresas, Ciências dos Alimentos, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Engenharia Agrônoma e Engenharia Florestal e Gestão Ambiental. Para a composição dos resultados, os dados levantados foram organizados tendo-se como referência de análise o “Diagrama circular das 10 características de um currículo ambientalizado”, proposto pela Rede Ambientalização Curricular no Ensino Superior - ACES.

A pesquisa demonstrou a abertura dos docentes envolvidos para dialogar com as propostas de incorporação da temática socioambiental nas suas disciplinas e no campus universitário. Por outro lado, indicou também a dificuldade dos docentes – todos de disciplinas básicas – de estabelecerem conexões entre elas e a dimensão socioambiental, por sua complexidade e também diante da imaturidade dos ingressantes.

O tema da ambientalização suscitou nos entrevistados questões que transcenderam conteúdos e currículos. Remeteram à necessidade da busca por coerência entre os afazeres da docência - das pesquisas ao ensino, extensão e gestão do campus. Busca essa que precisará de apoio pedagógico especializado, continuado e permanente, para que promova as transformações profundas que o contexto socioambiental demanda.

Por fim, o texto “Possibilidades de inserção da educação ambiental no ensino superior, a experiência da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte”, apresenta e discute os resultados de uma pesquisa sobre a inserção da temática ambiental no curso de Pedagogia da Universidade do Estado Rio Grande do Norte (UERN).

A escolha do curso de Pedagogia se deu como resultado de uma análise mais ampla, que envolveu também os cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Enfermagem e Geografia, mas que encontrou no primeiro uma maior inserção da educação ambiental.

Em termos metodológicos, a pesquisa constou da análise da matriz curricular dos cursos acima quanto à presença da temática ambiental, a escolha de um deles (o de Pedagogia), o aprofundamento posterior em seu projeto pedagógico, e entrevistas com seus docentes.

Os resultados do trabalho abordam o cenário encontrado para o conjunto dos cursos e, posteriormente, para o curso de Pedagogia. No ambiente maior, a pesquisa constata a existência de iniciativas relevantes de inserção da temática ambiental na universidade, no entanto, partindo da disposição individual de docentes com ligação acadêmica ou militante à área ambiental. Não há diretrizes institucionais que organizem esses processos e nem um posicionamento assumido pelos diferentes segmentos acadêmicos.

Nesse contexto, os autores ressaltam a importância de um redirecionamento da política da instituição como um todo, realizada pelo engajamento político de toda a comunidade universitária, que possibilite mais organicidade e coerência para as ações em diferentes dimensões. Em ou-

tras palavras, demonstram como que iniciativas individuais de mudança são desestabilizadas caso não incorporem em seu escopo o ambiente mais amplo, e são enfraquecidas em seus ideais se os seus esforços não ressoarem nas tantas outras forças que compõem o molde daquilo que se deseja que seja transformado.

Assim, com os textos selecionados ilustra-se a abrangência de iniciativas que têm sido empreendidas com a finalidade de colaborar com a ambientalização da educação superior. Suas leituras podem ajudar no aprofundamento dessa temática e das questões aqui levantadas, que permanecem abertas ao diálogo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Ordinária 6.938 de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a política nacional do meio ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 02 agosto de 1981.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: *Diário Oficial da União*, 05 de out de 1988.

_____. Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a

Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: *Diário Oficial da*

União, 28 de abril de 1999.

_____. Decreto n. 4.281 de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____. *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.

CARVALHO, I.C.M.; Amaro, I.; FRANKENGERG, C. L. C. Ambientalização Curricular e Pesquisas Ambientalmente Orientadas na PUCRS: um levantamento preliminar. In: 3º Seminário Internacional de Sustentabilidade na Universidade. *Anais Visões e Experiências Ibero-Americanas de Sustentabilidade nas Universidades*. São Carlos, SP, 2011. p. 137-143.

PAVESI, A., Farias, C.R.O.; H.T. Oliveira. Ambientalização da Educação Superior como aprendizagem institucional. *Com Scientia Ambiental*, 2, 2006.

SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E; PORTUGAL, S. Universidade, educação ambiental e políticas públicas. . In: LEME, P.C.S.; PAVESI, A.; ALBA, D.; GONZALEZ, M.J.D. (Coords.) *Visões e Experiências Ibero-Americanas de Sustentabilidade nas Universidades – Desdobramentos do 3º Seminário Internacional*. São Carlos: USP/UAM/PUCRS, p. 19 - 27, 2011.

OBSERVATÓRIO BRASILEIRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO UM DOS PILARES DO FUNDO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Uma incubação da Universidade Federal de São Carlos

Semíramis Biasoli

Maria Henriqueta Andrade Raymundo

Amadeu José Montagnini Logarezzi

Apresenta-se aqui o Observatório Brasileiro de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas de Educação Ambiental (ObservaEA) como um dos pilares do Fundo Brasileiro de Educação Ambiental¹ (FunBEA). A criação deste observatório configura-se a partir de demanda do FunBEA (Fundo Brasileiro de Educação Ambiental), que é um fundo privado de interesse público, e tem por finalidade captar e aportar recursos estratégicos para o fomento de ações nessa área. O observatório dará suporte aos editais do fundo, permitindo a efetividade do controle social e os subsídios para qualificar a formulação, a execução e o aprimoramento das políticas públicas.

A iniciativa de criação do FunBEA e do ObservaEA foi gerada a partir de um grupo de profissionais de universidades, como UFSCAR, USP, UNICAMP, e de ministérios, como o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o Ministério da Educação (MEC), assim como de educadores ambientais atuantes em diferentes coletivos, especialmente na RUPEA (Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental).

O ObservaEA caracteriza-se por uma proposta inovadora e promissora do FunBEA, com o papel de contribuir no monitoramento e avaliação de políticas públicas de educação ambiental para além dos projetos sele-

1 Detalhes sobre o FunBEA, sua história e constituição, podem ser encontrados em <http://www.funbea.org.br>.

cionados em seus editais, permitindo, assim, transparência e legitimidade das ações, que serão desencadeadas a partir de uma Rede de Parceiros do fundo.

Os objetivos da constituição do ObservaEA são o fortalecimento e a autoformação da Rede de Parceiros Formadores e de Apoio do FunBEA para a composição do observatório, o lançamento do observatório e sua estruturação a partir da construção de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e a definição de indicadores de avaliação das políticas públicas de educação ambiental.

O Brasil carece de espaços de reflexão, diálogo e ação sobre o desempenho das suas políticas públicas, emergindo a necessidade de seu monitoramento e sua avaliação. O compromisso da UFSCar com a realização de pesquisas e atividades de extensão ligadas ao ObservaEA traz o testemunho da sua gestão de sustentabilidade socioambiental.

A metodologia deste projeto da UFSCar, em apoio ao FunBEA, está sendo desenvolvida com base em quatro eixos orientadores. São eles: (a) articulação institucional; (b) projeto político pedagógico; (c) cardápio de aprendizagem autoformativa; e (d) acompanhamento e controle.

A articulação institucional caracteriza-se como processo permanente para o fortalecimento de parcerias com instituições governamentais e não governamentais e com educadores ambientais, pesquisadores, especialistas e outros que venham a contribuir com o fundo.

O delineamento do Projeto Político Pedagógico inclui os marcos conceituais, situacionais e operacionais do ObservaEA, devendo ser fruto de construção coletiva, e deve revelar as necessidades, as demandas e os desafios colocados no Brasil para a formulação e execução de políticas públicas.

O cardápio de aprendizagem é um processo de formação que deve articular saberes diversos a partir da consideração das necessidades e dos desejos do grupo envolvido, que se formará como uma comunidade de aprendizagem, e deve alimentar as construções do planejamento e do Projeto Político Pedagógico, sendo fundamental para o aprofundamento dos referenciais teóricos do observatório, dentro de princípios como transparência, descentralização, democracia e participação. O acompanhamento e o controle buscam a avaliação a ser realizada ao considerar se houve e de que forma ocorreram a integração, a articulação e a fundamentação teórica dos eixos orientadores.

O ObservaEA tem como ferramentas metodológicas a realização de oficinas e seminários, a utilização de plataforma tecnológica que apresente funcionalidades para o diálogo, reflexão e comunicação, as reuniões e outras ferramentas que possibilitem a construção compartilhada de conhecimentos e o planejamento articulado de ações, aliadas à divulgação técnico-científica sobre os resultados desse processo, a serem apresentados em congressos e similares.

Esses quatro eixos fundamentam-se por metodologias participativas e qualitativas de pesquisa e educação ambiental, além do planejamento estratégico participativo e incremental, que buscam assegurar a participação, a transparência e o fortalecimento dos atores envolvidos.

O planejamento participativo deve ser estruturante e estar presente em todos os estágios, considerando a pluralidade de ideias e de atores sociais para a construção crítica e coletiva de tomada de decisão, desde o planejamento até os seus desdobramentos, passando por todas as fases que favoreçam a criação de comunidades interpretativas.

Nesse sentido, Ferraro Junior (2011, p. 56) chama a atenção sobre o papel da extensão universitária para a sustentabilidade, a qual “precisa aproveitar as oportunidades de diálogo para favorecer o estabelecimento de comunidades interpretativas”. Do ponto de vista da universidade, este projeto significa um caminho para contribuir na ambientalização da extensão universitária, demonstrando abertura ao diálogo com as demandas da sociedade. Considerando-se que apoiar o ObservaEA avançará na capilarização, avaliação, monitoramento e consolidação das políticas de educação ambiental no País, destaca-se sua relevância para a extensão universitária.

Visto ainda que haverá mobilização e desenvolvimento de processos de um cardápio de aprendizagem junto à Rede de Parceiros institucionais do FunBEA, que é política, comunitária, acadêmica, técnica e financeira, o projeto de extensão do ObservaEA demonstra sua capacidade dialógica em promover e fortalecer a cooperação entre a diversidade de atores da sociedade.

Assim, a criação do observatório pretende contribuir para a articulação entre as políticas públicas de educação ambiental, num atendimento às diretrizes da PNEA (BRASIL, 1999), procurando suprir as fragilidades existentes no exercício do controle social, na formulação, execução, acompanhamento e avaliação dessas políticas públicas no Brasil. Também traz

a possibilidade de fortalecer as estratégias de análise para a seleção pública de projetos socioambientais, assim como a construção de um banco de dados e sistema de informações desse campo, o que permite a socialização, a publicização e o intercâmbio desse arcabouço.

Compreender o contexto das políticas públicas, os principais conceitos e modelos de análise, buscando promover pontes entre diferentes vertentes e diminuir a lacuna de literatura específica de avaliação de políticas públicas em educação ambiental, para podermos entender melhor as regras e modelos que regem as decisões, elaboração, implementação e avaliação, é um desafio em potencial na medida em que estas políticas abarcam, ainda, conceitos específicos de diálogo, participação e comunidades interpretativas e de aprendizagem.

Ferraro Júnior e Sorrentino (2013) traçam a necessidade de avaliações qualitativas e sistemáticas como oportunidade de compreendermos com profundidade o dinâmico cenário nacional das políticas públicas, com resultados que devem se constituir como potencial pedagógico condizente com a perspectiva crítica e emancipatória, a partir de avaliações que permitam a explicitação dos horizontes políticos implícitos nas vertentes teóricas, nos discursos e nas práticas. Andrade e Sorrentino (2013) e Sorrentino e Nascimento (2010) justificam a necessidade de que educadores ambientais compreendam com maior propriedade as questões de políticas públicas, pois de fato as questões de insustentabilidade não serão enfrentadas em escala e com profundidade por iniciativas individuais, feitas em escolas e ONGs, por exemplo, o que pressupõe, assim, o incremento da ação política para a transformação da realidade.

Heidemann (2009), Ramos (2009), Salm (2009), Dye (2008; 2009), Souza (2003; 2006), Faria (2005), Denhardt e Denhardt (2000), Frey (2000), Labra, (1999), Arretche (1998; 2003), Lowi, (1964; 1972), Levi (1997) e Lindblom (1959; 1979) são alguns autores que fazem parte do arcabouço teórico do ObservEA para a área de políticas públicas.

Sabemos que são muitas as educações ambientais, e com elas o ObservEA pretende dialogar, tratando do arcabouço epistemológico e das ideologias envolvidas, metodologias, práticas e ações. Para citar algumas linhas de atuação, temos: educação ambiental comportamental e educação ambiental popular (CARVALHO, 2001), educação ambiental transformadora e educação ambiental convencional (LOUREIRO, 2004), educação ambiental crítica (CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2004), educação

ambiental emancipatória (BRASIL, 2005a), educação ambiental dialógica (AVANZI, 2005) e educação ambiental sociopoética (SATO et al., 2005). Algumas dessas educações ambientais, entre tantas outras, compartilham práticas, se sobrepõem, coexistem. Outras se opõem. Com essa gama de matizes em vista, devem ser analisados com propriedade os horizontes políticos das políticas públicas de educação ambiental.

Tendo no diálogo e nas comunidades interpretativas e de aprendizagem, que necessariamente inserem a dimensão da participação, importantes marcas da política pública do ObervaEA, outras referências que merecem destaque são: (i) diálogo – Andrade (2013), Luca e Andrade (2013), Andrade et al. (2012), Luca et al. (2012), Alves et al. (2010), Buber (2009), Bohm (2005), Isaacs (1993; 1999) e Schein (1993) –; (ii) comunidades interpretativas e de aprendizagem – Güntzel-Rissato (2013), Luca e Brianezi (2013), Alves et al. (2010), Freire (2009), Buber (2008), Luca e Tonso (2008), Avanzi e Malagodi (2005), Boaventura de Souza Santos (1995; 2002a; 2002b), Brandão (2005b) e Bauman (2003). E, por fim, o ObervaEA parte da institucionalização da educação ambiental, tendo por referência Brasil (1981; 1999; 2002; 2004; 2005a; 2005b; 2006a; 2006b; 2006c), Sorrentino et al. (2005; 2007; 2013), Andrade et al. (2013), Luca (2013), Viezzer (2004) e Medina (1997), e avança no seu monitoramento e avaliação.

A educação ambiental vem sendo experimentada e executada em diferentes espaços públicos e privados, com atores distintos e diversos. Mas, embora esteja conquistando espaço na agenda das instituições e seja tema recorrente, seu monitoramento e sua avaliação têm muito a caminhar, e o ObervaEA desenha-se como um pilar enquanto política pública buscando acompanhar o avanço e o amadurecimento que fazem hoje da educação ambiental um importante campo de pesquisa e de ação.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. M. G. et al. Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista. **Ambientalmente Sustentable**, v. 1, p. 7-35, 2010.

ANDRADE, D. F. **O lugar do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental**. 226 p. 2013. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Programa de Pós Graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Pau-

lo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/90/90131/tde-16052014-153411/en.php>>.

ANDRADE, D. F. ; SORRENTINO, M. Aproximando educadores ambientais de políticas públicas. In: SORRENTINO, M. (Org.). **Educação Ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013. p. 215-223.

ANDRADE, D. F. et al. Da pedagogia à política e da política à pedagogia: uma abordagem sobre a construção de políticas públicas em Educação Ambiental no Brasil. **Ciência & Educação**, Bauru, 2013.

ANDRADE, D. F.; LUCA, A. Q.; SORRENTINO, M. O diálogo em processos de políticas públicas de educação ambiental no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 613-630, abr.-jun. 2012.

ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev. 2003.

_____. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1998.

AVANZI, M. R. **Tecido à muitas mãos: experienciando diálogos na pesquisa em educação ambiental**. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

AVANZI, M. R.; MALAGODI, M. A. S. Comunidades interpretativas. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005. p.93-102.

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

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

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 educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005a. p. 257-266.

_____. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005b. p. 83-91.

_____. **Repensando a pesquisa-participante**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **Saber e ensinar**. 3ª ed. São Paulo: Papirus, 1986.

BRASIL. **Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 27 abr. 1999.

BUBER, M. **Eu e tu**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 10ª ed. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: Layrargues, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2001.

DENHARDT, R. B. ; DENHARDT, J. V. The new public service: serving rather than steering. **Public Administration Review**, [S.l.], v. 60, n. 6, p. 549-559, nov-dec, 2000.

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**. 12ª ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2008.

FERRARO JÚNIOR, L. A. ; SORRENTINO, M. Imaginário político e colonialidade: desafios à avaliação qualitativa das políticas públicas de educação ambiental. In: SORRENTINO, M. (Org.). **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013. p. 263-280.

FERRARO JÚNIOR, L. A. Qual extensão, para qual sustentabilidade? In: LEME, P. C. S. ; PAVESI, A. ; ALBA, D. ; GONZALEZ, M. J. D. (Coords.) **Visões e ex-**

periências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades: desdobramentos do 3º Seminário Internacional. São Carlos: USP, UAM, PUCRS, 2011. p. 51-57.

FUNDO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - FunBEA. **Plano estratégico 2012-2014.** São Paulo, 2012.

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

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun 2000.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P.P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

GÜNZTEL-RISSATO, Cíntia. **Comunidades aprendentes:** uma experiência de implantação de coletivos locais de ação socioeducativa. 2013. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2013.

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.

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

_____. Dialogue, collective thinking and organizational learning. **Organizational Dynamics**, New York, v. 22, n. 2, p. 24-39, 1993.

LABRA, M. E. Análise de políticas, modos de *policy making* e intermediação de interesses: uma revisão. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro v. 9, n. 2, p. 131-166, 1999.

LEVI, M. A model, a method, and a map: rational choice in comparative and historical analysis, In: LICHBACH, M. e ZUCKERMAN, A. (Eds.) **Comparative politics:** rationality, culture, and structure. Cambridge: Cambridge University Press. 1997. p. 19-41.

- LINDBLOM, C. E. The science of muddling through. **Public Administration Review**, [S. l.], 78-88. 1959.
- LINDBLOM, C. E. Still muddling, not yet through. **Public Administration Review**, [S. l.], n. 39, 517-526. 1979.
- LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P.P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- LOWI, T. American business, public policy, case studies and political. **Theory, World Politics**, [S. l.], n. 16, 677-715. 1964.
- LOWI, T. Four systems of policy, politics, and choice. **Public Administration Review**, [S. l.], n. 32, 298-310, 1972.
- LUCA, A. Q. **Uma análise de discurso da política pública federal de educação ambiental**. 2013. Tese (Doutorado) – Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- LUCA, A. Q. ; ANDRADE, D. F. O ‘diálogo’ como objeto de pesquisa na educação ambiental. In: SORRENTINO, M. (Org.). **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013. p. 119-129.
- LUCA, A. Q.; BRIANEZI, T. O conceito de ‘comunidade’ na educação ambiental. In: SORRENTINO, M (Org.). **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013. p. 109-118.
- LUCA, A. Q. ; ANDRADE, D. F. ; SORRENTINO, M. O diálogo como objeto de pesquisa na educação ambiental. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, p. 589-606, 2012.
- LUCA, A. Q. ; TONSO, S. O COEDUCA na construção da transição paradigmática: uma reflexão sobre emancipação social e política pública. In: Encontro Nacional da ANPPAS, IV, 2008, Brasília-DF. **Anais do IV Encontro Nacional da ANPPAS**, 2008.
- MEDINA, N. M. Breve histórico da educação ambiental. In: PÁDUA, S. M. ; TABANEZ, M. F. (Orgs.). **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. Brasília: IPE. 1997.
- 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.

SALM, J.F. Comentário: teorias 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. S. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica das Ciências Sociais**, Lisboa, n. 63, 2002b.

_____. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SATO, M.; GAUTHIER, J. Z. ; PARIGIPE, L. Insurgência do grupo-pesquisador na educação ambiental sociopoiética. In: SATO, M. ; CARVALHO, I.C.M. (orgs). *Educação ambiental*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHEIN, E. H. On dialogue, culture and organizational learning. **Organizational Dynamics**, New York, v. 22, n. 2, p. 40-52, 1993.

SORRENTINO, M. (Org.). **Educação ambiental e políticas públicas:** conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013. 499 p.

SORRENTINO, M. ; NASCIMENTO, E. Universidade e políticas públicas de educação ambiental. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, 2010.

SORRENTINO, M. et al. Política pública nacional de educação ambiental não-formal no Brasil: gestão institucional, processos formativos e cooperação internacional. In.: Conferência Internacional de Educação Ambiental, IV, 2007, Ahmedabad. **Anais da 4ª Conferência Internacional de Educação Ambiental**, Ahmedabad, Índia, 2007.

UM ESTUDO DIAGNÓSTICO SOBRE A AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA DIRETRIZ ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESALQ/USP

Maria Henriqueta Andrade Raymundo

Luciana Ferreira da Silva

Cintia Güntzel Rissato

Daniel Fonseca Andrade

Julia Teixeira Machado

Leandro Francisco Carmo

Denise Maria Gândara Alves

Marcos Sorrentino

Antonio Coelho

Ana Maria Meira

Miguel Cooper

Este estudo representa a primeira etapa do projeto “Ambientalização Curricular: Uma Experiência de Diálogo no Campus “Luiz de Queiroz”, coordenado pelo Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca – ESALQ/USP). O Projeto em questão foi elaborado nos âmbitos do Plano Diretor Socioambiental Participativo (PDS) e do Programa Universitário de Educação Ambiental (PUEA) do Campus “Luiz de Queiroz”. O PDS construído coletivamente a partir de 2005 foi aprovado pela instituição em 2009, com diagnósticos e diretrizes voltados à temática de uso do solo, água, resíduos, fauna, emissões de gases, energia, percepção e educação ambiental, normatização e certificação. Em continuidade às ações previstas no PDS do campus, de 2009 a 2012, elaborou-se o Programa Universitário de Educação Ambiental (PUEA), de forma participativa e dialógica, nos mesmos moldes do PDS.

O PUEA caracteriza-se um avanço significativo na universidade brasileira em busca da sustentabilidade que se desenvolve a partir de várias dimensões, como ecológica, social, política, econômica e cultural. O PUEA

apresenta em seu escopo quatro diretrizes para a ambientalização curricular da universidade: ensino/aprendizagem, pesquisa, extensão e gestão.

É no âmbito do currículo que se refletem as formas de organização e execução de atividades pedagógicas de uma instituição educadora, desenvolvidas no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão. Nesse sentido, o currículo é considerado elemento fundamental para a discussão da sustentabilidade na universidade, pois nele estão abrigados Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), planos de curso, de aulas, ementas, grades curriculares e programas, incluindo valores e conceitos adotados. Além de análises situacionais, metas e estratégias de intervenção que propiciam aprendizagens individuais e coletivas.

Pensar a educação de pessoas numa perspectiva integradora é para Delors (1999) fornecer “os mapas de um mundo complexo e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”, aproveitando e explorando todos os momentos de atualizar, aprofundar e enriquecer os conhecimentos primeiros de nossa vida e se adaptando a este mundo em constante mudança. É neste sentido que o processo de ambientalização curricular e especificamente a realização desta 1ª Etapa do Diagnóstico sobre a Ambientalização Curricular na diretriz de ensino-aprendizagem do Campus “Luiz de Queiroz” pretende contribuir: na ampliação das visões, tornando o processo de ensino-aprendizagem significativo na busca pela constante aproximação da universidade com a sociedade, comprometida com as transformações socioambientais necessárias, contribuindo efetivamente para a construção de Sociedades Sustentáveis.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS:

O estudo diagnóstico concretizou-se por meio de concepções metodológicas qualitativas inspiradas na pesquisa-ação, método considerado adequado quando há interesse coletivo na resolução de um problema ou suprimento de uma necessidade:

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base em empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986).

Utilizou-se das técnicas de entrevistas semiestruturadas junto aos docentes que ministram aulas aos ingressantes e da análise documental dos sete cursos de graduação da ESALQ/USP, a saber: Administração, Ciências dos Alimentos, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Engenharia Agrônoma e Engenharia Florestal e Gestão Ambiental. O processo deste estudo diagnóstico foi dividido nas três fases seguintes:

Articulação e Planejamento: trata-se das atividades realizadas pela coordenação deste Projeto, o Laboratório de Educação e Política Ambiental – Oca junto à Secretaria Executiva do Plano Diretor Socioambiental do campus “Luiz de Queiroz” e à Coordenação da Comissão de Graduação.

Delimitação e execução dos instrumentos de coleta de dados: refere-se à elaboração dos instrumentos de coleta de dados, definindo-se a entrevista semiestruturada e a análise documental.

- a) Entrevista semiestruturada: utilizou-se de um roteiro que orientava o diálogo entre entrevistador e entrevistado, com perguntas abertas e fechadas. Do total de 44 professores selecionados, foram entrevistados 33 docentes. As entrevistas foram realizadas no período de outubro a novembro/2013;
- b) Análise documental: foi realizada a partir do levantamento dos projetos pedagógicos, planos de curso, ementas e grades curriculares, sendo que as ementas foram referentes apenas ao primeiro ano (1º e 2º períodos) e os outros documentos foram verificados em todos os períodos dos Cursos de Graduação. Para analisar os documentos levantados, criou-se um conjunto de variáveis que foram investigadas com o propósito de analisar o processo de ambientalização curricular no ensino-aprendizagem dos referido cursos.

Elaboração do Relatório: destinou-se à sistematização e à interpretação dos resultados. Especificamente esta etapa teve por finalidade compreender os “dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando ao contexto cultural da qual faz parte” (MINAYO, 1992 apud GOMES, 2003, p. 69).

Utilizou-se como parâmetro para a análise o “Diagrama circular das 10 características de um currículo ambientalizado” proposto no âmbito

da Rede ACES¹. As dez características apontadas pela Rede ACES para a ambientalização do currículo são: 1) Espaços de reflexão e participação democrática; 2) Compromisso com as transformações das relações sociedade-natureza; 3) Complexidade; 4) Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade; 5) Contextualização local – global; 6) Levar em conta o sujeito na construção do conhecimento; 7) Considerar os aspectos cognitivos, afetivos, éticos e estéticos; 8) Coerência e reconstrução entre teoria e prática; 9) Orientação prospectiva de cenários alternativos; e 10) Adequação metodológica.

ALGUMAS REVELAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo revela que as entrevistas tiveram um papel educador e de aprendizagem, pois todos envolvidos foram instigados a refletir sobre a dimensão socioambiental na universidade. Evidenciou-se que os docentes estão abertos às propostas que fomentem processos de incorporação da dimensão socioambiental na universidade. Neste caminho, foram identificadas metodologias e práticas didáticas que demonstram o interesse de docentes em melhorar a qualidade do ensino na graduação.

Constatou-se que os docentes não visualizam os sentidos e conexões entre suas disciplinas e a dimensão socioambiental. Argumentaram que suas disciplinas são “*básicas*”, de contexto específico e poucas possibilidades de ampliação, não cabendo trabalhar a incorporação socioambiental, por ser uma temática “*complexa*”. Alegaram ainda que os estudantes apresentam-se “*imatuross e com dificuldades não sanadas no ensino médio*”.

Outra característica importante encontrada nos resultados dessa pesquisa está relacionada “*aos aspectos cognitivos, afetivos, éticos e estéticos*” em que grande parte dos docentes demonstrou interesse e acolhimento sobre o processo de entrada dos estudantes na universidade, atentando-se a qualidade de vida, as muitas responsabilidades e o trote vivenciado pelos mesmos.

Algumas barreiras foram indicadas para a incorporação da dimensão socioambiental no currículo, destacando-se a falta de incentivo à docência em decorrência do prestígio à pesquisa, além da influência do mercado no currículo da universidade.

1 Ver mais em “As 10 Características em um diagrama circular”, et al. UDG-red ACES, 2003.

A partir dos apontamentos feitos até aqui, destaca-se que numa análise geral a pesquisa revelou como resultado abrangente duas ordens de desafios para a ambientalização curricular na ESALQ/USP, a saber:

1^a) *Ordem Epistemológica, metodológica e psicopedagógico*, que se refere à concepção da temática socioambiental como conteúdo, e não como estratégia metodológica, sobre a complexidade – característica menos visualizada que interfere em todas as demais.

2^a) *Ordem Política, administrativa e estruturante*, que permeia as questões de mercado, a valorização da pesquisa em detrimento da docência e os rumos da universidade no País.

CONSIDERAÇÕES

Um dos aspectos que chamou a atenção nesta pesquisa, principalmente a partir da análise das entrevistas, foi a fragilidade com que as questões relativas ao pensamento complexo são tratadas pelos entrevistados, com apenas um dos 33 docentes colocando a complexidade como central.

Na análise documental, a busca pelas terminologias socioambiental, ambiental e sustentabilidade teve representatividade somente a partir dos períodos finais em grande parte dos cursos.

Ressalte-se que as entrevistas foram realizadas com docentes que atuam somente com os 1^o e 2^o períodos, levantando a hipótese de que alguns professores que trabalham com a perspectiva da sustentabilidade socioambiental o fazem sem que o plano de curso exija. A ressalva que se coloca é que os termos referidos acima aparecem nos documentos analisados sem qualquer conceituação que poderia auxiliar seu entendimento e incorporação no currículo.

Coloca-se como importante evidenciar a sintonia entre o *político* e o *pedagógico* dentro do PPP, uma vez que o projeto político pedagógico não se limita apenas a um programa de ações, de organização e/ou de gestão, trata-se também de valores fundamentais (CHARLOT, 2013) que perpassam no cotidiano da universidade. Ou seja, precisa haver coerência entre o discurso político da universidade, *o que se fala*, com as práticas institucional, profissional e pedagógica, *o que se faz*. Caso contrário, tem-se um discurso destoado da realidade e, por isso, incapaz de transformá-la; e, de outro lado, um projeto real que não condiz com o programa político registrado no PPP da instituição.

É no PPP que se encontram registrados os acordos coletivos da universidade, da sua missão educadora, dos sonhos e utopias da construção de um mundo melhor, como também as práticas pedagógicas. É, portanto, um guia que deve refletir o cotidiano da instituição, seja naquilo que os estudantes verdadeiramente aprendem, nas produções científicas, nas relações com a comunidade e na maneira como a gestão acontece.

Destacam-se os aspectos observados na fala de alguns professores, que mencionaram levar em consideração o sujeito na construção do conhecimento, envolvendo os estudantes no andamento das disciplinas e com a tentativa de aproximação individual. Entretanto, foram levantadas também várias condições que desfavorecem essas práticas, como questões culturais da universidade (o paternalismo) e dos estudantes (a imaturidade), além de outras mais objetivas, como o tamanho de salas e a necessidade de controle e disciplinamento dos estudantes.

É neste sentido que se insere a importância de um currículo ambientalizado, que realize o exercício de reflexão-ação da prática educativa, em todos os sentidos seja no planejamento das aulas, seja na forma de participação dos estudantes na construção de seu conhecimento. A reflexão da *práxis* deve ocorrer entre docentes, estudantes e na relação educador-educando, como define Freire:

(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática (FREIRE, 2013, p. 40).

Está explicitado na pesquisa o desafio curricular, que demanda olhar e apoio aos docentes para que aconteça a ambientalização de forma gradual, refletida e consciente, oferecido por equipe capacitada e disponível. As questões que se colocaram até o momento nessas considerações provêm de diversos campos, como epistemologia, psicopedagogia e metodologia, que nem sempre fizeram parte dos processos de formação desses docentes e não são de suas práticas atuais.

Para além desses aspectos trazidos até aqui, de ordem epistemológica psicopedagógica e metodológica, a pesquisa revelou também desafios significativos que são de ordem política, administrativa e estruturante.

Entre esses desafios acentuou-se a existência da assimetria, na profissão docente, na valorização das três dimensões que supostamente deveriam ser contempladas por suas práticas: a pesquisa, a extensão e o ensino. Os resultados demonstram a supervalorização da pesquisa em detrimento dos demais. Esta é uma condição fundamental a ser considerada para a construção de um eventual plano de incorporação da dimensão socioambiental no campus.

É importante deixar claro que essa supervalorização deriva da forma com a qual tais docentes são avaliados pelas principais agências de fomento, ou seja, pela produção científica, traduzida pela quantidade de artigos publicados. Essa situação se retroalimenta porque a recompensa pelo alto número de publicações é a possibilidade de acesso a mais recursos para outras pesquisas e, também, em prestígio institucional. Consequentemente, isso promove um cenário com falta de tempo para a dedicação em outras atividades, como a docência e os projetos de extensão, acarretando numa desvalorização “inconsciente” dessas dimensões na universidade, principalmente dos cursos de graduação.

Por fim, num olhar geral aos resultados dessa pesquisa, cabe destacar a importância de se fazer reflexões e avançar no papel das universidades para a formulação e execução de políticas públicas socioambientais que contribuam para a construção de sociedades sustentáveis. Com a ambientalização colocada no patamar de políticas públicas, emerge ainda mais a necessidade de compreensão, articulação e integração de políticas que darão sentido e condições de materialização da dimensão socioambiental na universidade. Cabe, portanto, destacar a PNEA e o PUEA, respectivamente políticas de educação ambiental de cunho abrangente (nacional) e local (Campus “Luiz de Queiroz”).

A incorporação da dimensão socioambiental ao currículo não se dará apenas pela via dos conteúdos, mas também a partir das relações estabelecidas entre educador e educando, das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, da conexão entre ensino, pesquisa e extensão, das enunciações das utopias e sonhos de um mundo melhor. É um convite para a instituição dar o testemunho das alternativas de sociedades que deseja contribuir para que sejam construídas. Assim, encontrar coerência entre o discurso político e a prática pedagógica será um exercício levado para as salas de aula, para as pesquisas e projetos de extensão e também para a maneira como a universidade é gerida.

Neste contexto, impõe-se a necessidade da criação de um núcleo de acompanhamento pedagógico especializado e permanente no campus, para que essas e outras questões trazidas pelos professores sejam atendidas. A necessidade de implantação desse serviço de apoio pedagógico continuado e permanente foi suscitada várias vezes nas entrevistas e torna-se ainda mais relevante, visto que seria muita exigência para com os docentes colocar essa responsabilidade unicamente em suas mãos.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. Projeto político e projeto pedagógico (Posfácio). In: MOLL, J. (org) Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades. Porto Alegre: Penso, 2013. 262p.

COOPER, M. (Coord). Plano diretor socioambiental participativo do campus “Luiz de Queiroz”. 2009 (material impresso).

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação do século XXI. – 2 ed. – São Paulo: Cortez, Brasília, DF. MEC:UNESCO, 1999.

PAVESI, A.; ALBA, D.; GONZÁLEZ, M.J.D. (coords). Visões e Experiência Ibero-americanas de Sustentabilidade nas Universidades – Desdobramento do 3º Seminário Internacional de Sustentabilidade na Universidade (17 a 19 Novembro de 2011, São Carlos, SP, Brasil) p.51-58.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Paz e Terra, 45ª edição. São Paulo, 2013.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 22.ed. Petrópolis: Ed Vozes, 2003. p. 9-29.

JunyenT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. Proceso de caracterización de la ambientalización curricular de los estudios universitarios. Ambientalización Curricular de los estudios superiores. Girona, Espanha. UDG-red ACES. 2003. Disponível em: <http://insma.udg.es/ambientalitzacio/web_alfastinas/catala/publicacio.htm>. Acessado: 13/03/2013.

PAVESI, A. Uma abordagem prática da ambientalização curricular: a experiência da Escola de Engenharia de São Carlos (EESC-USP). In: LEME, P.C. S.; PAVESI, A.; ALBA, D.;

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR

A experiência da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Maria do Socorro da Silva Batista
Paulo Victor da Silva Filgueira

INTRODUÇÃO

O trabalho analisa o processo de implementação da educação ambiental no ensino superior, tendo como referência as proposições da Política Nacional de Educação Ambiental, bem como a literatura que discute essa temática na atualidade. Analisamos a experiência da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), notadamente do seu curso de Pedagogia. Além da análise documental e revisão bibliográfica, a pesquisa utilizou-se também de entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da referida instituição. Tomamos como ponto de partida, a compreensão do agravamento da crise ambiental e o papel da educação, de modo especial da Universidade no processo de superação desta realidade. Embora não se trate de uma problemática recente na história da humanidade, é fato que, no contexto da globalização, o meio ambiente, considerado em sua totalidade, o que envolve aspectos naturais, culturais e sociais, entre outros, vem sendo cada vez mais afetado. A degradação dos recursos naturais tem sido intensificado dada a competitividade que caracteriza o atual estágio de desenvolvimento, que tem por base a apropriação e exploração indevida dos recursos naturais.

Compõe esse processo a ofensiva midiática de incentivo ao consumo, ideologicamente propagado como satisfação das necessidades humanas, bem como a ampliação das desigualdades sociais, aprofundadas, também, pelos problemas inerentes ao meio ambiente. Como espaço de expressão

das demandas sociais, a educação e, de modo específico, a universidade são chamadas a contribuir com o processo de reflexão dessa realidade, de modo a desenvolver um tipo de formação que possibilite aos sujeitos sociais a construção de uma nova ética ambiental.

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA REPERCUSSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Mediante o processo de degradação ambiental e a pressão de setores da sociedade, que de forma organizada reivindica providências por parte do Estado para o enfrentamento desse quadro, a temática ambiental começou a ser pensada como política pública no Brasil de forma mais intensa a partir da década de 1970. Nesse contexto, o ambientalismo configurou-se como um movimento social, tensionando o Estado para o estabelecimento de políticas voltadas para a reflexão e resolução dos problemas ambientais. Desde então, a inserção da temática ambiental enquanto dimensão da formação vem se constituindo como objeto de pesquisa e formulação de proposições, num contexto de articulação internacional em que se evidencia a pertinência de iniciativas do campo educacional enquanto parte das respostas necessárias ao enfrentamento da problemática anunciada.

A educação ambiental insere-se nesse movimento histórico no qual a educação “é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica dessa relação social” (FRIGOTTO, 2003, p. 31). Essa concepção traz em si a necessidade de compreendermos a educação a partir da pluralidade conceitual que a identifica como um campo político de disputas ideológicas e determinado por relações sociais concretas e dialéticas.

Com a aprovação da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 1999), que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), foi firmado que a educação ambiental deve ser desenvolvida no ensino formal, determinando, no entanto, que não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino, mas de modo transversal e interdisciplinar. Em relação à formação de professores, a política nacional orienta para que a dimensão ambiental seja incluída nos currículos, admitindo que isso ocorra por meio de disciplina específica. Ao estabelecer os princípios a serem seguidos pelas instituições de ensino no que concerne à educação ambiental como dimensão educativa, a referida legislação orienta para o desenvolvi-

mento de um processo que considere a interdisciplinaridade enquanto um dos princípios pedagógicos da formação.

Para além do que está definido na Política Nacional de Educação Ambiental, a forma de inserção da educação ambiental nos currículos tem sido tema de reiterados debates e proposições. Autores como Gonzáles-Guadiano (2005) e Leff (2004) defendem a abordagem dessa temática como uma dimensão que permeia e interage com todas as áreas de conhecimento e atividades formativas, e que, portanto, pode transcender a visão compartimentalizada do conhecimento, quando inserida em um projeto acadêmico-institucional que busque a formação levando em consideração a sua totalidade histórica.

A pesquisa objeto deste trabalho teve início pela análise da matriz curricular dos cursos de licenciatura por meio de consulta ao site oficial da instituição pesquisada (UERN, 2010). À medida que identificamos a presença da temática ambiental nas propostas curriculares, selecionamos os cursos aos quais dedicaríamos a análise. Assim, estudamos os cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Enfermagem, Geografia e Pedagogia. Nessa avaliação inicial, verificamos que o curso de Pedagogia apresenta uma maior inserção da educação ambiental, o que nos conduziu a uma análise mais apurada do seu Projeto Pedagógico e sobre o qual nos detemos neste trabalho.

A DIMENSÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: A PROPOSTA DO CURSO DE PEDAGOGIA/UERN

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o currículo do curso de Pedagogia da UERN toma a interdisciplinaridade como um dos princípios orientadores da formação. Esclarece que “no campo da produção do conhecimento científico, a interdisciplinaridade é chamada a contribuir para superar a dissociação do conhecimento produzido e para orientar a produção de uma nova ordem de conhecimento” (UERN, 2007, p. 25). A estrutura pedagógica do referido curso é formada por núcleos de estudos, assim estruturados: Núcleo de Estudos Básicos, dirigido ao estudo da atuação profissional e da multiculturalidade da sociedade brasileira; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, destinado às áreas de aprofundamento profissional. Integram esse último a área de Educação Especial e a área de Educação Ambiental, cabendo ao aluno fazer a opção pela área pretendida no oitavo período do curso. A área de educação

ambiental é constituída de duas disciplinas: Educação e Meio Ambiente e Educação Ambiental nas Práticas Pedagógicas. Há ainda um terceiro, Núcleo de Estudos Integradores, constituído por atividades livres de caráter científico-acadêmico-culturais que visam enriquecer o processo formativo do aluno como um todo, tais como: participação em pesquisa, extensão, eventos científicos, publicação de trabalhos, entre outras.

O curso de Pedagogia assume um compromisso com a formação de educadores considerando a inclusão da dimensão socioambiental como conteúdo fundamental à formação de novos valores. A necessidade de opções ideológicas e o reconhecimento da importância da educação ambiental são explicitados pelo Projeto Pedagógico do Curso. Aponta para uma compreensão da educação como ação política, que, como tal, exige posicionamentos quanto aos referenciais a serem adotados, já que as nossas ações são permeadas de sentidos e intencionalidades, e “nossa atividade no mundo não é descolada da materialidade das relações sociais que nos constituem” (LOUREIRO, 2010, p.18).

Nesse mesmo raciocínio, Reigota (1995, p. 61) destaca o caráter político da educação ambiental enfatizando-a como uma educação política “fundamentada numa filosofia política, da ciência da educação antitotalitária, pacifista e mesmo utópica, no sentido de exigir e chegar aos princípios básicos de justiça social, buscando uma ‘nova aliança’ com a natureza através de práticas pedagógicas dialógicas”. Seguindo a linha de compreensão dos autores anteriormente citados, um dos entrevistados (DOCENTE D) considera que:

A formação não pode eximir-se de possibilitar ao aluno assumir-se como sujeito consciente e crítico, protagonista de sua ação pedagógica. Uma formação que integre a dimensão ambiental em seu currículo certamente contribuirá para que o docente tenha maior clareza sobre o significado das propostas e práticas de educação ambiental das quais venha a participar ou propor.

A inclusão da educação ambiental como área de aprofundamento de estudos no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia revela elementos importantes envolvidos na decisão, o que, a nosso ver, significa uma iniciativa relevante, demonstrando que a temática tem visibilidade no corpo

docente do curso e demais segmentos envolvidos na construção do projeto curricular.

Entretanto, por meio das entrevistas, constatamos dificuldades para que a temática ambiental se estabilize como uma reflexão educativa de fato integrada à proposta formativa do curso. A fragmentação de ações e, em algumas situações, a descontinuidade delas são avaliadas pelos docentes com referência à necessidade de um projeto institucional, como percebemos no depoimento de outro entrevistado (DOCENTE C):

Esta compartimentalização das atividades na Instituição dificulta, ou quem sabe, impede a realização de um projeto institucional voltado para essa finalidade. Tal fato se reflete em outros âmbitos e atividades, como por exemplo, a (des)articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

O estudo da educação ambiental como área de aprofundamento, sem que a sua abordagem ocorra de forma integrada e permanente ao longo do curso, através de ações institucionais, contribui para com a fragmentação do processo educativo. Além dos determinantes de ordem teórico-metodológica geral e interna da UERN, resultantes, inclusive de fatores manifestos na opinião de quem vivencia o dia a dia da Instituição, não podemos perder de vista o caráter mais amplo dessa problemática. Uma prática pedagógica que objetive romper com as fronteiras disciplinares implica mudança de atitudes que não são garantidas simplesmente por estarem propostas nos currículos acadêmicos. Sobre essa lógica, Lück (2001, p. 68) afirma que “implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido”, conquistas essas que podem ser obtidas pela vontade e decisão política, somadas à experiência que a comunidade acadêmica vai acumulando, sem desconhecermos os determinantes de ordem política, econômica e ideológica que, por si só, dão contornos às práticas pedagógicas. Ressaltamos, pois, que, reconhecendo a trajetória da UERN como um processo em construção, não podemos perder de vista a necessidade de recuperação desse potencial pela comunidade acadêmica, visando articular não apenas pessoas e grupos, mas, principalmente, os saberes disciplinares. A partir desse princípio, é necessário considerarmos a dimensão ambiental como conteúdo da formação, a partir do princípio da educação como um processo também político.

Transpondo essa reflexão para o campo da temática ambiental, compreendemos que os dados coletados nesta pesquisa, bem como a reflexão deles decorrente, nos permitem perceber que os direcionamentos adotados para que a dimensão ambiental esteja inserida nos projetos pedagógicos dos cursos analisados decorrem das concepções presentes nas políticas educacionais, que, conforme as especificidades locais, se impõem sobre a UERN, modelando os conteúdos da formação, primando pelas chamadas especificidades e fortalecendo campos disciplinares isolados, ao mesmo tempo em que promove, ainda mais, a visão da formação especializada.

Nesse cenário, os espaços de reflexão e a inserção da temática ambiental, quando existem, fortalecem, formalmente e na prática, a especialização do saber. Ou seja, a abordagem da temática ambiental, segundo o que foi apurado em nossa análise, vem se tornando mais um campo específico da formação. A esse se dedicam especialistas e militantes da causa ambiental, pouco reconhecida como necessidade ética, diretamente relacionada aos interesses sociais, mas uma causa a ser abraçada pela Universidade Pública – a UERN –, considerando que a educação é um ato político e, como tal, não pode prescindir dos conteúdos proporcionados por uma abordagem crítica da problemática ambiental como processo formativo.

CONSIDERAÇÕES

Ao analisarmos os projetos pedagógicos da universidade, identificamos a existência de iniciativas relevantes nos diversos cursos selecionados, mas sem um posicionamento concretamente assumido pelo conjunto dos segmentos acadêmicos. Prevalece a oferta de disciplinas relativas ao meio ambiente e educação ambiental, em sua maioria de caráter optativo e sob a responsabilidade específica de determinados professores, sem um maior alcance pela coletividade acadêmica. As entrevistas demonstram que, em parte, essa realidade é determinada pelo processo de especialização do saber. Esse processo induz as instituições e as pessoas, isoladamente, a uma atitude de resistência quando se torna necessária a apreensão de novos saberes, ampliação das chamadas áreas de conhecimentos específicos e de adoção de posturas metodológicas que impliquem uma abordagem do conhecimento em suas variadas dimensões.

Desse modo, a motivação pelo estudo do meio ambiente e pela educação ambiental fica restrita a uma pequena parcela do corpo docente, por terem obtido uma formação específica em nível de pós-graduação ou pelo

fato de terem vinculações orgânicas com militantes e ações relacionadas ao ambientalismo. Esses docentes são motivados para a abordagem da temática, com base nas suas experiências pessoais, haja vista a inexistência de diretrizes institucionais. Assim, a temática ambiental fica restrita ao campo de disciplinas específicas das quais os docentes são titulares.

Os depoimentos apresentados durante as entrevistas demonstram uma clareza conceitual acerca da problemática ambiental e do papel da universidade. Enfatizam, também, a necessidade de integração entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a articulação das diversas atividades desenvolvidas como uma das condições para a inserção da temática ambiental no interior da Universidade, de modo a contribuir com uma formação humana e integral. Em que pese a relevância dessas informações, a análise dos dados coletados demonstra que ainda existe uma distância para que essa compreensão se traduza em ações mais concretas e coerentes com as visões explicitadas.

O curso de Pedagogia da UERN vem implementando uma experiência curricular diferenciada ao instituir a educação ambiental como área de aprofundamento de estudos em seu Projeto Pedagógico. Avaliamos essa iniciativa como um avanço em relação aos demais projetos dos cursos analisados, visto que expressa maior alcance da temática pelos segmentos acadêmicos do referido curso. Verificamos, ainda, que a metodologia proposta se orienta por uma concepção disciplinar do conhecimento. Se, nos demais projetos analisados, a abordagem da temática ambiental é de competência de disciplinas específicas, no curso de Pedagogia é atribuída à área de aprofundamento, sendo de caráter optativo e, como tal, abrangendo uma parcela ainda pequena do corpo discente.

Julgamos importante ressaltar que o maior desafio consiste em um redirecionamento da política institucional que não acontece pela espontaneidade, tampouco pela vontade individual, mas pelo compromisso e engajamento político, pois, como afirma Morales (2009, p. 186) “não se pode reformar só a instituição se as mentes não forem também reformadas”. Compreendendo a educação como uma dinâmica histórico-social, determinante e ao mesmo tempo determinada (APPLE, 2004), acreditamos na reversibilidade dos processos instituídos.

Compreendemos que essa é uma causa que deve ser assumida pela comunidade universitária, sob a condução dos setores envolvidos com a temática, e que reflete um compromisso acadêmico, fundamentado na com-

preensão histórica e crítica de que, mesmo no contexto descrito, é possível atuar sobre a realidade para ressignificar a gestão acadêmica e as práticas pedagógicas, direcionando-as para uma ação pedagógica de cunho social, comprometida com a superação das injustiças e desigualdades, entre as quais situa-se aquelas relacionadas à problemática ambiental.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: ABURBULES, N. C. ; TORRES, C. A. (Orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.
- FRIGOTTO, G. **A educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GONZÁLES – GUADIANO, E. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In: SATO, M. ; CARVALHO, I. (Orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LOUREIRO, C. F. B. Crítica ao teorismo e ao praticismo na educação ambiental. In: CABRAL NETO, A. ; MACEDO FILHO, F. D. de; BATISTA, M. do S. da S.. **Educação ambiental: caminhos traçados, debates políticos e práticas escolares**. Brasília: Liber Livro, 2010.
- LUCK, H. **Pedagogia da interdisciplinaridade: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORALES, A. G. M. O processo de formação em educação ambiental no ensino superior: trajetória dos cursos de especialização. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação**, Rio Grande, v. 18, p. 283-302, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br>>. Acesso em: 29 out. 2010.
- REIGOTA, M. **Educação ambiental e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época).

REFLEXÕES PARA A FORMULAÇÃO E EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE PROMOVAM A SINERGIA ENTRE A DIVERSIDADE DE ATORES DO TERRITÓRIO

◀ [voltar para o sumário](#)



SUBSÍDIOS PARA A FORMULAÇÃO E EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Marcos Sorrentino

Maria Henriqueta Andrade Raymundo

Construir, executar e analisar políticas públicas requer um mergulho na realidade institucional governamental e não governamental, nas comunidades e nos movimentos sociais. É preciso articular a complexidade ambiental dada no cotidiano, nas relações de poder, nos conflitos de interesse e na diversidade de saberes da sociedade.

Leff (2002, p.196), aponta:

a complexidade ambiental implica uma revolução do pensamento, uma mudança de mentalidade, uma transformação do conhecimento das práticas educativas, para se construir um novo saber, uma nova racionalidade que orientem a construção de um mundo de sustentabilidade, de equidade, de democracia.

Recorrendo às origens dos estudos sobre políticas públicas, Souza (2006, p.4) cita Laswell (1936), considerado um dos pais desta área, que introduziu a expressão *policy analysis* “para conciliar conhecimento científico com a produção empírica dos governos e também para estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo”.

Pode-se, então, relacionar algumas dimensões da *policy analysis* à pesquisa participante, visto que as duas priorizam o conciliar dos conhecimentos, a necessidade do diálogo, interação e aproximação da realidade.

Brandão (2006, p. 42) afirma que a pesquisa participante, em suas variáveis de pesquisa-ação e pesquisa militante, promove a “interação que vai gerar a compreensão da realidade social, sendo o conhecimento científico e popular articulados criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador”.

A origem dos estudos sobre políticas públicas e os fundamentos das pesquisas participantes reforçam a necessidade de interação entre os atores de um território, devendo ser resgatada ainda a essência das políticas públicas que deve se constituir e ser analisada pelo diálogo entre os diferentes interesses presentes na sociedade.

Procopiuck e Frey (2009, p. 64), discorrendo sobre Redes de Políticas Públicas e de Governança, afirmam que a “policy analysis permite abordar simultaneamente as inter-relações institucionais, os processos políticos e o conteúdo da política articulada, sendo seu objetivo a melhor compreensão da complexidade relacional do sistema político-administrativo”.

Não é o objetivo desta quarta e última seção temática, ou do livro como um todo, fazer uma análise das políticas públicas de Educação Ambiental (EA) em geral ou de alguma específica. Mas busca-se, aqui, reunir subsídios teóricos e empíricos que permitam uma urgente construção analítica do conjunto das políticas de EA que são desenvolvidas no Brasil e na América Latina, à luz das inter-relações e sinergias consideradas necessárias para a efetividade das mesmas.

Em Frey (2000) é apontado que a análise de políticas públicas no Brasil é recente e que um estudo justo de avaliação e análise deve ser delimitado a partir das características e pesquisas empíricas preliminares.

Ferraro e Sorrentino (2013) apresentaram uma análise das políticas públicas de EA no Brasil, numa abordagem de avaliação qualitativa orientada pela concepção de “metaprojeto que expressa a esperança projetual”.

Destaca-se na referida análise que os pesquisadores do estudo acima mencionado foram também os gestores das políticas públicas de EA analisadas, além de militantes ambientalistas, o que permitiu trazer as bases empíricas para avaliar as relações político institucionais e os conflitos existentes na rede de atores envolvidos.

Conflitos sociais, oriundos de distintas perspectivas de classes sociais ou de projetos de futuro pautados por diferentes concepções de ser humano e de sociedade, têm no diálogo uma potente oportunidade de desenraizamento de preconceitos e pactuações emancipatórias, que possam definir finalidades e estratégias para as políticas públicas.

Tecnologias sociais comprometidas com a emergência e amadurecimento de processos dialógicos educadores, que não subestimem ou busquem esconder os conflitos, mas pelo contrário, transformem os espaços

de encontro e partilha de projetos e responsabilidades em oportunidades de participação e ampliação do sentimento de pertença e identidade, ampliando a potência de agir e a esperança de conquista da felicidade.

Bertrand Russel, em “A Conquista da Felicidade” (2012, p.17), refletindo sobre o interesse em si próprio que distancia do agir no mundo exterior, aponta três tipos de introspecções mais comuns – “a do pecador, a do narcisista e a do magalômano”. O pecador é o ser humano que “se encontra absorto na consciência do pecado, (...) incorrendo em sua própria desaprovação e, se for religioso, considera-se desaprovado por Deus” (RUSSEL, *op. cit.*, p. 17).

No narcisismo, Russel analisa que a “ vaidade é levada a tais alturas, que não se sente interesse genuíno por nenhuma outra pessoa e, assim, o amor não pode oferecer qualquer satisfação verdadeira” (RUSSEL, *op. cit.*, p. 18). E afirma que “a tragédia de muitos políticos bem-sucedidos é que o narcisismo vai pouco a pouco substituindo o interesse pela comunidade e as ideias que ele defendia. O homem que apenas se interessa por si mesmo não é admirável e nem tampouco admirado” (*Ibidem*, p. 19).

Por fim, o magalômano “diferencia-se do narcisista no fato de que prefere ser poderoso e encantador, temido e amado (...). Dentro de limites adequados, o poder pode contribuir bastante para a felicidade, mas, como objetivo único na vida, só leva ao desastre, tanto interior quanto exterior” (RUSSEL, *op. cit.*, p.21).

Como caminho alternativo à infelicidade introspectiva Russel constata que “um homem pode sentir-se tão frustrado que não mais busca qualquer tipo de satisfação, mas apenas distração e esquecimento. Transforma-se num devoto do ‘prazer’. Ou seja, pretende tornar suportável a vida tornando-se menos vivo” (p.21). No entanto, afirma:

quando as circunstâncias externas não são francamente adversas, a felicidade deveria estar ao alcance de qualquer um, sempre que suas paixões e seus interesses se dirijam para o exterior e não para o seu interior. Assim, deveríamos nos propor, tanto na educação quanto em nossa intenção de nos adaptarmos ao mundo, evitar paixões egoístas e adquirir afetos e interesses que impeçam que nossos pensamentos girem perpetuamente em torno de nós próprios. A rigor, ninguém pode ser feliz atrás de grades, e as paixões que nos encerram dentro de nós mesmos constituem um dos piores tipos de cárcere (*Ibidem*, p.180/181).

E finaliza:

Toda infelicidade se baseia em algum tipo de desintegração ou falta de integração. Há desintegração quando falta a coordenação entre a mente consciente e a subconsciente. Há falta de integração entre o eu e a sociedade quando ambos não estão unidos pela força de interesses e afetos objetivos. O homem feliz é aquele que não sofre de nenhuma dessas duas falhas de unidade, aquele cuja personalidade não está cindida em si mesma nem em confronto com o mundo. Um homem assim sente-se cidadão do mundo e goza livremente do espetáculo que este lhe oferece e das alegrias com que lhe brinda, sem temer a ideia da morte, porque na verdade não se sente separado dos que virão depois dele. Nesta união profunda e instintiva com a corrente da vida é que se encontra a suprema bem-aventurança (RUSSEL, *op. cit.*, p. 184/185).

É nesta busca de integração, no ser humano, entre seres humanos e entre estes e “a corrente da vida”, que foram selecionados os textos deste capítulo. Os conhecimentos neles trabalhados podem contribuir para elaborar, implantar e avaliar políticas públicas de educação ambiental nos seus distintos territórios, promovendo a aproximação entre instituições, movimentos sociais e pessoas, para juntas encontrarem os seus caminhos de atuação no mundo, para serem mais felizes cuidando do Planeta e de todas as espécies, inclusive a humana, que nele habitam ou habitarão.

Este capítulo traz concepções, desafios e propostas que dialogam com a diversidade e conectam o micro e o macro. São artigos oriundos de pesquisas, lembrando que “na América Latina diferentes experiências de pesquisa participante surgiram nos movimentos sociais ou emergiram como uma proposta a serviço de projetos emancipatórios” (BRANDÃO, 2006).

Salienta-se nos artigos apresentados a seguir a importância da sinergia entre a diversidade de atores sociais, dos multirreferenciais teóricos e práticos, da contextualização histórica e cotidiana e da partilha e diálogo dos saberes para a formulação e implantação de políticas públicas de EA comprometidas com a construção de sociedades sustentáveis.

Para abrir este capítulo, há o belo texto de Carlos Rodrigues Brandão: “Aprender com vida, dialogar com a vida, ensinar pela vida: cantata para voz, vento, viola e violino em três movimentos”. Um presente do

autor, que foi lido no encerramento do Simpósio de Políticas Públicas de Educação Ambiental e agora é aqui compartilhado na íntegra.

O texto é uma composição poético-literária desenvolvida em três movimentos. O primeiro mergulha na origem da educação antecedendo a escrita e a decodificação dos símbolos, viajando na história da evolução humana, em seus ancestrais e suas culturas. O autor destaca a essência da partilha de saberes, do aprender a aprender, aprender-ensinar, do saber inacabado, da coletividade e solidariedade, dos gestos de amor, das redes e teias vividas cheios de sentidos. O segundo movimento trata do saber aprisionado pelo capital, pela substituição da cooperação, solidariedade e trocas pela moeda, pelos ganhos materiais e desejo de poder, que levou também ao uso do saber para transformar e dominar a natureza, esquecendo-se das origens e colocando a educação apenas a serviço dos privilegiados banhados em ouro. Já o terceiro movimento enfatiza a grandeza da educação que depois de milênios de existir entre tantos povos tem a face múltipla viva como os seres humanos. Destaca a impermanência da educação, que muda seus nomes, seus rumos, que sempre é inacabada e nunca absoluta. Traz a importância dos educadores e educadoras, que assim o são quando sonham e compartilham livres e iguais, os seus símbolos e sensibilidades, sentidos e significados.

No segundo artigo, “Alfabetização Agroecológica Ambientalista: interpretando e transformando o socioambiente local e global”, os autores apresentam uma proposta inspirada em trabalhos de educação popular envolvendo o campo da agroecologia e agrofloresta, a fim de se contribuir para a implantação de assentamentos da reforma agrária. A experiência apresenta uma concepção de alfabetização que extrapola a decodificação de símbolos gráficos. Inspirada em Paulo Freire, propõe-se à leitura do mundo socioambiental para nele intervir numa perspectiva histórico-social, crítica e criativa.

A proposta de Alfabetização Agroecológica Ambientalista tem uma metodologia calcada em quatro processos formativos sincrônicos: comunicação; temáticas problematizadoras; círculos de cultura e diálogo; e leitura e escrita. Estes processos formativos devem ser permeados por três eixos transversais, que envolvem diagnósticos e planejamentos participativos, intervenções educadoras e avaliação permanente e continuada, num processo articulado de superação das lacunas do letramento ao mesmo

tempo em que insere os assentados e as assentadas na construção de sociedades sustentáveis.

No terceiro artigo - “Pessoas Comprometidas com as Transformações Socioambientais – uma perspectiva Latino-Americana de Educação Ambiental” - é apresentado um balanço da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) contextualizada na América Latina (AL). O autor aponta oito grandes desafios da EA na AL, destacando: situações de simplificação de uma educação ambiental que não atenta para a complexidade da problemática socioambiental; a descontinuidade dos projetos, programas e políticas públicas devido à alternância de governantes; a pulverização das iniciativas de EA, embora muitas vezes bem sucedidas pontualmente, não provocam o impacto necessário para incidir sobre políticas públicas. Ele conclui a análise sugerindo um salto qualitativo para a próxima Década da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, nome que considera mais apropriado e que deveria propiciar uma reflexão crítica, com o devido apoio de Organismos Internacionais, para a formulação e implantação de políticas públicas de EA comprometidas com transformações socioambientais em direção a sociedades sustentáveis.

O quarto artigo é “Sustentabilidade na Universidade”, que teve como base um projeto elaborado junto ao campus da ESALQ/USP. Tem o objetivo de promover reflexões e diálogos sobre a sustentabilidade na universidade a partir da ambientalização em todos os seus pilares – ensino/aprendizagem, pesquisa, extensão e gestão. São apontados caminhos que contribuirão para a sustentabilidade nas instituições de educação superior em geral e nas universidades em particular, a partir de quatro dimensões estruturantes, que devem ser integradas e articuladas: edificações sustentáveis, currículo, gestão participativa e cidadania.

Para dar concretude às dimensões indicadas, os autores apresentam a proposta de criação de um Núcleo de Apoio Pedagógico, Pesquisa e Inovação, que tenha ações permanentes e continuadas de suporte integral, orientações, processos formativos e comunicativos, além das pesquisas e inovações.

Este texto introdutório é apenas uma provocação e convite à leitura de todos os textos que seguem, procurando mexer com os sentimentos, racionalidade crítica e potência de agir dos leitores. É um convite para a cooperação no pesquisar e atuar coletivamente em seus próprios territórios e

articuladamente em todo o Brasil, no desafio comum voltado à construção de sociedades sustentáveis.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: Brandão, C. e Streck, D.R. (Org.). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida/SP: Ideias et Letras, 2006.

LEFF, E. Epistemologia ambiental. São Paulo: Cortez, 2002, 239p.

FERRARO JUNIOR, L.A. e SORRENTINO, M. Imaginário Político e colonialidade: Desafios à avaliação qualitativa das políticas públicas de educação ambiental. In:

SORRENTINO, M. (Org.). Educação Ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013.

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.

PROCOPIUCK, M.; FREY, K. **Redes de políticas públicas e de governança e sua análise a partir da websphereanalysis**. *Rev. Sociol. Polit.* [online]. 2009, vol.17, n.34, pp. 63-83. ISSN 0104-4478.

RUSSEL, B. A conquista da felicidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012, 185p.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

APRENDER COM VIDA, DIALOGAR COM A VIDA, ENSINAR EM NOME DA VIDA

Carlos Rodrigues Brandão

*algumas palavras em forma de cantata
para sentir, pensar e praticar
a vocação de educar pessoas que saibam aprender
que uma borboleta, uma estrela nos céus, o florir
de um pé de ipê, um pássaro que voa e elas pró-
prias, pessoas que aprendem
com a vida e para serem irmãs da vida
são o pulsar da mesma energia
(Carlos Rodrigues Brandão)*

*A matéria atingiu o ponto
em que começa a se conhecer.
O homem é a maneira
de uma estrela saber sobre as estrelas.
(George Wald)*

Uma árvore cai com um grande estrondo.
Mas ninguém escuta a floresta crescer.
(Provérbio do Senegal)

primeiro movimento
no meio da noite, alguns gestos e estrelas

1.

Como teria sido uma noite vivida sob o olhar dos seres humanos e sentida e pensada entre os seus primeiros símbolos e saberes? Uma noite no entanto ainda anterior às palavra que juntas dizem ideias. Como terá acontecido uma noite ainda sem data, esquecida no passar de um tempo sem horas quando um nosso primeiro ancestral ainda peludo, mas já de pé terá descansado sobre os ombros de um menino o terno peso do braço, e entre movimentos das mãos e do olhar desenhou no ar alguns gestos, e sem nada dizer apontou a um menino o lugar de uma estrela nos céus? Como terão sido os desenhos daqueles gestos ainda sem a voz e, no entanto, já tão humanamente sábios e proféticos? Gestos ancestrais e do saber e da partilha do que se sabe na noite em que sob a proteção do vagar dos astros o homem velho e o menino depois adormeceram sob uma árvore sem imaginar que haviam criado ali o milagre de aprender-e-ensinar, para que o saber não morra, nem as pessoas, e nem as estrelas?

2.

Como teria acontecido, em uma outra noite posterior, mas há milênios também apagada de todas as memórias quando então um outro homem, já senhor das palavras teria aconchegado ao redor do fogo aceso ao seu lado uma mulher e uma menina de seu bando errante, e levantando para o alto dois dedos da mão direita teria apontado uma estrela entre as muitas do céu de um julho e com a voz pausada e rouca pelos anos, pronunciou ali pela primeira vez um seu primeiro nome? Que pássaros acordados na noite e que outros seres da selva, e que brancas flores noturnas, dessas em que só o perfume já torna tão cheio de mistérios o mundo e a vida terão assistido, uma vez e outra, separadas por milênios de anos aqueles instantes fugazes da história, quando, primeiro um gesto e, depois, uma pioneira palavra terão semeado no mundo, entre pedras, plantas, pássaros e peixes

a aventura de inventar o dom com que nós, os seres humanos desde então em diante nos acostumamos a aprender a viver? Gestos de trocas entre as teias, as redes e as tramas do tecidos de símbolos, de saberes, de segredos e de sentidos vividos através de uma estranha gramática de gestos de uma vida tornada na Terra e através de quem somos a consciência que pensa, e se pensa pensando, e sente o que pensa, e pensa o que sente e se sente sentindo e pensando, e sentindo e pensando fala a si-mesma e ao outro na aventura da troca e da partilha do sentimento e do saber. Os primeiros gestos do coração, do corpo e da mente que milênios mais tarde, entre línguas de muitos povos e culturas, ganharam o nome que em nossa língua aprendemos a chamar: *educação*.

3.

Entre gestos de saber e de amor, entre momentos de conflito e paz com desenhos entre as mãos, e sussurros e balanços do olhar alguns murmúrios de palavras e as primeiras breves frases, a pequena semente do que veio a ser a *educação* lançou as primitivas pequenas raízes no solo da cultura, e depois estendeu-se de muitos modos e entre muitas línguas por toda a Nave-Casa-Terra, por toda a parte onde então alguém como nós. Nós, os curiosos seres que aprendem para ensinar e ensinam para aprender. E a educação fez morada entre os povos do deserto, da savana e da floresta.

Ali, onde houvesse uma mínima parcela de seres humanos de quem somos os herdeiros na teia da vida, entre pais e filhos, entre mães e filhas, em um bando alegre de crianças, entre os anciãos do conselho, os xamãs da tribo, as velhas parteiras de mãos sábias, os que nomeavam as estrelas,

os construtores de canoas, as tecedeiras de panos, os semeadores de grãos,
os domadores de cabras e cavalos, os decifradores de sonhos,
os criadores de cantos, de preces, os errantes trovadores da poesia,
os inventores de arcos e arados, os primeiros sábios de um povo,
os que invocavam os deuses, os mestres do silêncio e da palavra
foram eles aqueles que diante dos que os ouviam e falavam
recriavam palavras com que as pessoas aprendem a serem quem foram.
E entre eles e nós, um mesmo ardor de compartilhar o que se sente e sabe
nos faz lembrar ao longo das eras e ao largo da Terra,
que não somos humanos porque somos seres racionais.
Somos quem somos porque, diferentes dos outros seres vivos
com quem partilhamos um mesmo planeta azul e errante,
nós, os humanos, somos os seres sempre capazes de aprender.
Mulheres e homens, crianças, jovens, adultos e velhos
que vivem a sua maior aventura no saber-e-aprender,
no aprender-a-saber e no partilhar o que se aprende-e-sabe,
Uma lição sem fim, um trabalho sem limites
porque é vivido entre seres sempre inacabados e inacabáveis.

4.

E de distantes longos dias até hoje,
entre a guerra e a paz, entre o acordo e a desavença,
os seres que somos descobriram que de pouco valem
o sentir e o saber, o pensar e o buscar para tudo um sentido,
se não existir entre as pessoas que se reúnem ao redor do fogo
na trilha de uma estrada, sob a sombra de uma árvore
no chão de uma esteira na choça de palhas, ou sob o teto de uma sala
o desejo coletivo de transformar no dom gratuito da troca
tudo aquilo que entre os símbolos, os gestos e as palavras
aprendemos a criar, a compartilhar, a trocar e a partilhar.

Assim como nós nos tornamos quem somos
porque aprendemos a repartir entre homens e mulheres
a carne da caça e o peixe, a semente, a fruta e o pão,
assim também aprendemos a tecer e entretecer,

entre os mistérios dos gestos das mãos e da voz
através dos quais a filha aprende com a mãe
os segredos do amassar a farinha e assar a massa no forno,
tal como a mãe que agora ensina aprendeu com a avó um dia.
E ao longo dos tempos os homens e as mulheres que ensinavam
souberam apalavrar a informação, o conhecimento e o saber.
E como a carne ou o pão compartilhavam um outro alimento,
que entre mãos e mentes nutre o corpo do espírito
quando se ensina algo esquecido a quem não sabe... e lembra.

5.

Vivendo juntos a vida coletiva entre a natureza e a aldeia,
os homens do mundo antes de nós aprenderam
alguma coisa mais do que as lições que o mundo e a vida ensinam.
E com os mais diferentes nomes uma mesma educação
um dia semeada antes das palavras navegou com eles
a sua viagem ao longo de perguntas e respostas sem fim.
Uma difícil viagem de um ir a horizontes sempre além
por entre trilhas entre rumos nunca por inteiro conhecidos,
porque a verdadeira educação é uma travessia com começos previsíveis
e que prossegue entre os rumos incertos e inesperados
que o aprender inventa a cada instante e o ensinar nem sempre decifra.
Uma aventura cheia de certezas e de esperanças,
mas também de medos e recuos, e de tropeços e imprevistos
em meio a horas claras e a outras horas sombrias.
Uma viagem com o impreciso mapa de incertas teorias
entre intuições sábias que os poderes do mundo silenciam.

Pois cedo quem ensina e aprende descobriu
que quem educa entre a palavra, lousa e o livro
guarda em sua fala e no diálogo que a educação inventa
um poder mais forte e mais humanamente duradouro
do que o daqueles que a cavalo e entre gritos de guerra
investem fúrias sobre os outros com a lança e a espada.

6.

Seres como nós, vindos de muito antes.
Seres por onde a vida alcançou a consciência que se pensa
ao pensar o mundo onde ela pensa, e a vida que nela a si se pensa.
Filhos do barro, seres das águas, da chama e da carne,
ferreiros dos signos, escrivãos dos símbolos,
semeadores do oitavo dia, criadores do tempo-da-cultura,
com que a tudo à sua volta deram um rosto e um nome,
e em todas as coisas assinaram o sinal de seu saber.
Marcas de alma e sangue dos sonhos dos homens
que ousaram roçar com amor e temor
o solo do espírito, da mente e do pensamento,
olhando com fome os dedos do artesão e as mãos do sábio
e murmurando com o coração as palavras que ouviam.
Saberes que, solitário, o sábio sonha, desvenda e decifra.
Saberes que a mestra e seus alunos aprendem e ensinam.

7.

Como o chão de terra do clã tribal,
no mapa vivo dos sinais da aldeia,
dentro das canoas, nos caminhos de terra da floresta,
no tabuleiro das primeiras roças de inhame ou de trigo,
seguindo atrás os passos dos adultos entre as horas dos dias,
olhando em silêncio a mãe fazer uma esteira de palhas,
observando o gesto de um pai que semeia o grão de alfafa,
como terá acontecido que as crianças das primeiras tribos
tenham aprendido antes dos rituais que as fazem jovens
a conhecer os segredos das plantas, os das águas e os dos bichos?
Como terão sabido perceber nas nuvens do céu os sinais do tempo,
a entalhar na madeira as primeiras flautas e tambores
e entoar as canções, a dançar as danças e a soletrar as preces
aos pássaros, às flores, aos ancestrais e aos deuses de seus mundos?

Eles, senhores das selvas e das savanas, povos originários
ainda por felicidade não separados da natureza

e que se dividiam em clãs, e a cada um atribuíam com ternura o nome de um vento, de uma planta, de um bicho. Eu sou “onça”, um dizia; e eu “arara”, dizia um outro; e eu “o ipê”. Filhos do vento, irmãos da terra, à terra e à Terra tratavam como a casa, e ao rio como um irmão e um caminho. E ali onde sepultavam os seus mortos queridos um vale, uma selva ou um monte eram sagrados. E ao animal que caçavam, provedor da vida, pediam perdão, pois não matavam um bicho, mas um ser a vida, como eles.

8.

Como aprendiam com o tempo a desfiar as teias infindáveis dos nomes e do valor das coisas da selva e da aldeia? Como saberiam aos sete anos decifrar os mistérios da equação das categorias sociais das pessoas com quem era dado a cada um viver e partilhar a vida? Como as crianças aprendiam a saber desde cedo quem no chão da tribo era qual quem, entre todas e todos, para dividir uma casa ou uma cama, para brincar, para aprender-com, para ouvir e falar, para temer, para amar, para misturar entre gemidos os sucos do corpo, e para semear na mulher a vida; para parir e cuidar, para esperar, para ajudar a morrer, para enterrar? E como é que os mistérios da tribo eram guardados antes da escrita na efêmera flor da memória do grupo, e de uma geração à outra varavam o sono dos séculos?

9.

Como será que do adulto ao menino transitaram entre pessoas, eras e lugares, os segredos de como invocar o artifício da magia: a mãe da ciência e sua irmã? Como foi que um alguém ensinou a um outro alguém os outros nomes das mesmas e de outras coisas? Como um dia alguém fabricou uma arapuca

e mostrou com gestos a um menino o que havia nela?
E pela primeira vez a inocência e a maldade do homem
prenderam ali uma distraída ave amarela?

Como, homens nus ou vestidos de peles
multiplicando entre o bem e o mal, a paz e a luta
a ilusão do domínio do ser humano sobre o mundo
e sobre tudo o que ele via, tocava ou imaginava
transformaram o que aprendiam a conhecer
ora em poder, ora em arte,
ora em saber, ora em sabedoria.

10.

Homens que com o que aprendiam souberem gerar
entre os atos da técnica e os gestos do desejo,
os saberes da sementeira dos grãos e do trato amoroso dos bichos,
mas também as artimanhas com que o bicho-homem
transforma com as chamas do fogo a mata em deserto.
Pois como quem de todas as coisas sabidas sonha ser o senhor,
somos como uma criança que precisa a cada dia
aprender de novo cada passo do caminho do saber
que habita ao mesmo tempo a nossa alma e o universo.
E então o homem leu e releu pelo fio do tempo afora as lições
do difícil conviver com os outros de seu mundo de vida e de cultura
e também com a matéria da pedra e a energia do sol,
ora sabendo lembrar, ora esquecendo de saber
que nós não somos mais do que a própria natureza viva,
transformada nos seres que aprenderam a pensá-la,
e a atuar com ela e sobre ela com a mente e as mãos
ora como os seus algozes, ora como os seus irmãos.

11.

E para transformar tanto o mundo em que vivemos
quando a nós, passageiros habitantes da Terra,
segundo as imagens dos sonhos em que nas noites viajavam os magos,

entre momentos próximos e opostos de amor e medo
 as pessoas do mundo da cultura que a *educação* cria e consagra
 aprenderam a criar e construir, a saber e a repartir
 os objetos de seus dias: o arco e o cesto, a prece e a rede,
 o arado e o fio da sementeira, os desenhos traçados no dorso da donzela
 no peito do guerreiro ou no rosto do morto,
 os colares e os braceletes das festas dos corpos de suas filhas.
 E, assim, de acordo com a gramática de seus múltiplos ofícios
 entre todos, desiguais igualados, homens e mulheres,
 a primitiva tribo dos errantes humanos
 aprendeu a fazer circular ao redor da aldeia,
 de casa em casa, os bens do fruto do amor, do saber e do trabalho:
 peixes, pássaros e pessoas, preces, poemas e parábolas.

12.

E em cada cultura, entre a selva e a cidade,
 tudo o que existia ia até onde alcançava chegar a educação,
 em meio a pessoas e saberes ao mesmo tempo iguais e diferentes.
 Pois houve uma era em que em quase nada diversa
 de uma brincadeira entre meninas e meninos,
 ou do trabalho do amanhã do corpo da mãe-terra,
 que três meses depois multiplica por cem uma semente,
 eis que a educação viajava de mão em mão, de alma a alma,
 no bailar de seus entre-gestos, no dizer de suas falas.
 E foi quando ela não tinha ainda sequer este nome
 e nem os seus senhores, e nem aqueles a quem eles serviam,
 uma educação então livre como as flores do campo
 que todos colhem pelo caminho e carregam para a casa,
 amadurecia solitária e solidária o fruto que o saber semeava.

segundo movimento
 o tempo das cercas e do saber aprisionado

13.

Por toda a parte, ao redor de quase todo o mundo,
quando surgiram e cresceram entre os humanos
o desejo da posse, o ganho em lugar da troca
e os poderes dos homens de depois da aldeias,
aqueles que inventaram a cerca e a palavra “meu”
e submeteram a água e a terra à maldição do domínio,
e domaram os animais para o uso e a morte,
e tornaram seus os homens e os frutos do trabalho de todos
eis que se multiplicaram por cem e por sete vezes mil
as cestas das colheitas dos corpos curvados desde a manhã
sobre o chão que já não era mais de todos os da aldeia,
e acumularam as outras riquezas da terra,
entre o grão do arroz e o do ouro.

E o que antes as mãos de mulheres e homens germinavam
foi então destinado a alguns senhores de terras entre cercas
e águas claras tornadas prisioneiras.

Foi quando o desejo da posse substituiu o prazer do dom,
e o poder de possuir roubou o fruto do trabalho do outro
e transformou a troca solidária na maldição do lucro e do cofre.
E inventaram a moeda que se acumula nos porões dos castelos
e não serve para germinar a terra,
para adornar o corpo de uma moça
e nem para comer a partilha da vida
ao redor da fogueira de outros tempos.

Então os homens da cidade ergueram palácios de grandes portas
os templos de altares sedentos de sangue
e mais os muros, as cercas, a prisão, a guerra
e fizeram dos arados as máquinas de matar
entre as tropelias dos senhores e a servidão dos servos.
Entre os que agora liam os livros e não as estrelas
surgiram as leis entre homens desiguais.
E com elas vieram os juízes que condenam,
e os que prendem, e os que matam e mandam matar.

14.

Veio o tempo em que alguns se tornaram donos do gado e coube aos outros o dever de vigiá-lo para os seus senhores. E a floresta antes queimada em pequenas quadras e onde de novo as árvores floriam depois que a tribo buscava um outro lugar, foram arrasadas a poder de ferramentas vorazes. E ali onde havia primeiro o buriti e depois o feijão e o milho, as patas dos bois e as árvores que semeiam desertos se multiplicaram. E empilharam uns os montes do mesmo grão dourado que faltava na mesa dos que semeavam a terra. E mãos de mães e filhas agora teciam em teares de lágrimas a roupa de seda que cobria o corpo das filhas dos senhores. Sobre o chão dos primeiros reinos divididos entre os homens tornaram-se uns os donos da terra, das beiras dos rios e dos riachos. E foram os que do alto de um palanque bradavam aos outros todos: “Esta terra é minha e o trabalho de vocês nela é também meu!”

E cada vez mais onde antes havia trilhas sem cercas e casas sem portas eles fizeram grandes portais fechados e com espinhos inventaram as cercas.

E ali onde antes todos eram livres e diferentemente iguais, veio o tempo do cetro, da coroa e das palavras “senhor” e “servo”. E veio então a era do domínio que torna desigual a diferença entre todos, e com falsas palavras pronunciadas como falas sagradas, veio a ordem que transforma em servo quem ontem era livre e torna a terra tratada com as mãos e o amor em um território de tabuleiros de gado, soja e eucalipto.

15.

E foi quando as pessoas de um diverso mundo começaram a ensinar e a obrigar as crianças a aprenderem outras lições. E então o saber que dava nome às imagens e criava canções e mitos, e era o fruto do trabalho sobre a terra e irmão do espanto e da maravilha, dividiu-se também entre os filhos dos homens e os seus mestres,

assim como dividida haviam sido a terra e os seus frutos.
E o que fora repartido entre todos: nomes, segredos, saberes, memórias,
aos poucos saiu da volta das fogueiras e do olhar dos primeiros sábios
e encerrou-se entre altas paredes protegidas por guardas e silêncios.
E foi assim, como o grão roubado da mesa de todos para o celeiro de
poucos,
que uma parte do antigo e sábio ofício de ensinar-e-aprender
dividiu-se também entre as mãos alvas de senhores de sedas e segredos
esquecidos, como os mestres de quem eles eram os donos,
do trabalho solidário, que tanto semeia o grão nas leiras de outubro
quando o que faz florescer na mente da criança o fruto solidário do saber.

16.

De quem é a lua e de quem são as estrelas?
De quem são as figuras que a alma dos homens faz delas?
De quem são os seus nomes das ilhas
e os rumos no mar que elas traçam ao navegante?
De quem é o saber sobre as estrelas,
e o chão da terra e o fluir das águas e os seus frutos?
Em nome de quem e do quê alguns homens quebraram o saber em sabe-
res
e deram a cada deles um caminho e um destino diversos
do que houve antes entre homens diferentes, tornados um dia desiguais?

Como é que foram separados por muros os nomes das coisas da Terra,
o conhecimento dos gestos, o sonhar de destinos e o sentido da vida?
E em nome de quem? De que pedras, rios, dragões ou deuses,
entre as classes em que mulheres e homens se converteram
a uns poucos foi dado o poder de pronunciar as palavras,
e aos outros o dever de ouvir e obedecer em silêncio?

17.

E veio o tempo em que a educação de um mundo dividido
reservou a poucos o segredo das letras de músicas difíceis de decifrar
sem nunca haverem sido por isto mais sábias do que foram antes

o saber dos segredos da vida que entre todos se bailava e se sabia.
Acaso esquecemos, nós que educamos com e para a vida
todas estas lições da história de antes e de agora?
Olhamos em nós e ao redor de nós
e entrevemos com pesar da educação os seus despojos
ou apenas a transformamos em um outro mito, criado por outros magos?

Por que então aconteceu com a educação
em nome de quem ainda acreditamos
que vivemos juntos uma mesma vocação de esperança,
algo como se uma canção antiga, uma dessas cantigas
um dia surgidas no centro da aldeia
sem que se saiba de quem ou quando,
e que as pessoas juntas aprenderam numa noite a entoar
entre vozes de meninas e velhos, ao som de flautas de madeira,
e cantando e dançando rememorassem em meio a rimas e risos
as estórias de sua própria história e as crenças de suas vidas,
fosse à força aprisionada entre as grades do espírito
e entregue aos senhores de templos e palácios,
onde apenas alguns iniciados, vestidos de roupas de linho,
soubessem tocá-la com flautas de ouro
e entoar como secretas canções aos seus deuses e senhores?

terceiro movimento
tão grande quanto tudo o que é humano é a educação

18.

Tão grande quanto tudo o que é humano é a educação.
E mais ainda quando ela toma o amor entre nós, e entre nós e a vida
e vive o que se troca como o chão de seu saber
e como o horizonte de sua incerta e certa trilha.
E também tão forte e frágil, tão estranha, tão generosa,
tão aberta ao sentir do coração de uma criança de seis anos
e tão fácil de ser entregue ao mal da ganância e do domínio do poder.

Depois de tantos milênios de existir entre tantos povos,
a face múltipla da educação está viva como os seres humanos
entre as suas sinuosas travessias de histórias e culturas.
E depois de tanto caminhar conosco,
e depois de todas as teorias sobre ela e os seus segredos
e mais os métodos e os artifícios de sua difícil e amorosa prática
não logramos tornar a educação
e nem a sua sábia, sutil e multiforme tessitura
de fios entrelaçados de trocas entre as pessoas
muito diferente do que única e múltipla, igual e diversa,
ela tem sido ao longo da trajetória de sua própria vida
entre mestres e aprendizes, entre professoras e alunas,
entre meninos que longe da escola brincam entre eles.
Entre avós e netas, entre um desconhecido e um seu aluno

19.

Nada existe na *educação* que seja eterno.
nada há nela de acabado ou absoluto,
e tudo o que nela parece duradouro
ao mesmo tempo muda, e apenas mudando, permanece.
Pois a cada era ou a cada dia ela não é mais do que aquilo
que fazem dela aqueles que se reúnem ao redor do fogo
para dialogarem entre a sua fala e o seu silêncio.

Nós, criaturas de Prometeu, acendemos um dia o seu fogo!
Pois como tudo o que o homem precisou aprender para ser e criar
a educação é fruto do saber, do sofrer, da espera e da esperança
e mais do lento e árduo trabalho humano.
E ela própria é um trabalho de homens e mulheres entre eles e elas.
Um trabalho semeado entre sons e silêncios
e colhido entre sentidos e saberes
sobre a matéria de nosso próprio espírito.
E tal como acontece entre os homens da terra,
apenas em um outro solo ela ara, lava, semeia, cuida e colhe frutos
no chão de terra e água de seu próprio corpo:
a mente, o coração e o espírito humano.

20.

A educação que sonhamos praticar deve existir apenas ali onde as mulheres e os homens se reúnem e compartilham, livres e iguais, à volta da fogueira ou entre as paredes de uma sala os seus símbolos e sensibilidades, os seus sentidos e significados, os seus saberes e os gestos com que seres livres constroem as suas vidas e as vilas, os seus desejos e destinos. E mais a nossa imperecível vocação humana de não apenas habitarmos o mundo em que vivemos, mas de criarmos juntos o mundo onde viveremos, e os nossos filhos e os filhos de seus filhos.

Por isso, quando alguém destrói nela e através dela as teias e tramas das trocas solidárias do trabalho e as virtudes da generosa repartição de seus frutos, de igual maneira a educação muda os seus nomes, condena os seus sábios ao silêncio, destina a sua inata rebeldia ao desterro, e transforma nos vícios da mera informação que se compra e vende as ousadias humanas do saber e da sabedoria que como um dom se troca.

21.

Aqueles que pretenderam obrigar um dia o educador a ser menos humano do que foram antes os que ensinaram aos livres, ignoram ao longo das eras dos tempos e das eiras dos povos que uma coisa é o ensinar que acende luzes, e dialoga entre as mentes e gera entre todos o saber de quem ao se transformar transforma os outros, e junto com os outros transforma em mais humano o seu próprio mundo. E outra coisa bem diversa é apenas o instruir uma criança, para que anos mais tarde ela seja a seguidora silenciosa e fiel das leis que transmutam a sociedade em um mercado,

o território livre da vida no mundo aprisionado dos negócios,
e os seus sujeitos em servos que esquecem quem foram,
quem são agora e quem poderiam ser, se outro fosse o seu saber.

22.

Porque os que dizem que o seu ofício apenas instrui o que se sabe
esquecidos de ensinar o que se cria com o outro e se aprende com ele,
esqueceram de contar que a mesma luz que clareia salas escurecidas
é também um fogo vivo, que quando irrompe entre muitas mentes
incendeia no meio da noite o coração do homem e o do mundo.

Emissário da palavra, buscador do diálogo, amador da vida,
co-criador de homens novos e de mulheres indomáveis,
o educador não é um artesão estacionado no seu tempo.
E se podemos parecer sermos hoje menos do que fomos ontem,
sabemos também que somos agora mais imprescindíveis do que nunca.
Porque mais do que nunca, mais do que sempre,
trata-se de salvar o homem de si mesmo e a si mesmo
trata-se de reverdecer o mundo e recriar a vida.
E quem aprende e educa vive aí o seu lugar essencial.

23.

E é por isto que nós somos como pontes sobre a terceira margem do rio.
Somos a memória do que não pode ser apagado do coração do homem,
e somos o chamado à aventura de criar
o que merece ser aprendido, relembro e compartilhado.
Somos os que se abrem a reaprender de novo e a cada dia
a saber com o voo dos pássaros e com o crescer da floresta
a inverter com a novidade da vida as lições mofadas da sala de aulas.

Sabemos que sempre é possível recriar com o outro
as palavras esquecidas dos que tiveram a voz silenciada.
Entre todos e não apenas entre os poucos escolhidos
o trabalho do educador serve e deverá servir
ao reencontro do ser humano com a sua origem.

E não apenas por dever de ofício é urgente nunca esquecermos que se não tomarmos entre as mãos o leme do navio da *educação* outros irão fazer isto por nós, e contra nós, contra a vida e contra o horizonte da aurora dos tempos que hão de vir, porque, juntas e juntos, nós faremos com que um dia eles cheguem.

24.

E nós, educadoras e educadores da natureza, da vida e do ambiente, aprendemos e ensinamos porque cremos que nós, a fração humana da vida somos também, como a própria vida, feitos de água, de barro e de fogo e por isso somos o desejo e o amor. Somos feitos de terra e de vento e, assim, somos eternos como a vida e somos passageiros como a flor.

Somos a luz, a sombra, o claro, a escuridão.
Somos memória de um deus que é também nós.
E somos o criar da nossa história, entre o saber da ciência e a poesia.
Somos o espaço e o tempo o dia de sempre, o nunca e o agora.
Somos a imensidão da Terra, nossa casa,
E somos o vir da noite e o chegar do dia, e somos o ser do sol e o do céu e o do chão.

Somos o silêncio e o som da vida.
O estudo somos, e a partilha do saber.
Somos a lembrança e o esquecimento.
Somos a coragem e o seu irmão, o medo, e somos o encontro, o aconchego e o abandono.
A espera somos nós e somos a esperança.

Somos o perene, o fluir e o momento,
a árvore, a pedra, o vento e a flor.
Somos a energia, a luta e a paz.
Somos a vida criada e o criador.
Somos o mundo que sente,
e irmãos da vida saberemos ser?
Somos a aventura de ser vida
e consciência, afeto, ternura, sentimento.
E assim, em cada ave que voa há nossa alma,
e em cada ave que morre, a nossa dor.

ALFABETIZAÇÃO AGROECOLÓGICA AMBIENTALISTA

Interpretando e transformando o socioambiente local e global

Marcos Sorrentino
Fernanda Moraes
Luciana Ferreira Silva
Maria Henriqueta Andrade Raymundo
Simone Portugal
Ana Paula Capello

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma síntese em elaboração da proposta de Alfabetização Agroecológica Ambientalista, a fim de se contribuir para a implantação de assentamentos agroecológicos no extremo sul da Bahia.

Está pautado pela diretriz de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio da Alfabetização Agroecológica Ambientalista, em um processo formador que buscará ir além dos aprendizados da leitura e da escrita.

A Alfabetização Agroecológica Ambientalista é aqui compreendida como um ato social, que envolve um grande aparato de decodificação dos símbolos gráficos. É um processo histórico-cultural individual e coletivo e a aquisição da leitura, da escrita e a construção de todo saber, é parte desse processo infinito de leitura do mundo. Dessa forma “o sujeito da alfabetização (...) ao contrário de ser objeto da ação do educador, é o próprio sujeito de sua transformação pessoal” (PINTO, 1993, p. 98).

No processo de Alfabetização Agroecológica Ambientalista, inspirado em Paulo Freire, as temáticas problematizadoras e as palavras geradoras são forjadas no contexto da realidade vivida, considerando a história de cada grupo social, de cada pessoa e das questões por eles estabelecidas como prioritárias.

A análise conjuntural dos desafios que se colocam para diferentes grupos sociais, à luz do projeto de país e de humanidade que anima a proposta educadora, serve de ponto de partida para o planejamento das ações.

Como fazer isto? Primeiro é preciso saber o que é o analfabetismo ambientalista e, para tanto, é necessário antes dialogar sobre o que se compreende aqui por agroecologia, por ambientalismo e por educação de jovens e adultos, e o seu papel na construção de assentamentos agroecológicos.

AGROECOLOGIA E ASSENTAMENTOS SUSTENTÁVEIS

A agroecologia representa a aplicação de conceitos e princípios ecológicos para gestão de agroecossistemas mais sustentáveis (GLIESMAN, 2002). É muito mais que produção de alimentos saudáveis, ou seja, almeja a construção de sistemas produtivos com qualidade para os seres humanos e o ambiente, garantindo o mínimo de impactos negativos e o máximo de benefícios para todos e todas.

Mas além da produção agrícola e dos benefícios da terra, a agroecologia é um modo de vida, é uma proposta de sociedade, de humanidade e de futuro que bebe em ideais do ambientalismo, do socialismo e de muitas propostas humanistas de todos os tempos.

Sevilla revela que a agroecologia se apoia em um projeto de sustentabilidade, partindo de uma análise das vias pelas quais as culturas tradicionais capturam o potencial agrícola dos sistemas sociais e biológicos em seu processo de evolução (SEVILLA-GUZMÁN, 2001).

A agroecologia também é dinamizada pela troca de conhecimentos entre os camponeses e pelo processo de interação/formação entre as diferentes técnicas de produção social e ambientalmente sustentáveis.

As múltiplas técnicas que integram o arsenal de instrumentos e saberes da agroecologia não só se fundem com as cosmologias dos povos de onde emergem e se aplicam seus princípios, se não que seus conhecimentos e práticas se aglutinam em torno de uma nova teoria da produção, em um paradigma fundado na capacidade do Planeta Terra (LEFF, 2002, p. 96).

Essa teoria de produção toma seus princípios da ciência ecológica, do território em que se dá a intervenção e se “nutre de seus potenciais ecológicos e significações culturais” (LEFF, 2002 p. 96).

A partir de 2001, a agroecologia e o desenvolvimento sustentável se estabelecem como algumas das principais bandeiras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O setor de “Produção” é transformado em setor de “Produção, Cooperação e Meio Ambiente”. Articulado com a Via Campesina Internacional e com o Fórum Social Mundial, o MST começa a promover uma política de enfrentamento ao agronegócio e de transição de paradigma agrícola produtivo (CORREA, 2007).

Os princípios da sustentabilidade socioambiental se vão arraigando nas lutas populares e nas organizações das comunidades rurais, em defesa da autogestão de suas terras e de seus recursos naturais. É necessário reconhecer que a sobrevivência das condições de vida dessas organizações e comunidades depende do manejo sustentável dos recursos agroecossistêmicos, e então, a “agroecologia será o arado para o cultivo de um futuro sustentável e haverá de articular-se a processos de transformação social que permitam passar da resistência à globalização e construção de um novo mundo” (LEFF, 200, p.96).

A trajetória do MST desenvolveu-se com parâmetros que ultrapassam a questão da ocupação e distribuição de terras, tendo em vista que seus discursos - em ações políticas e nos seus processos de formação - abordam teorias que foram ao longo dos anos alinhadas com demais questões, como a concepção agroecológica. A luta pela terra continua a ter uma importância central; no entanto, a reforma agrária ganha outro contorno. Passa, cada vez mais, a afastar-se do discurso meramente produtivista, para compor com outras formas de produções possíveis, dentro dos limites que cada situação local estabelece, permanecendo atenta a um paradigma agroecológico, que aos poucos vem sendo dominante no corpo dirigente do MST (CARLI, 2013; MARTÍNEZ-TORRES; ROSSET 2014).

Desde a década de 1990, o contexto político e econômico que fundamentou o discurso do desenvolvimento sustentável no MST foi gradativamente tornando-se mais evidente, assim como as insatisfações e as críticas ao modelo da Revolução Verde experimentado por muitos assentados e assentadas, até mesmo com apoio de programas governamentais (CORREA, 2007; CARLI, 2013). Neste sentido, a ideia de assentamentos sustentáveis vem se desenvolvendo de forma a abarcar conceitos da racionalidade am-

biental e de sustentabilidade socioambiental para formação e gestão de algumas comunidades rurais.

AMBIENTALISMO

A questão ambiental na contemporaneidade, para além de dizer respeito aos problemas ocasionados pela degradação dos sistemas naturais e pela poluição dos mais diversos tipos, ou mesmo, para além dos estudos da ciência ecologia, que “estuda as relações entre os seres vivos e o meio ambiente em que vivem, bem como as suas recíprocas influências; estudo dos ecossistemas; estudo do desenvolvimento das comunidades humanas em suas relações com o meio ambiente” (CROALL E RANKIN, 1981, p. 5), vem se constituindo num mosaico de percepções, interpretações, proposições e projetos de sociedade, que passam a ser nomeados como ecologismo ou ambientalismo.

Após a Segunda Guerra Mundial, começa a forjar-se um conjunto de ideias e ideais nomeados por distintos autores como um novo movimento social, movimento alternativo, ecologismo, ambientalismo (BOSQUET, 1978; CROALL e RANKIN, 1981; LAGO e PÁDUA, 1984; LUTZEMBERG, 1985; McCORMICK, 1992; SCHUMACHER, 1977). O contexto, então, era marcado pelas primeiras percepções dos impactos e consequências da chamada Revolução Verde, voltada ao aumento da produção agrícola, e pelas demandas e propostas denominadas contra culturais dos jovens no final dos anos 1960, quando já se tornavam claras as mazelas do modo hegemônico de produção e consumo, presente nas sociedades capitalistas e nas ditas socialistas ou comunistas.

Nesse contexto, a palavra “ecologia”, criada em 1866 pelo biólogo alemão Ernest Haeckel em sua obra “Morfologia Geral dos Organismos”, a fim de designar uma nova disciplina científica ligada ao campo da Biologia e que teria como função o estudo das relações dos organismos entre si e com o mundo exterior, ganhou novos significados. Para os ambientalistas a palavra ecologia “migrou’ do vocabulário científico para designar também projetos políticos e valores sociais” (CARVALHO, 2004, p.45). Carvalho (2004) ressalta, assim, que quando o termo ecologia é usado no contexto dos movimentos sociais, ele não toma a mesma acepção dos biólogos, passando a significar um campo de preocupações e ações sociais.

Para Lago e Pádua (1984), a política ecologista não se preocupa apenas em “garantir a sobrevivência da espécie humana, mas sim em garantir

essa sobrevivência pela construção de formas sociais e culturais que permitam a existência de uma sociedade não opressiva, igualitária, fraterna e libertária” (p. 37). É possível ressaltar, assim, que a ecologia associada às práticas sociais é uma crítica à sociedade de consumo, além da idealização do sonho de uma nova sociedade. Por outro lado, os grupos ligados ao ecologismo também são conservacionistas, pois lutam pela proteção do ambiente, embora não limitem seus objetivos à defesa da natureza, mas almejem o enfrentamento da chamada crise ambiental ou socioambiental.

Apesar de ter surgido no Primeiro Mundo, o “novo ambientalismo dos anos 60 trouxe um forte clamor por mudanças sociais e políticas e se distingue do antigo por entender que a depredação da natureza mantém uma íntima relação com o modelo de desenvolvimento instituído” (GONÇALVES, 2001, p.137). Um marco histórico desse pensamento foi a publicação, em 1962, do livro “Primavera Silenciosa”, da bióloga Rachel Carson. Ele significou uma denúncia do estrago causado pelo uso do DDT e por outros agrotóxicos e provocou grande comoção na opinião pública americana, ampliando o debate sobre as relações entre humanidade e natureza.

O Novo Ambientalismo “abrangia tudo, desde a superpopulação e a poluição aos custos da tecnologia e do crescimento econômico” (McCORMICK, 1992, p.61), pensando natureza e humanidade como questões indissociáveis. Teve um caráter mais amplo que o preservacionismo, caracterizado pela compreensão de ambiente restrito à natureza e seus recursos. Esse movimento se afirmou na representação de um ambiente intocado e restrito, no qual a presença humana é nefasta e destruidora e suas origens remontam ao momento em que foram sentidos os custos da poluição, da caça ou da perda das florestas, de forma mais imediata e pessoal.

Para Leff (2001) a poluição e degradação do ambiente surgiram nas últimas décadas do século XX como uma “crise de civilização, questionando a racionalidade econômica e tecnológica dominantes” (p.59), gerando mudanças globais e afetando a sustentabilidade do planeta.

Autores como Rudolf Bahro (1980), Ivan Illich (1973, 1978, 1981), André Gorz (2010), Afonso Cautela (1972) e, mais recentemente, Manuel Castells (1999), Boaventura de Souza Santos (1997), Anthony Giddens (1991), Zigmunt Bauman (2001, 2003), dentre outros, também buscam compreender as sociedades contemporâneas e lançam novas luzes para a interpretação do que veio a se constituir como um movimento ambientalista ou ecologista.

Rudolf Bahro, um marxista da antiga Alemanha Oriental, em seu livro “A Alternativa”, publicado no final dos anos 1970, escreve que:

a maior causa da crise do meio ambiente que afeta a humanidade é a busca constante, do capitalismo monopolista, por novos lucros. Porém, a esquerda deve revisar seu pensamento tradicional sobre suas estratégias. Para encontrar uma forma de socialismo democrático, com a participação de todos, é necessário um compromisso histórico, unindo o movimento dos trabalhadores com (...) os novos movimentos sociais, (...) começando com governo autônomo por quarteirões e locais de trabalho e uma rede de comunas livres (CROALL E RANKIN, 1981, p. 163).

Falar de processos educadores comprometidos com esta perspectiva ambientalista pressupõe planejar e implementar intervenções que contribuam para 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 (VIEZZER, OVALLES e TRAJBER, 1995), emulando experiências de autogestão do trabalho, dos recursos e dos conhecimentos, de produção e consumo sustentáveis.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação na contemporaneidade é compreendida como um direito fundamental e é concebida de forma continuada e permanente pelos sistemas de ensino. Porém a realidade brasileira no campo educacional, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), necessita de práticas urgentes e efetivas que promovam, dentre outros aspectos, a reflexão a respeito das condições de vida dos educandos.

A Constituição de 1988, em seu Art. 205, revela como princípio a educação voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Art. 2, que abriga o conjunto de modalidades e pessoas atendidas, considera a EJA uma modalidade estratégica para a promoção da igualdade de acesso à educação como um bem social, necessitando de políticas públicas específicas para o enfrentamento da exclusão e evasão educacional.

Do mesmo modo, a Declaração de Hamburgo, documento central elaborado em 1997, durante a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, coloca a Educação de Jovens e Adultos como um processo contínuo e realizado ao longo da vida.

Todos estes documentos permitem compreender a importância de superar o oferecimento da EJA apenas como uma política compensatória, cujo foco é a reposição da escolarização de pessoas que não tiveram acesso na idade apropriada, sendo seu papel possibilitar condições para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, a partir de suas potencialidades, criando condições de resistência à realidade cada vez mais alienante produzida pela dinâmica de poder estabelecida.

São homens e mulheres que tiveram que abandonar os estudos muito cedo pela necessidade de trabalhar. Os jovens e adultos brasileiros ainda tentam retornar em algum momento, mas encontram dificuldades nas metodologias de ensino apresentadas pelos professores da educação formal, sendo que a própria estrutura curricular atual não valoriza as diferentes estratégias que os adultos encontram para sobreviver na sociedade letrada.

Segundo artigo da Revista Nova Escola (2014), a modalidade de EJA sofreu uma queda de 9% na oferta de vagas existentes, resultado de um círculo vicioso caracterizado por altos índices de evasão, poucos recursos e dificuldades na sua gestão, e pela nucleação, concentração das vagas em uma única unidade, que recebe todos os estudantes de bairros próximos. Soma-se a isso a desmotivação que mudanças e interrupções causam nesses estudantes, além de salas lotadas que dificultam o trabalho docente, bem como um currículo que não reflete as necessidades dos diferentes perfis de aluno, desde adolescentes até idosos, que compõem esta modalidade.

Uma das críticas ao currículo estabelecido é a captura mercantilista presente no discurso da escolarização. Este discurso aparece principalmente nos referenciais, parâmetros, planos de ensino e projetos políticos pedagógicos, a imposição se mostra disfarçadamente nos objetivos com um projeto de “qualificação para o trabalho e formação de cidadãos críticos para o exercício pleno da cidadania”. Qualificação para um trabalho que enriquece uma minoria, mantendo os mesmos na condução do poder, formação para manter o trabalhador calado diante das injustiças e das desigualdades, sem condições para emancipar-se e, além disso, impede a disseminação do saber popular produzido pelas comunidades, como alternativa às imposições dominantes.

Todo este contexto de desconsideração sócio-histórica-cultural dos jovens e adultos é apontado como um dos fatores para a evasão dos espaços educativos convencionais. Para Soares (2002):

a Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é de fato a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (SOARES, 2002, p. 32).

É necessário, portanto, que a EJA valorize e reconheça as desigualdades que os grupos historicamente desfavorecidos foram submetidos dentro dos sistemas de ensino, reconhecendo que esses grupos devem receber proporcionalmente maiores oportunidades. E que as mesmas sejam condizentes com a realidade e necessidade dos sujeitos, seja no campo, nos assentamentos, nas vilas ou nas comunidades, concretizando a proposta de educação a partir da realidade local que busca atingir a totalidade.

Assim, as práticas educadoras devem condizer com o público adulto e isto exige o fortalecimento de inovações curriculares para além das convencionais *grades* que reforçam a separação das áreas do conhecimento em disciplinas. Essas grades emprestam os conteúdos do Ensino Fundamental produzido para as crianças, do ensino direcionado apenas por apostilas elaboradas por teóricos distantes que não representam o pensamento e a ação do jovem e adulto, sobretudo dos camponeses e das camponesas, os quais necessitam de especificidades que perpassam por um calendário educacional flexível, compatível com as safras, por temáticas geradoras e *problematizadoras*, que são bem diferentes das trabalhadas em outras localidades.

Essas ações vão desde a experimentação de concepções e propostas pedagógicas à produção teórica de materiais coerentes com o tempo e o espaço vivido, demonstrando que cada vez mais a coerência do que acontece *no campo* e *do campo* sugerem maior sentido e significado, como define Caldart (2002):

No: o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive.

Do: o povo tem o direito à uma educação pensada desde o lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p.26).

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos do campo deve compreender seu caráter integrado e articulado à sociedade, não se colocando em um universo paralelo ou excluído por se fazer em contexto autônomo, com uma lógica de exclusividade. Mas no sentido de reconhecer que o campo possui particularidades históricas, culturais, sociais e ambientais que se diferem de outros espaços, sendo este um espaço diverso, rico, produtor e produto de cultura, no qual se prima pela democracia e emancipação, em que são concretizados ideais de luta pelo direito à terra, mas também pelo direito à Educação de Qualidade, Saúde e a um Meio Ambiente equilibrado.

ALFABETIZAÇÃO AGROECOLÓGICA AMBIENTALISTA NA EJA

O aprendizado da leitura de mundo e da palavra proposta por Paulo Freire, a luta por melhores condições de vida, a capacitação para trabalhos cada vez menos impactantes, mais ecológicos e sustentáveis, são temas que emergem para a Educação de Jovens e Adultos, na busca pela construção de sociedades sustentáveis, sem na verdade haver um tempo correto para iniciar, tão pouco para acabar.

São temáticas para a Educação ao longo da Vida. Segundo Portugal *et al.*, (2012, p. 236) “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 leitura interpretativa do mundo, neste caso 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 os seus conteúdos, “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 situ-

ação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos” (FREIRE, 1987, p.84).

A Alfabetização, portanto, é aqui compreendida como um ato social, que envolve um aparato muito maior que a decodificação dos símbolos gráficos. Um processo histórico-cultural individual e coletivo, e a aquisição da leitura e da escrita, bem como, a construção e produção de todo saber é parte deste processo infinito de leitura do mundo.

Há que se reconhecer que somos todos não alfabetizados em algum momento da vida e podemos dizer que o processo de aquisição da leitura e escrita está intimamente ligado ao fato de sentirmos ou não a necessidade de obter este conhecimento. É necessário o conhecimento crítico da situação presente e existencial, assim como a reflexão sobre a maneira de estar e se inserir no mundo, a fim de se pensar a ação educativa 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 formação de educadores e educadoras é essencial no processo desencadeador de ações educadoras agroecológicas e ambientalistas. Álvaro Vieira Pinto, educador e companheiro de exílio de Paulo Freire, dá centralidade à figura do educador de EJA e ao seu processo de formação em sua elaboração teórica, sendo esta uma das “Sete Lições para Educação de Jovens e Adultos”:

A capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos, aperfeiçoamentos, seminários, leituras, etc.; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete relativa ao seu papel social. (...) A condição para este constante aperfeiçoamento do educador não é somente a sensibilidade aos estímulos intelectuais, mas sobretudo a consciência de sua natureza inconclusa como sabedor (PINTO, 1993, p. 113).

A formação como um espaço de troca, diálogo, de apropriação dos temas comuns aos colegas e de formação e construção individual e coletiva, que valorize a cultura e o saber popular, na busca pela construção de sociedades sustentáveis. Um processo de alfabetização que supere as lacunas existentes relativas ao tema do letramento e permita criar condições aos

assentados e assentadas de interpretar e transformar o socioambiente em relação aos seus projetos de futuro.

ALFABETIZAÇÃO AGROECOLÓGICA AMBIENTALISTA

A concepção de Alfabetização Agroecológica Ambientalista parte da compreensão da oferta da educação/alfabetização de jovens e adultos, como um direito disposto na Constituição Federal 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9394/96 e no Plano Nacional de Educação – PNE/2014.

Voltada a propiciar a ampliação da autonomia pessoal e a redução da vulnerabilidade social a partir da leitura, escrita e interpretação crítica da realidade socioambiental, busca formar pessoas letradas e alfabetizadas “socioambientalmente” a partir dos conceitos da agroecologia e agrofloresta desenvolvidas no cotidiano dos assentamentos. Busca elevar a autoestima e fortalecer a confiança dos participantes na sua capacidade de aprendizagem e participação socioambiental crítica e transformadora das realidades opressoras e, com isso, construir conhecimentos que favoreçam o gosto pelo saber, a união comunitária, a visão crítica sobre as formas de ocupação dos lotes dos assentamentos e que contribuam para uma maior comunhão e respeito com as riquezas naturais da região.

A metodologia proposta para a Alfabetização Agroecológica Ambientalista é composta por quatro “processos formativos sincrônicos” e “três eixos transversais”. São considerados as condições de trabalho, os repertórios prévios e a realidade vivenciada pelos participantes de cada grupo envolvido, podendo iniciar por um ou, simultaneamente, por todos os quatro processos formativos descritos com seus detalhamentos e colocados no quadro a seguir.



OS QUATRO PROCESSOS FORMATIVOS SINCRÔNICOS

1. EDUCOMUNICAÇÃO

A educomunicação tem o propósito de estimular, orientar e apoiar a comunicação individual e coletiva sobre a realidade socioambiental vivenciada pelos alfabetizandos. Nos processos educadores o sujeito não é visto como um receptor de informações. Ele assume o papel de editor de informações e também emissor/comunicador sobre a sua realidade, sonhos e propostas, buscando sempre estabelecer vínculos de diálogo entre os interlocutores.

Portanto, o processo formativo sincrônico de educomunicação incluído na metodologia da alfabetização agroecológica ambientalista, materializa-se com a produção de programas de rádio, vídeos, boletins e jornais, cartazes e faixas, murais e blogs eletrônicos, intervenções teatrais e com artes plásticas. Lembrando que essas são algumas técnicas de educação popular que precisam ser valorizadas e exercitadas, para que não nos tornemos reféns do modo hegemônico de comunicação fundamentada na palavra abundante e centralizada por alguns e no silenciamento de muitos.

2. TEMÁTICAS PROBLEMATIZADORAS

Incluir as temáticas problematizadoras como um dos processos formativos sincrônicos da Alfabetização Agroecológica Ambientalista é um compromisso de trazer à tona os temas geradores que estão presentes na vida dos assentados e das assentadas, possibilitando que os mesmos criem e recriem significados para suas realidades.

As temáticas problematizadoras identificadas nos assentamentos dão origem aos temas geradores, complexos e contraditórios, ou seja, são feitas problematizações daquilo que é vivido e sentido pela própria comunidade, permitindo que a realidade seja melhor compreendida e dessa forma se possa nela intervir.

Os temas de estudos emergem da realidade socioambiental dos alfabetizandos e buscam-se, na literatura, nos vídeos, em palestras e em outras fontes de informação, elementos para ajudar a problematizar as temáticas, para que a construção de soluções seja obra e arte de cada um em seus grupos ou círculos de cultura/diálogo e de aprendizagem participativa sobre ambiente e qualidade de vida.

A ideia é que haja o enraizamento do processo de alfabetização, realizando conexões entre as atividades de leitura e escrita e os círculos interpretativos e de aprendizagem participativa, sendo também instrumento e material para os trabalhos de educomunicação dos e das educadores/as e educandos/as e abrangendo outros participantes.

3. CÍRCULOS DE CULTURA/DIÁLOGO

Os círculos de cultura/diálogo, a partir de Paulo Freire, trazem a educação popular para o centro, rompendo radicalmente com a educação elitista, praticando a criticidade, a autonomia e a dialogicidade.

Para Freire a alfabetização deve ser vista e exercida como um ato político e libertador. Em suas experiências no mundo fazia das salas de aula espaços de diálogos e debates, os chamados “Círculos de Cultura” em que os alfabetizandos “aprendiam a ler as letras e o mundo e a escrever a palavra e também a sua própria história” (COUTO, 2007, p.62).

A proposta aqui apresentada de círculos de cultura/diálogo parte da necessidade de *encontros*. Encontros entre os alfabetizandos e alfabetizados, na perspectiva da educação formal, não formal e informal. Encontros que devem ser marcados pelo diálogo, pela valorização da diversidade de

saberes, cotidiano dos alfabetizandos em pauta, comunicação e expressão democrática no processo de aprendizagem da leitura, da escrita e da vida.

4. LEITURA E ESCRITA

Como os temas e os processos acima descritos podem contribuir para o reforço da leitura e da escrita? Como os estudos necessários para instruir a ação e como a ação que dá sentido aos estudos podem se alimentar mutuamente?

Os três eixos anteriores interagem com este quarto, possibilitando a cada um e a cada uma o rápido acesso à palavra escrita, de forma a simplificar a leitura sobre outras realidades e a expressão escrita sobre a sua própria realidade e a continuidade do seu processo alfabetizador.

OS 3 EIXOS TRANSVERSAIS

1. DIAGNÓSTICOS SOCIOAMBIENTAIS PARTICIPATIVOS

A Alfabetização Agroecológica Ambientalista está vinculada diretamente à realidade social, política, ecológica, econômica e histórica do povo. Dela se depreenderá a problematização coletiva que levará ao aprendizado das letras, lidas e escritas, no contexto da vida dos assentamentos.

Os diagnósticos participativos são as bases para que sejam construídas as aulas, o planejamento, as intervenções, as estruturas e os espaços educadores sustentáveis, que dialogam permanente e continuamente com as suas necessidades, problemas e desejos, em busca da transformação de cada lote, de cada assentamento e de toda a região na qual estão inseridos, em comunidades sustentáveis.

2. PLANEJAMENTO E INTERVENÇÃO, ESTRUTURAS E ESPAÇOS EDUCADORES SUSTENTÁVEIS

Planejamento, no âmbito da Alfabetização Agroecológica Ambientalista, significa a intencionalidade educadora, mobilizadora e engajada para mediar o passado, presente e futuro, as ações e teorias, os desejos e as necessidades do contexto socioambiental e agroecológico dos assentamentos, para as tomadas de decisões.

Ressalte-se que o planejamento é feito por sujeitos que executam o mesmo, ou seja, ele é participativo, tem envolvimento, compromisso, so-

nhos e estratégias para transformação das situações que não são desejadas e construção dos projetos coletivos.

O planejamento deverá ser realizado nos círculos de cultura, entrelaçando-se com todos os quatro processos formativos, possibilitando que intervenções sejam pensadas, estruturadas e executadas no dia a dia dos assentamentos.

A partir do planejamento haverá a implantação participativa de estruturas e espaços educadores: experimentais, demonstrativos, na escola, nos acampamentos e assentamentos ou mesmo junto a instituições parceiras.

3. AVALIAÇÕES PERMANENTES E CONTINUADAS

A avaliação neste contexto se caracteriza como um processo de ensino-aprendizagem que deve ser dialógico, continuado e permanente, presente em todas as atividades dos quatro processos formativos.

Essa avaliação valoriza todas as etapas, indo além dos resultados e produtos, propicia a integração dos saberes e fazeres diversificados, busca a compreensão e apropriação da realidade por todos envolvidos.

Dessa forma, ela sempre alimentará o planejamento, as novas ações e intervenções em sala de aula, nos assentamentos e territórios em que se inserem com base nas reflexões feitas coletivamente, na sistematização, nos registros escritos e audiovisuais sobre os caminhos já percorridos e sobre os que ainda serão trilhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso enfrentar a dura realidade vivida no Brasil, expressa nos dados de 12,7 milhões de analfabetos, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2012), entre a população de 25 anos ou mais, bem como o fato de entre os anos de 2009 a 2013 terem sido desativadas 14.581 turmas de EJA (REVISTA NOVA ESCOLA, 2014).

Isso não se resolve fechando salas, mas compreendendo as causas da evasão escolar e procurando alternativas para minimizá-las, com especial atenção para a realidade do campo, na qual se encontram os maiores índices de analfabetismo e a pior atenção para as condições das escolas.

Rever a maneira como a EJA está organizada, a formação dos docentes, promovendo jornadas mais abertas, disponibilizando materiais ade-

quados para as aulas, atentando para problemas de visão e outros relativos à saúde dos estudantes, avaliando os currículos, a fim de que respondam às necessidades dos diferentes perfis de aluno, são pontos fundamentais para se enfrentar as causas da evasão escolar de jovens e adultos.

Como mostra a pesquisa “Educação de Jovens e Adultos: Insumos, Processos e Resultados,” da ONG Ação Educativa¹, “faz-se necessário avançar no entendimento da EJA como política de ação afirmativa, ou seja, entender a sua natureza de resposta a um conjunto de desigualdades persistentes e estruturais, não superadas ou mesmo alimentadas pelas políticas universais de Educação”. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2014, p.17).

Ainda, para a permanência dos agricultores e agricultoras no campo, é necessário estabelecer processos de transição para práticas agrícolas sustentáveis, promotora da segurança alimentar e da proteção da agrobiodiversidade, com baixa dependência de insumos externo da propriedade. A agroecologia é aliada estruturante deste processo educativo e busca ser não somente prática agrícola diferenciada, mas uma busca pela qualidade de vida e pelo sonho de felicidade.

Nesse sentido se sustenta e fortalece a proposta de uma alfabetização que pensa essa modalidade de ensino a partir de uma lógica que respeita os diferentes saberes, partindo de temas que dizem respeito à história e aos modos de vida das pessoas. A educação é direito de todos e todas e a alfabetização agroecológica ambientalista uma necessidade para crianças, jovens e adultos e uma urgência para toda a humanidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. et al. **A Mata Atlântica do sul da Bahia: situação atual, ações e perspectivas**. Reserva da Biosfera da Mata Atlântica. Caderno, 8. São Paulo, 1998.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

1 “Educação de Jovens e Adultos: Insumos, Processos e Resultados”. Disponível em http://www.acaoeducativa.org/images/stories/pdfs/relatorio_final_INEP_EJA.pdf
Acesso em 29/06/2014.

BRANDÃO, C.. **O Menino que Lia o Mundo: Uma história de pessoas, de letras e palavras.** São Paulo: UNESP, 2005.

_____. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOSQUET, M.. **Ecologia e liberdade.** Lisboa: Editorial Vega. Coleção O Direito à Diferença, 1978.

BRASIL, MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **O corredor central da Mata Atlântica: uma nova escala de conservação da biodiversidade.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente; Conservação Internacional, 2006

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - **Educação de jovens e Adultos no Campo** – Boletim/ Setembro – 2006.

CALDART, R. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: S, KOLLING, E. J. CERIOLI, P. R. CALDART, R. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Coleção por educação básica do campo – Volume 4, 2002.

CARVALHO, I.C.M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção decência em formação: problemáticas transversais).

CARLI, Caetano. “O discurso político da agroecologia no MST: O caso do Assentamento 17 de Abril em Eldorado dos Carajás”, Pará. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 100, 2013

CASTELLS, M..**A Era da Informação: economia, sociedade e cultura.** 3 volumes, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARTIER, R.. **Formas e sentidos. Cultura e escrita: entre distinção e apropriação.** Campinas, Mercado das Letras, 2003.

CHAVES, S. S.. **A importância do letramento na educação de jovens e adultos.** Revista Filosofia Capital. Vol. 3, Edição 7, Ano 2008.

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia: procesos ecológicos en agricultura sostenible.** CATIE, 2002.

CONFERÊNCIA REGIONAL PREPARATÓRIA PARA A V CONFINTEA. **Compromisso Renovado para a Aprendizagem ao Longo da Vida: proposta da região América Latina e Caribe.** Cidade do México, 2008.

COUTO, S. O método Paulo Freire. In: Alfabetização de jovens e adultos: manual do alfabetizador. 1. ed. Rio de Janeiro: Escola Multimeios, 2007. Vários autores. Cooperação técnica Instituto Paulo Freire` ISBN 978-85-99243-07-7

CORREA, Ciro. El MST en la marcha de la Agroecología. Una aproximación histórica a la construcción de la Agroecología en MST. Diss. Dissertação de Mestrado em Agroecologia, Universidade Internacional da Andalucia e Universidade de Córdoba, Espanha, 2007.

CROALL, S.; RANKIN, W. **Conheça ecologia**. São Paulo: Proposta Editorial, 1981.

DI PIERRO, M. C. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2008, v. 38, n. 134, pp. 367-391. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Paz e Terra. São Paulo, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: sabores necessários à prática educativa**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

GIDDENS, A.. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GONÇALVES, C.W.P. **Meio ambiente ciência e poder: diálogo de diferentes matrizes de racionalidade**. In: SORRENTINO, M., coord. Ambientalismo e participação na contemporaneidade. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001. p.135-161.

GORZ, A. **Ecológica**. São Paulo: Annablume, 2010. Coleção Crítica Contemporânea.

HILICH, I. **Tools for Conviviality**. London: Boyards, 1973.

_____. **The Right to Useful Unemployment and its Professional Enemies**. London: Boyards, 1978.

_____. **Shadow Work**. London: Boyards, 1981.

LAGO, A.; PÁDUA, J.A. **O que é Ecologia?** São Paulo: Brasiliense, 1984. 112p. (Coleção primeiros passos, v.116).

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____ **Agroecologia e saber ambiental. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável**. Agroecologia e Desenvolvimento Rural. Sustentável, Porto Alegre, v.3, n.1, 2002

LUTZENBERGER, J. **Ecologia – Do Jardim ao Poder**. Porto Alegre: L & PM Editores, 1985.

McCORMICK, J. **Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

MARTÍNEZ-TORRES, María Elena; ROSSET, Peter M. “Rural social movement-sandagroecology: context, theory, and process”. **Ecology and Society**, 2012. Disponível em <<http://www.ecologyandsociety.org/vol17/iss3/art17/>>

PESSOA, H. C. **INEP – Resultados Preliminares - PISA 2009**. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/pisa2009>>

PORTUGAL S., SORRENTINO M., VIEZZER M. Educação Ambiental na Formação de Jovens e Adultos. IN: **Educação Ambiental e Políticas Públicas: Conceitos Fundamentos e Vivências**. Curitiba: Appris, 2012.

REVISTA NOVA ESCOLA. **A cada dia, dez turmas de EJA são fechadas no país**. São Paulo: Editora Abril. Fundação Vitor Civita. Junho/Julho 2014.

SANTOS, B. de S. **Pela Mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Vol. 2. Editora Record, 2002

SEPLAN. SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DA BAHIA. **Territórios de Identidade**. Mapa, 2013. Consulta no site: <<http://www.seplan.ba.gov.br/territorios-de-identidade/mapa>>

SCHUMACHER, E.F. **O negócio é ser pequeno: um estudo de economia que leva em conta as pessoas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SOARES, M. **Linguagem e Escola. Uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1987.

UNESCO. Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo (Alemanha), 1999.

VIEZZER, M.; OVALLES, O.; TRAJBER, R..Manual Latino-Americano de Educ-Ação Ambiental. São Paulo: Editora Gaia, 1995.

PESSOAS COMPROMETIDAS COM AS TRANSFORMAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS – UMA PERSPECTIVA LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Marcos Sorrentino

INTRODUÇÃO

“No final do século a única utopia realista é a utopia ecológica e democrática. É realista, porque assenta num princípio de realidade que é crescentemente partilhado e que, portanto, tem as virtualidades que Gramsci achava imprescindíveis na construção de ideias hegemônicas (...). Por outro lado, a utopia ecológica é utópica, porque a sua realização pressupõe a transformação global não só dos modos de produção, mas também do conhecimento científico, dos quadros de vida, das formas de sociabilidade e dos universos simbólicos e pressupõe, acima de tudo, uma nova relação paradigmática com a natureza, que substitua a relação paradigmática moderna. É uma utopia democrática porque a transformação a que aspira pressupõe a repolitização da realidade e o exercício radical da cidadania individual e coletiva, incluindo nela a carta dos direitos humanos da natureza. É uma utopia caótica, porque não tem um sujeito histórico privilegiado”.

(Boaventura de Sousa Santos)

Em maio realizou-se em Piracicaba, SP, Brasil, um Simpósio que muito me emocionou. Ele ocorreu sem cobrar nenhuma taxa de inscrição porque pôde contar com o envolvimento voluntário de aproximadamente 30 pessoas na organização, 15 palestrantes e 300 participantes, que vieram de diversos lugares do país e alguns poucos de outros países, colocando os próprios recursos e energia para viabilizarem juntos a maior e melhor aventura que pode realizar o ser humano: a construção compartilhada de conhecimentos voltados ao bem comum.

Essa vivência e tantas outras como professor e pai de estudantes de escolas públicas e como militante ambientalista me estimulam a dizer que o melhor que se pode buscar por meio da Educação Ambiental (EA) são as pessoas radicalmente comprometidas com as transformações socioambientais profundas que o Planeta está a necessitar e a exigir!

Em toda a América Latina (AL) esse compromisso materializa-se em inúmeras ações de defesa da vida, na convergência entre as demandas por direitos humanos fundamentais, por liberdades democráticas e pela conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente e das condições existenciais.

Cito a seguir dois exemplos para ilustrar esse compromisso sobre o qual estou falando. O primeiro é um trecho de uma das cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade, dois importantes escritores brasileiros do início do século passado. Cito-o também como inspiração para a Educação Ambiental que estaremos vivenciando no Congresso Ibero-Americano de EA e como uma introdução às características e perfil desse fazer educador e ambientalista latinoamericano que desejo enfatizar nesta palestra.

S. Paulo 10 de Novembro, 1924

Meu caro Carlos Drummond

(...). Tudo está em gostar da vida e saber vivê-la. Só há um jeito feliz de viver a vida: é ter espírito religioso. Explico melhor: não se trata de ter espírito católico ou budista, trata-se de ter espírito religioso pra com a vida, isto é viver com religião a vida. Eu sempre gostei muito de viver, de maneira que nenhuma manifestação da vida me é indiferente. Eu tanto aprecio uma boa caminhada a pé (...) como uma tocata de Bach e ponho tanto entusiasmo e carinho no escrever um dístico que vai figurar nas paredes dum bailarico e

morrer no lixo depois como um romance a que darei a impassível eternidade da impressão. Eu acho, Drummond, pensando bem, que o que falta pra certos moços de tendência modernista brasileiros é isso: gostarem de verdade da vida. Como não atinaram com o verdadeiro jeito de gostar da vida, cansam-se, ficam tristes ou então fingem alegria o que ainda é mais idiota do que ser sinceramente triste. (...) se eu estivesse nessas terras admiráveis que vocês vivem, com que gosto, com que religião eu caminharia sempre pelo mesmo caminho (não há mesmo caminho pros amantes da Terra) em longas caminhadas. (...) Veja bem, eu não ataco nem nego a erudição e a civilização (...). Mas vivo tudo. Que passeios admiráveis eu faço, só! Mas ninguém nunca está só a não ser em especiais estados da alma, raros, em que o cansaço, preocupações, dores demasiado fortes tomam a gente e há essa desagregação dos sentidos e das partes da inteligência e da sensibilidade. Então a gente fica só por milhões de amigos que tenha ao lado. Se não, não. Um sentido conversa com o outro, a razão discute com a imaginativa etc. e é uma camaradagem sublime de pessoas tão íntimas (...). E então parar e puxar conversa com gente chamada baixa e ignorante! Fique sabendo duma coisa, se não sabe ainda: é com essa gente que se aprende a sentir e não com a inteligência e a erudição livresca. (...). Mário de Andrade (1982, p. 46)

O segundo exemplo, abaixo, busca ilustrar a presente compreensão sobre o que é a EA latinoamericana, a partir de um olhar brasileiro que há mais de quarenta anos vem buscando formar-se como educador ambiental.

Diante do desafio de contribuir para a implantação de sete assentamentos agroecológicos, frutos da reforma agrária resultante das ocupações de terras promovidas pelo Movimento de Trabalhadores Sem Terra – MST, no extremo sul da Bahia, a Oca - Laboratório de Educação e Política Ambiental da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz da Universidade de São Paulo – ESALQ/USP, junto à Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto¹, com apoio da empresa Fibria, formulou

1 Os dois próximos parágrafos e os dois primeiros do item 3 são adaptados de um documento formulado inicialmente pelos participantes do Núcleo da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, no Campus da Universidade de São Paulo em Piracicaba, instalado na Oca – Laboratório de Educação e Política Ambiental da ESALQ/USP, para o diálogo e o seu aprimoramento participativo junto a toda a Equipe da Escola no extremo sul da Bahia.

uma proposta de Alfabetização Agroecológica Ambientalista voltada inicialmente às mil famílias ali acampadas.

A perspectiva da alfabetização ambientalista na educação de jovens e adultos desdobra-se para além dos que participam do módulo destinado aos aprendizados da leitura e da escrita e para além dos processos formais de escolarização, pois ela pode e deve ocorrer no cotidiano de todas as pessoas, contribuindo não só para a erradicação do analfabetismo (diretriz do Plano Nacional de Educação – PNE, recém-aprovado pelo parlamento brasileiro), mas também para o enfrentamento do analfabetismo ambientalista que acomete brasileiros e brasileiras em todas as classes sociais e níveis de escolarização. Essa intenção é traduzida em atividades educadoras que promovem a interpretação, conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente e das condições existenciais em direção à sustentabilidade socioambiental e à responsabilidade global.

Essas convergências entre o social e o ambiental, entre o encantamento com a vida em toda a sua diversidade e a luta pela reforma agrária, alfabetização e outras formas de justiça social, entre o emocional e o racional e tantos outros encontros dialógicos entre opostos (aparentes ou reais), tem marcado profundamente a EA latino-americana. A ampliação de sua capacidade de incidência na arena pública depende de um balanço sobre os seus impasses e dificuldades.

Tal tarefa que exige, em primeiro lugar, a formulação das perguntas que precisam ser respondidas nesse balanço. No próximo item esboço algumas delas e convido-os a formularem outras, para depois sobre elas dialogarmos.

ALGUMAS PERGUNTAS

- Na perspectiva latinoamericana, qual é a diferença entre EA e Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS?
- Como a economia verde e a adoção de novas tecnologias comprometidas com o desenvolvimento sustentável podem influenciar e ser influenciadas por processos educadores?
- Como a EA relaciona-se com a problemática da sustentabilidade socioambiental?
- O diálogo aprofundado sobre o que é a questão ambiental para as distintas ciências, culturas e formas de conhecimento pode auxiliar no desvelamento sobre o que é ecologia, ecologismo ou

ambientalismo? Sobre qual educação e EA se está falando? O que seria uma alfabetização ambientalista?

- Como as inúmeras e diversas manifestações, propostas, ações, atividades, projetos e programas de EA podem se multiplicar, ganhando organicidade e promovendo as profundas mudanças de atitudes, comportamentos, valores e culturais no sentido da construção de sociedades sustentáveis?
- Como a EA pode se tornar permanente, continuada, articulada e com a totalidade dos humanos de cada território?
- Como planejar e implantar políticas públicas de EA? Elas devem ser transversais? Quais os papéis e os limites da responsabilidade por elas, dos governos e de outros atores sociais?
- Qual é ou quais são as suas perguntas sobre a efetividade da EA sonhada e realizada na AL?

Sem a pretensão de ser exaustivo nesse perguntar e sem a esperança de conseguir respostas a todas elas, nos próximos pontos busco pistas para a interpretação da EA que temos e fazemos, apresento desafios e formulo algumas propostas a serem enfrentadas nesse balanço propositivo para uma próxima Década da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, sob uma ótica que se pretende brasileira e latinoamericana.

UM POUCO DA HISTÓRIA LATINOAMERICANA DA EA

A questão ambiental na contemporaneidade, para além de dizer respeito aos problemas ocasionados pela degradação dos sistemas naturais e pela poluição dos mais diversos tipos, ou mesmo, para além da ciência ecologia, que “estuda as relações entre os seres vivos e o meio ambiente em que vivem, bem como as suas recíprocas influências; estudo dos ecossistemas; estudo do desenvolvimento das comunidades humanas em suas relações com o meio ambiente” (CROALL e RANKIN, 1981, p. 5), vem se constituindo num mosaico de percepções, interpretações, proposições e projetos de sociedade.

Após a segunda guerra mundial e especialmente após as primeiras percepções dos impactos e consequências da chamada revolução verde e após a compreensão das demandas e propostas denominadas contraculturais dos jovens no final dos anos 1960, quando já se tornavam claras as

mazelas do modo hegemônico de produção e consumo, presente nas sociedades capitalistas e nas ditas socialistas, começa a forjar-se um conjunto de ideias e ideais nomeados por ou a partir de distintos autores, como novo movimento social, movimento alternativo, ecológico ou ambientalista (BOSQUET, 1978; CROALL e RANKIN, 1981; LAGO e PÁDUA, 1984; LUTZEMBERG, 1985; McCORMICK, 1992; SCHUMACHER, 1977; LEFF, 2001; SORRENTINO, 2001).

Na América Latina, desde os anos 1970, na resistência aos regimes autoritários e ditatoriais que tomaram violentamente diversos estados nacionais, esse novo movimento social vem sendo forjado na atuação por direitos humanos fundamentais e por uma cultura de procedimentos democráticos, além da agenda da conservação e recuperação da biodiversidade e da melhoria das condições de vida, como um movimento multifacetado, que a exemplo de iniciativas em outras partes do mundo, vai se tornando uma das prioridades da opinião pública que já não quer o progresso e o desenvolvimento a qualquer custo.

Isso propiciou que a EA latinoamericana fosse desde a sua origem hegemonicamente socioambiental ou voltada a um “desenvolvimento humano sustentável”, como expressa o nome da Rede Uruguaia que conecta educadores e educadoras ambientais de todo o País. Ou, como ficou definido no Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, durante a Rio92, no Fórum Internacional de ONGs e Movimentos Sociais, uma ação educadora comprometida com a emancipação humana, por meio da participação crítica que busca enfrentar as mazelas de um modo de produção e consumo que significa “progresso” para alguns e degradação para muitos.

Nos seus primórdios a EA e a ecologia eram vistas como “coisa de bicho-grilo” e os ambientalistas, “acusados” de anarquistas ou comunistas, por destoarem do ideal de boa vida, amplamente propagandeado - viver em grandes cidades, com edifícios altos e filiais das grandes cadeias de fast food e de roupas de “marca” norte americanas e européias, enriquecendo para ter um “Kit civilização” (carrão, geladeira, fogão, computador, televisão, e mais recentemente celular, notebook e 4G) individual, falando em inglês e aspirando ser famoso, dentre outras características que pautam um modo de produção e consumo fundamentado na obsolescência programada, no descartável, na ostentação e na competição.

Gradativamente, mesmo estando na contramão desse ideal consumista, ela foi se firmando na agenda pública, contrariando também aqueles que a reputavam como uma moda ou como a “inimiga oculta” da “emancipação do proletariado”. Foi saindo do gueto ambientalista e tornando-se ponto de pauta dos mais distintos movimentos sociais, governos e do setor empresarial mais desenvolvido. Muitos a adotaram pela oportunidade de recursos disponíveis ou para agradar os seus clientes e acionistas, mas inegavelmente a questão ambiental ainda hoje é objeto de disputas conceituais e de projetos de futuro diversos.

Nos dias atuais, os meios de comunicação de massa, repercutindo a adoção da problemática pelos setores mais modernos da burguesia industrial e pelos governos com eles sintonizados, a simplificam e difundem como apenas uma questão de implantarem-se reparos tecnológicos e adotarem-se boas práticas na gestão ambiental.

Partidos políticos, movimentos sociais e sindicais e diversos movimentos e organizações de cidadania se dividem entre propostas de mudanças radicais no modo de ser e estar dos humanos no Planeta até as que consideram suficientes algumas reformas que possibilitem a adaptação e a mitigação aos e dos impactos socioambientais globais e locais provocados pelo aquecimento global, pela erosão da biodiversidade, pela contaminação dos corpos d’água e do ar, pela exploração não sustentável das florestas e demais coberturas de vegetação nativa, dentre outros temas presentes na agenda contemporânea. Segue como um campo de tensões e disputas.

Seja qual for a temática socioambiental, ela pode motivar um fazer educador pautado por um ideário ambientalista no qual se destacam propostas de participação dialógica e comunitária, que potencializem a ação de identidades individuais e coletivas, comprometidas com o sentimento de pertença e de busca e materialização de seus projetos de felicidade e de futuro. Esse fazer educador ambientalista latinoamericano sabe essencial ir e estar com o povo e por isto busca aprender com a história, tradição, métodos e técnicas da educação popular presente em todo o continente, promovendo a convergência entre o social e o ambiental, dela emergindo práticas políticas e pedagógicas das mais diversas.

OS DESAFIOS

A EA latinoamericana, nos últimos 30 anos, teve grande incremento em sua presença e qualidade nos países de toda a região.

No entanto, retrocessos nas políticas ambientais em toda a AL levam a questionar a efetividade das políticas e iniciativas de EA. Alguns exemplos são as mudanças no Código Florestal no Brasil, a instalação de indústrias poluidoras, os impactantes empreendimentos hidroelétricos, nucleares e grandes obras que continuam a ser autorizadas a despeito do aumento de eventos climáticos extremos.

Outros exemplos levam ao questionamento sobre a manutenção das políticas de uso da terra que privilegiam o grande latifúndio, a especulação e a reserva de bens para as transnacionais da engenharia genética, da mineração, etc, em detrimento dos povos nativos e das populações tradicionais. Mesmo a manutenção das extensas monoculturas, a utilização dos agrotóxicos, o desenvolvimento dos transgênicos e o patenteamento da vida levantam fortes questionamentos sobre a efetividade da EA que está sendo realizada. Isto sem falar das áreas urbanas, com os seus enormes congestionamentos no trânsito, falta de políticas de mobilidade, de saneamento básico, habitacionais, de áreas verdes, dentre outras.

Certamente a EA não pode ser responsabilizada sozinha por esse quadro, mas como dizia Paulo Freire (1987, 1997, 2007), citado aqui de livre memória, a educação sozinha não muda o mundo, mas tampouco o mundo será modificado sem ela.

Entre os principais **desafios** a serem enfrentados pela EA na AL, em distintas escalas – das ações e projetos locais e específicos aos programas e políticas públicas nacionais e internacionais, estão:

- Simplificação: a EA enfrenta os problemas socioambientais muitas vezes ignorando a sua complexidade, nexos ou cadeias de causalidades, simplificando o seu enfrentamento ao combate a uma causa específica, que ao ser superada, quando o é, não resolve as suas causas mais profundas;
- (In)comunicabilidade: no extremo oposto do desafio anterior está a dificuldade de comunicação com o povo, devido à alta complexidade das análises e discursos na área. É preciso aprender a trabalhar com redutores de complexidade, com palavras de ordem, temas geradores apropriados a cada realidade que permitam e instiguem os educandos a conhecerem cada problema socioambiental em toda a sua abrangência;
- Descontinuidade: as trocas de autoridades políticas nas distintas esferas e instâncias do poder público, muitas vezes, levam ao en-

cerramento de iniciativas, projetos, programas e políticas públicas que vinham sendo implementados, independentemente da avaliação dos mesmos. São descontinuados porque eram do governante anterior. Muitas vezes essa descontinuidade também ocorre nas políticas institucionais de universidades, empresas, associações de cidadania e nos movimentos sociais;

- **Fragmentação e Pulverização:** inúmeras e diversificadas são as iniciativas de EA em toda a América Latina. No entanto, apesar do sucesso pontual que muitas vezes obtêm, pouco conseguem incidir nas políticas públicas, das locais às internacionais. A efetividade delas fica comprometida pela falta de articulação entre seus atores, na elaboração participativa de projetos político pedagógicos territoriais;
- **Desejos Modernistas:** a ainda forte e generalizada presença de um ideal modernista desenvolvimentista do século passado, enraizado em praticamente toda a sociedade, propagandeando o “Kit Civilização” como solução para os males e mazelas gerados pelo modo de produção e consumo hegemônico. Dentre esses males destaca-se a ansiedade, o stress e a depressão, mas certamente tem presença marcante a proliferação dos distintos tipos de câncer e de todos os tipos de doenças degenerativas, os impactos da poluição e a falta de mobilidade urbana, os acidentes de trânsito, a obesidade, o sedentarismo e a drogadição de diversos tipos;
- **Sequestro do discurso ambientalista:** a redução e o sequestro pelo mercado e pela mídia a seu serviço, das reivindicações e propostas formuladas pelo ambientalismo, desde as suas primeiras manifestações e propostas comunitaristas e conservacionistas no século XIX, ou antes, até as de contracultura e ecossocialistas que emergem após a segunda guerra mundial, transformando-as e adaptando-as às bandeiras do desenvolvimento sustentável e da tecnologia/mercado verde.
- **Recursos:** avanços na normatização (leis, decretos, normas infra-legais e até a sua presença explícita na lei maior, a Constituição dos países) e a sua maior presença nos discursos das autoridades e dos meios de comunicação de massas, não podem esconder a falta de recursos, financeiros e humanos, de estruturas institucionais, especialmente no estado em suas esferas federal, estadual e mu-

nicipais, destinadas a promover e coordenar iniciativas de EA. A descentralização de recursos financeiros e outras formas de apoio às iniciativas locais, enfrentam grandes dificuldades na burocracia governamental.

- **Articulação internacional:** a maior presença dos educadores e das educadoras ambientais nos foros internacionais ainda não se expressa em maior incidência da América Latina nas políticas de EA do Sistema das Nações Unidas e nem mesmo na maior destinação de recursos e importância política para o campo no interior dos órgãos do sistema na América Latina. Mesmo iniciativas de articulação na área, como o Programa Latino-Americano de Comunicação e Educação Ambiental – Placea, o Programa Andino-Amazônico de Comunicação e Educação Ambiental – Panacea e o Fundo Fiduciário e a Rede Latino-Americana de EA do PNUMA/ONU, são tímidas e descontinuadas.

A tensão entre as propostas de ambientalização da Educação Superior e o fato de muitas vezes elas serem pautadas por interesses e necessidades distantes do bem comum é mais um dos desafios a ser enfrentado para ampliar a efetividade da EA na América Latina. A competição como palavra de ordem da vida acadêmica, ao invés da cooperação, dentre outras questões, permanece na agenda de prioridades a serem enfrentadas para a formação de profissionais educadores ambientalistas e para a realização de pesquisas e atividades de extensão comprometidas com a EA.

ALGUMAS TRILHAS E DIRETRIZES PERSEGUIDAS

O Conselho de Educação de Adultos da América Latina – CEAAL, por meio da sua Rede de Educação Popular e Ecologia – REPEC, promoveu vários encontros e publicações onde foi possível detectar uma grande diversidade de iniciativas de EA na AL. Nelas destacavam-se as parcerias interinstitucionais e o diálogo profundo fomentando um sentimento de pertença, identidade local e cidadania planetária, a participação e o fomento à potência de agir, o incentivo a comunicação sobre tecnologias apropriadas, a importância da sistematização das experiências e o compromisso educador emancipatório sincronizado com a solução de problemas priorizados e enfrentados coletivamente.

Os Congressos Iberoamericanos de EA, bem como os Fóruns e outros eventos de EA que ocorreram em diversos países da região, nas duas últimas décadas, têm promovido relatos de experiências e diálogos sobre ideias e propostas que incentivam visitar e criar/revitalizar sonhos e utopias coletivos, bem como a determinação por realizá-los. Algumas **diretrizes** podem ser interpretadas da leitura desses relatos e podem servir como subsídios para a formulação e implantação de políticas públicas na área:

- Articulação dos atores locais para formular e implantar um projeto político- pedagógico territorial que incentive a formação de círculos de aprendizagem participativa que exercitam a auto-gestão e a autoanálise como prática dialógica cotidiana, emuladora de valores comprometidos com a sustentabilidade socioambiental.
- Dar o testemunho sobre os valores propugnados no interior de cada instituição e pessoa participante e no relacionamento entre elas;
- Aproximação e compromisso entre as forças instituídas e as instituintes que atuam em cada território;
- Realização de diagnósticos, monitoramentos e avaliação continuada do estado da arte, por meio de Observatórios da EA que estejam conectados em Rede, entre si e com outros voltados ao acompanhamento de questões sociais e ambientais;
- Implantação pelo estado, em suas diversas esferas e instâncias, de estruturas de apoio (recursos humanos, financeiros, políticos e materiais) a essas articulações coletivas e territoriais da EA;
- Promoção de acesso a informações, reflexões e ações coletivas voltadas a enfrentar cada um dos desafios apontados no item anterior;
- Apoio a iniciativas de Fundos Públicos, não estatais, onde o Estado seja um dos seus atores, voltados a imprimir agilidade e controle social na destinação e utilização de recursos para uma EA pautada por instâncias de formulação de políticas públicas na área;
- Construção de Sistemas Nacionais de EA - SisNEA, articulando de forma orgânica todas as iniciativas de EA, governamentais e não governamentais, em cada país;
- Articulação entre os SisNEA no sentido de **ampliar a incidência da EA latino-americana no panorama internacional;**

- Definição dos territórios dos Municípios como prioridade para a próxima Década da EA, promovendo a aproximação entre Instituições de Educação Superior – IES, Escolas, Administração Municipal e as demais instituições e movimentos instituintes da EA, para juntas enfrentarem os desafios da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas internacionais, nacionais e locais podem e precisam ter compromisso com a criação de espaços e processos que permitam a emergência de sujeitos educadores ambientalistas e o seu constante aprendizado por meio da práxis voltada à transformação socioambiental.

Projetos, programas e políticas públicas não têm sido suficientes para deter o avanço da degradação humana, social e ambiental e apontam a necessidade de uma educação ambiental permanente, continuada, articulada e com a totalidade dos sujeitos.

A formação de uma cidadania educada/educadora ambientalista exige o diagnóstico da realidade, dos acertos, das potencialidades e dos limites do realizado, a escuta das propostas que emergem dos fazeres e reflexões na base da sociedade e a definição da direção e do sentido, os sonhos e as utopias socializados e pactuados, do que se pretende realizar.

O salto qualitativo para a próxima Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, que na América Latina seria mais apropriadamente nomeada como a Década da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, está diretamente relacionado à necessária autocrítica sobre os limites da atual e ao fundamental estímulo e apoio pelos organismos internacionais à formulação e implantação de políticas públicas que aproximem distintos atores sociais em projetos político-pedagógicos territoriais de sinergia entre as ações voltadas à transformação socioambiental, em cada Município.

Administrações públicas municipais, escolas, instituições de educação superior, unidades de conservação, associações de cidadania e outros atores sociais que atuam em um mesmo território, construindo coletivos educadores ambientalistas capazes de intervir na realidade para que todos e cada um possam continuar na busca pelo seu aprimoramento físico, intelectual, sentimental, psicológico, material e espiritual, como ser humano integral.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. de. **A Lição do Amigo: Cartas de Mário de Andrade a Carlos Drumond de Andrade, anotadas pelo destinatário** – Rio de Janeiro: J. Olímpio, 1982.

Bosquet, M. **Ecologia e liberdade**. Lisboa: Editorial Vega. Coleção O Direito à Diferença, 1978.

Croall, S. e Rankin, W. **Conheça ecologia**. São Paulo: Proposta Editorial, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: sabores necessários à prática educativa**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Paz e Terra. São Paulo, 2007.

LAGO, A.; PÁDUA, J.A. **O que é Ecologia?** São Paulo: Brasiliense, 1984. 112p. (Coleção primeiros passos, v.116).1984.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUTZENBERGER, J. **Ecologia – Do Jardim ao Poder**. Porto Alegre: L &PM Editores, 1985.

McCORMICK, J. **Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

SCHUMACHER, E.F. **O negócio é ser pequeno: um estudo de economia que leva em conta as pessoas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SORRENTINO, M., coord. **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001.

SUSTENTABILIDADE NA UNIVERSIDADE

Maria Henriqueta Andrade Raymundo

Luciana Ferreira

Marcos Sorrentino

Julia Teixeira Machado

O presente artigo é inspirado no projeto de “Sustentabilidade na Universidade: Uma experiência no campus da ESALQ/USP”, elaborado pela Oca – Laboratório de Educação e Política Ambiental em cooperação técnica com a diretoria do Plano Diretor Socioambiental deste campus entre os anos de 2013 e 2014. Objetiva contribuir para as reflexões e diálogos sobre a materialização progressiva da sustentabilidade socioambiental na Universidade.

Na Europa e América Latina, com a Rede ACES (Rede de Ambientalização Curricular nas Instituições de Educação Superior), e no Brasil, em especial com a RUPEA (Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental), algumas pesquisas foram alavancadas sobre a sustentabilidade na universidade a partir da ambientalização de seus pilares de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

A ambientalização curricular é compreendida, aqui, como o exercício cotidiano de incorporar a dimensão socioambiental e a educação ambiental em todos os pilares da universidade.

Neste sentido, eventos e experiências nacionais e internacionais na última década têm demonstrado que a questão da sustentabilidade nas Instituições de Educação Superior (IES) vai muito além da sua inclusão nos projetos políticos pedagógicos dos cursos e nas ementas de suas disciplinas. O processo requer um olhar que atinja a universidade na totalidade de suas atividades, incluindo-se aí o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão (RUPEA, 2007).

Daí a importância de se compreender a sustentabilidade na universidade para além de uma abordagem exclusivamente conteudista e/ou de soluções de problemas. Busca-se uma perspectiva que traga a reflexão-ação-reflexão sobre a problemática socioambiental dentro desse processo.

O que se reflete e propõe neste artigo é incorporar a educação ambiental na universidade, por meio de processos formativos permanentes e continuados, que exercitam duas funções simultâneas:

A EA nas IES, por meio de processos de formação, permanentes e continuados, pode cumprir dois papéis: (i) o de educar a própria instituição para ela incorporar a questão ambiental no seu cotidiano - a ambientalização da Instituição, presente em todas as suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão; (ii) e o de contribuir para educar ambientalmente a sociedade – um projeto ambientalista de país e as ações educadoras com ele comprometidas (SORRENTINO, NASCIMENTO e PORTUGAL, 2011, p.21).

A partir da contextualização e reflexão inicial são propostos neste artigo alguns caminhos que podem promover a sustentabilidade na universidade fundamentada por quatro dimensões estruturantes, integradas e articuladas, sendo elas: edificações sustentáveis, currículo e projeto político pedagógico (PPP), gestão participativa e cidadania.

Essas dimensões, explicitadas uma a uma a seguir, trazem de uma forma orgânica os princípios, valores e características que devem ser materializados numa universidade que busca a sustentabilidade ou a incorporação da educação ambiental em todos seus pilares.

EDIFICAÇÕES SUSTENTÁVEIS

Desde a Conferência da ONU em 1992, documentos internacionais e nacionais vêm fortalecendo os critérios e firmando os compromissos para minimizar os impactos ambientais oriundos das atividades da construção civil: “O Conselho Internacional da Construção (CIB – Conseil International Du Bâtiment) considera a construção civil, o setor que mais utiliza recursos naturais e energéticos causando impactos no meio ambiente” (BRASIL, 2015).

Para transformar uma universidade em sustentável é necessário considerar os seus *espaços de convivência e edificações* como uma das dimensões para o alcance da sustentabilidade, garantindo que sejam aplicados princípios e diretrizes essenciais já consagradas.

Segundo Vilhena (2007), a partir de uma pesquisa nacional foi definido um modelo de diretrizes para a sustentabilidade das edificações que

relaciona as diretrizes ambientais voltadas aos recursos naturais; diretrizes sociais que estão vinculadas ao bem estar e saúde dos usuários das edificações, as diretrizes econômicas que se vinculam ao sistema de gestão da qualidade, principalmente focado no produto, custo e benefício, e por fim a diretriz institucional, que está relacionada ao sistema de gestão ambiental integrada e responsabilidade social.

Recentemente, o Ministério da Educação lançou o “Manual Escolas Sustentáveis” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013), que pode ser apropriado também pelas universidades que desejam adequar-se às construções sustentáveis. Ele aponta que os projetos arquitetônicos sustentáveis devem respeitar as condições climáticas e culturais do território local e adotar tecnologias que proporcionem conforto térmico e acústico, economia de água e energia, mobilidade sustentável e acessibilidade, destinação adequada de resíduos e saneamento, visando a promoção da qualidade de vida, a promoção da saúde e da nutrição, estimulando o respeito às diversas formas de vida e ao meio ambiente e sendo um convite à convivência.

As edificações sustentáveis possuem, também, o objetivo pedagógico de promover a atitude e o sentimento do cuidado. Para Boff (2012, p. 258), o cuidado é uma estrutura básica para o ser humano “quando nos entregamos à contemplação do espaço, nos irrompe o sentimento do cuidado. É um chamado ético”. Surge aí a possibilidade do cuidado com a vida, com os ambientes, salas, prédios, animais e consigo mesmo.

Além disso, o processo que envolve o desenvolvimento ou aprimoramento de estruturas, edificações e espaços pode ser o desencadeador de diversas pesquisas sob a perspectiva ambiental, econômica, tecnológica e social, contribuindo para formação e promoção do conhecimento socioambiental na universidade e em seu entorno, sendo este um espaço inspirador e emulador de novas ideias.

Os espaços educadores são aqueles capazes de demonstrar alternativas viáveis para a sustentabilidade, estimulando as pessoas a desejarem realizar ações conjuntas em prol da coletividade e a reconhecerem a necessidade de se educarem (BRASIL, 2006).

O conceito de espaços sustentáveis transcende a sustentabilidade ambiental e se expande para a sustentabilidade social, econômica, cultural, política, espacial, dentre outras que vêm sendo apontadas por distintos autores, e quando localizados em um território educador como o das universidades, carregam consigo a intencionalidade pedagógica.

Ao construir-se um espaço sustentável evidencia-se que esta possibilidade pode ser realizada em outros territórios como uma casa, bairro, cidade. De acordo com Czapski e Trajber (2010, p. 35):

(...) espaços que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir a qualidade de vida para as gerações presentes e futuras, são espaços que educam por si e irradiam sua influência para as comunidades na qual se situam.

CURRÍCULO OU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Outra dimensão considerada fundamental para a sustentabilidade da universidade é o Currículo, que deve “(...) ser visto não como simples expressão, representação ou reflexo de interesses sociais determinados, mas como produtor de identidades e subjetividades sociais específicas. O currículo não apenas representa, ele faz” (SILVA, 1995, *apud* AMORIM, OLIVEIRA JÚNIOR e PRADO, 2011).

Santos (2009, p. 47) coloca que “a questão socioambiental deve ser compreendida pela instituição universitária em toda a sua complexidade, de modo a haver o compromisso político com o seu enfrentamento”. Esta colocação reforça o papel da universidade para assumir seu compromisso na transformação da sociedade, primando pelos desafios socioambientais, devendo os mesmos pautar o currículo acadêmico em articulação com todos os pilares da instituição.

Nesta perspectiva é preciso que o Projeto Político Pedagógico seja elaborado coletivamente, revisitado, readequado e nele sejam fundamentados conteúdos e ações que incorporem a sustentabilidade socioambiental como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (BRASIL, 2012). As Diretrizes consideram a flexibilidade das instituições de ensino, colocando que o tema pode ser introduzido pela: (i) transversalidade, (ii) como conteúdos dos componentes do currículo ou (iii) pela combinação da transversalidade com a inserção de conteúdos já constantes no currículo.

A discussão de currículo, mais precisamente dos Projetos Políticos Pedagógicos, frente à incorporação da dimensão socioambiental, é a de que os conteúdos abrigados nele não sejam simplesmente transmitidos,

mas sim construídos entre saberes científicos, experiências individuais e coletivas. É preciso manter acesa a conexão com as diversas realidades, sendo o PPP um documento vivo, comprometido com a leitura da sociedade e com as mudanças que nela ocorrem principalmente no que se referem à temática socioambiental, carregado de intencionalidade educadora.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (BRASIL, 2012) trazem elementos importantes para este debate, destacando-se aqui o artigo 17 o qual aponta que as Universidades devem estimular: “a) visão integrada multidimensional da área ambiental, considerando o estudo da diversidade biogeográfica e seus processos ecológicos vitais, as influências políticas, sociais, econômicas, psicológicas, dentre outras, na relação entre sociedade, meio ambiente, natureza, cultura, ciência e tecnologia” (BRASIL, 2012).

Esta visão integradora e abrangente colocada pelas diretrizes centra-se no compromisso de colocar as questões socioambientais para a reflexão dentro dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos nas mais variadas disciplinas, ou seja, “colocar tais questões dentro de uma plataforma política definida, discutir e enfrentar as questões ambientais e não apenas reconhecer que elas existem” (CAVALCANTE, 2005 p.122).

GESTÃO PARTICIPATIVA

Adota-se aqui a “gestão participativa” como uma dimensão da sustentabilidade da universidade, por estar nela a capacidade de administrar com participação, que permita a reflexão, cooperação, articulação, integração e tomada de decisão coletiva sobre os caminhos sustentáveis que serão trilhados pela instituição, passando desde as compras até os currículos.

A dimensão da “gestão participativa” está em consonância com o Relatório Brutland (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991), que aponta a necessária e estreita relação entre sustentabilidade ambiental e participação, além deste fato atualmente ser praticamente um consenso nos diversos documentos internacionais e nacionais, bem como, nas políticas públicas estabelecidas.

Segundo Polaz e Teixeira (2007):

(...) para avançar rumo à sustentabilidade, sem alimentar ilusões de uma solução única, a questão deveria ter como foco a gestão integrada, constituída de diagnósticos participativos, planejamento estratégi-

co, integração de políticas setoriais, parcerias entre os setores público e privado, mecanismo de implementação compartilhada de ações, instrumentos de avaliação e monitoramento, e não somente a escolha de tecnologias apropriadas.

A definição participativa de indicadores, como importante ferramenta da gestão, para monitorar e avaliar a sustentabilidade na instituição, alavancará a gestão universitária compartilhada, dinamizando o ensino, a pesquisa e a extensão.

Os desafios são muitos na universidade para que aconteça a gestão participativa, integrada e compartilhada, qualidades necessárias para tornar concreta a sustentabilidade. Um exemplo direto da interdependência que encontra obstáculos a serem superados, pode ser encontrado em Sorrentino, Nascimento e Portugal (2011, p.23), que mencionam:

a dependência que as atividades de extensão e de pesquisa possuem em relação à gestão, facilmente percebida no cotidiano das instituições, quando se necessita operacionalizar acordos de cooperação, ou mesmo viabilizar uma simples ida ao campo de um grupo de estudantes.

Para os autores, no processo de ambientalização da universidade, o foco da gestão está na oportunidade de se dar o testemunho do que se propõe para seus estudantes e para a sociedade, sendo estes espaços referência para a formação, para a disseminação do conhecimento, e para o desenvolvimento e aprimoramento de solução de problemas por ela vivenciados. Uma gestão assertiva e propositiva, com criatividade e capacidade dialógica, são fundamentais para o desenvolvimento do processo de gestão sustentável. Exige capacidade de partilha das decisões e a busca pelo contato com a comunidade universitária e também com a comunidade externa. Esta gestão coloca como cerne a participação por meio do debate com os diversos setores, comissões e organizações de servidores e docentes, o fortalecimento das organizações estudantis com propósito de desenvolvimento da autonomia dos estudantes e relação direta com a comunidade do entorno (SORRENTINO, NASCIMENTO e PORTUGAL, 2011).

A dimensão aqui proposta é vista como o status para uma gestão participativa dialógica, educadora, articuladora e integradora de políticas públicas socioambientais em conexão com todos os pilares da universida-

de, criando uma nova cultura institucional de produção de conhecimentos, formação e cidadania fundamentados por justiça, democracia e ecologia.

CIDADANIA

A sustentabilidade da universidade está diretamente atrelada à dimensão da Cidadania, que engloba uma diversidade de conceitos que passam por valores, atitudes e sentimentos capazes de transformar não apenas o indivíduo, como também o seu habitat, desde que desenvolvidos adequadamente:

Independente da nacionalidade ou país, todos habitamos o mesmo planeta, pelo qual somos responsáveis e do qual devemos cuidar (...) neste sentido a cidadania abrange questões vitais relacionadas ao futuro da vida que vão desde a preservação da biodiversidade até a criação de um novo paradigma de desenvolvimento, que seja eficiente e socioambientalmente sustentável (TASSARA, 2008, p.41).

O conceito de cidadania relaciona-se ao sentimento de pertencimento, de identidade na coletividade, um processo que deve ligar diretamente os atores que estão “dentro” e “fora” das instituições de ensino.

A dimensão cidadania conecta-se diretamente com as outras três dimensões de sustentabilidade trazidas neste artigo, emerge no desenvolvimento de “Edificações e Espaços Sustentáveis”, que tem em seus objetivos o aprimoramento das relações humanas com o ambiente, na elaboração dos “currículos” quando aprofundam seus conceitos filosóficos pautados na definição de valores e princípios corroborados pela comunidade universitária na busca pela sustentabilidade socioambiental, por uma sociedade solidária, mais justa e fraterna e na gestão que valoriza a participação e dá o testemunho de seu fazer democrático, educador e propositivo.

Deste modo, os projetos desenvolvidos no ensino, na gestão, na pesquisa e na extensão de uma universidade, ao assumirem seu papel de educadores e sustentáveis, têm como desafio colaborar com iniciativas que estimulem a avaliação crítica da realidade, na busca de alternativas emancipatórias rumo à sociedade sustentável localmente e planetária.

O espaço da universidade é neste sentido privilegiado para o exercício da cidadania, quando experimenta e vivencia a realidade do local ao

qual pertence, colocando as demandas socioambientais existentes dentro dos projetos e laboratórios.

Nas palavras de Freire (2013, p. 100): “a cidadania não se constrói apenas com a eficácia técnica, mas também com luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar à outra menos injusta e mais humana”.

Várias são as oportunidades na universidade de realizar o exercício de corresponsabilidade e educar pessoas comprometidas na compreensão das problemáticas e soluções. Um exemplo está nas atividades de extensão, como define Ferraro (2011, p.53): “independente dos benefícios sociais para a academia, a extensão serve para integrar pesquisa e ensino, para aterrissar a universidade na realidade da nossa sociedade”. Mas não no sentido de definir o “que é de dentro” e o “que é de fora”, pois a universidade preocupada com a questão socioambiental não promove a dicotomia, pelo contrário, busca a integração.

PARA ALÉM DAS QUATRO DIMENSÕES

É necessário pensar e avançar com linhas e estratégias metodológicas que deem concretude para absorver as quatro dimensões explicitadas aqui, com ações permanentes e continuadas, de suporte integral logístico, de orientação didático-pedagógica, com processos formativos e comunicativos, pesquisas, inovações e tecnologias sociais pedagógicas com vistas à sustentabilidade socioambiental na universidade.

Um caminho pode ser a criação de núcleos ou centros dentro da universidade que assumam o papel de catalisar, organizar, integrar as ideias, pessoas, setores, programas, projetos e políticas, propiciar a cooperação entre a diversidade temática e de atores da universidade e da sociedade.

Neste contexto, aponta-se como necessária a criação de um Núcleo de Apoio Pedagógico, Pesquisa e Inovação, configurando-se como um espaço institucional de estudos, ações, orientação e apoio didático, pedagógico e psicopedagógico para o aprimoramento das relações de ensino-aprendizagem na perspectiva socioambiental, bem como, um espaço de pesquisas e inovação pedagógica, voltado à sustentabilidade na universidade.

A efetividade do apoio e orientação didático-pedagógica e de processos formativos de aperfeiçoamento e incorporação da dimensão socioambiental (ambientalização) no ensino-aprendizagem dependem de um am-

plo processo contínuo e permanente, que envolva a diversidade de atores e setores permeando todos os pilares da universidade.

O processo de ambientalização da universidade requer um repensar em diversos sentidos (universidade como sistema e não apenas como estrutura), uma vez que o desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior carece, ainda, de uma visão de gestão aglutinadora para transpor, tanto técnica como operacionalmente, os desafios que se apresentam à concretização desse processo de “ambientalizar” (MARCOMIN e SILVA, 2009, p. 111).

Portanto, a proposta de um Núcleo de Apoio Pedagógico atuará na perspectiva integradora de docentes, discentes, servidores e gestores como parte do amplo processo de incorporação da dimensão da sustentabilidade socioambiental na universidade (ambientalização), necessário para fundamentar o compromisso de um processo coletivo e dialógico. O Núcleo se faz necessário para apoiar e articular gestores e servidores, os quais possuem a competência para garantir a organização dos serviços e das estruturas que possibilitam a atividade acadêmica, e trazer elementos indispensáveis que contribuam para a gestão do processo de implementar a dimensão sustentável na universidade. Deve, ainda, promover processos de pesquisa e inovação social, conectando a universidade e a sociedade para a produção de conhecimentos científicos e de tecnologias pedagógicas sociais vinculadas aos processos formadores com vistas à sustentabilidade socioambiental.

“Por toda parte se sinaliza que o papel da universidade na nova economia não se limita mais ao ensino e à pesquisa: hoje também cabe fundamentalmente à universidade desenvolver mecanismos organizacionais que promovam a inovação e a formação gestora”(LEYEDSDORFF e ET-ZKOWITZ, 2001 *apud* DÜRMAIER, 2008, p.113).

Sendo assim, caberia a este Núcleo contribuir para a sustentabilidade, alavancando as pesquisas dentro de um novo modo de produzir conhecimentos, que ultrapasse as pesquisas básicas e passe a considerar as demandas e participação da sociedade, gerando uma nova cultura institucional que promova a inovação e tecnologias sociais na perspectiva pedagógica.

Segundo Dagnino e Gomes (2000) a inovação social refere-se ao conhecimento, que pode ser intangível ou incorporado a pessoas ou equipamentos, com objetivo de aumentar a efetividade dos processos, serviços e produtos voltados à satisfação das necessidades sociais.

As pesquisas do Núcleo devem envolver e integrar a multiplicidade de temas, demandas, áreas e políticas, trazendo a diversidade de atores e a complexidade das abordagens sobre as inovações que contribuam para a sustentabilidade socioambiental.

Cumpra-se aí um papel que é da universidade (LEYEDSDORFF e ETZKOWITZ, 2001, *apud* DÜRMAIER, 2008, p. 113), ao escreverem que “ela mesma deve ser agente de desenvolvimento econômico e social, exercendo um papel quase governamental como organizadora local ou regional da inovação”.

Destaca-se este Núcleo pela inovação e tecnologia social nos processos formativos, incluindo a comunicação, as tecnologias da informação, as redes colaborativas e contribuindo na consolidação de uma cultura empreendedora, difusora e pedagógica de inovações socioambientais na universidade e na sociedade.

Cabe mencionar que, de acordo com Dagnino, Brandão e Novaes (2004, p.57), “a inovação tecnológica – e por extensão a TS – não pode ser pensada como algo que é feito num lugar e utilizado em outro, mas como um processo desenvolvido no lugar onde essa tecnologia vai ser utilizada e pelos atores que participaram da sua construção”. Neste sentido, não basta inovar e criar tecnologias sociais para serem aplicadas aleatoriamente, elas implicam em processos de articulação, diálogos, interfaces, práticas interativas que incorporem as necessidades, concepções e as potencialidades de todos os atores a serem envolvidos na busca pela sustentabilidade seja dentro do campus universitário ou fora do mesmo.

Andrade, Luca e Sorrentino (2012, p. 621), com base na teoria de Bohm (1999; 2005), apresentam o diálogo como uma “forma de conversa na qual existe espaço para que os participantes percebam e desafiem suas pressuposições de raiz, que são construídas ao longo de suas vidas e com as quais formam um senso de compreensão da realidade, ou seja, seus paradigmas”.

A inovação para a sustentabilidade na universidade remete diretamente ao uso de práticas pedagógicas inovadoras com ambientes colaborativos e participativos de diálogos. As práticas pedagógicas inovadoras

são aquelas que “buscam formar e administrar o currículo, as relações em sala de aula e o espaço escolar para que seja possível mergulhar nos conhecimentos socialmente relevantes, visando uma nova formação, compreensiva e integral” (CARBONELL, 2002 *apud* FERNANDES e BENGLINI, 2012, p. 31).

Para tanto, o Núcleo deve promover encontros formativos entre os grupos de docentes, gestores e servidores e também destes entre si e com outras esferas da comunidade universitária e não universitária, para pesquisas e ensino com base em diálogos, construções e produções sobre outras formas de pensar a dimensão socioambiental.

Na interligação das funções da universidade, é possível conceber uma “universidade sustentável”, que integra o desenvolvimento sustentável nas pesquisas que promove e nos projetos pedagógicos pelos quais formam seus docentes, discentes, servidores, gestores e outros (DÜRMAIER, 2008).

Sendo a universidade o espaço privilegiado do conhecimento, ciência e tecnologia, o Núcleo poderá assumir um importante papel para contribuir na formulação e execução de políticas públicas socioambientais, por meio das pesquisas e das inovações, demonstrando a capacidade e compromisso das instituições de educação superior para protagonizar em favor da sustentabilidade.

Segundo DÜRMAIER (2008, p. 124), “a multiplicação da função da universidade no cenário geral da sociedade da informação e no horizonte da sustentabilidade e da inovação potencializa suas responsabilidades e compromissos educacionais, políticos, sociais e econômicos”.

Diante do exposto, este artigo propõe que as quatro dimensões sejam materializadas a partir de um núcleo catalisador que possibilite dar coerência entre o discurso e as práticas sustentáveis, passando desde as relações didático-pedagógica até a própria construção física dentro dos princípios e tecnologias que minimizam os impactos ambientais, reduzem a utilização de recursos naturais e propiciam espaços harmoniosos e educadores para a sustentabilidade socioambiental.

Portanto, acredita-se que a sustentabilidade da universidade deve ser permeada pelas dimensões apresentadas catalisadas por ações metodológicas estratégicas, o que contribuirá para a construção de sociedades sustentáveis, com base na ciência, tecnologia e educação fundamentadas

na justiça, democracia, solidariedade e proteção ambiental, cumprindo o papel da universidade perante os desafios socioambientais.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A.C.; OLIVEIRA JÚNIOR, W.M. de; PRADO, G.V.T. CURRÍCULO E AMBIENTE: ESPELHAMENTO EM DIFERENÇA. In: LEME, P.C.S.; PAVESI, A.; ALBA, D.; GONZALEZ, M.J.D. (Coords.) *Visões e Experiências Ibero-Americanas de Sustentabilidade nas Universidades* – Desdobramentos do 3º Seminário Internacional. São Carlos: USP/UAM/PUCRS, p. 159 - 194, 2011
- ANDRADE, D.F.; LUCA A.Q.; SORRENTINO, M. O diálogo em processos de políticas públicas de educação ambiental no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 613 – 630, 2012.
- BOFF, L. *O cuidado necessário*. Vozes. Petrópolis, 2012
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução n. 2 de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE, 2012.
- _____. *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.
- _____. Lei n. 9795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: *Diário Oficial da União*, 28 de abril de 1999.
- BOHM, D. *Diálogo: comunicação e redes de convivência*. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- _____. *Unfolding meaning: a weekend of dialogue*. London and New York: Routledge, 1999.
- CAVALCANTE, L. O. H. Currículo e Educação Ambiental: Trilhando caminhos e percorridos e entendendo as trilhas a percorrer. *Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Ministério do Meio Ambiente. Brasília, 2005
- COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Nosso futuro comum*. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

COOPER, M. *Relatório de revisão do plano diretor socioambiental participativo do campus “Luiz de Queiroz”*. Piracicaba, 2013.

COOPER, M. *Plano diretor socioambiental participativo do campus “Luiz de Queiroz”*. Piracicaba, 2009.

CZAPSKI, S.; TRAJBER R. *Macrocampo Educação Ambiental - Programa Mais Educação – A Educação Integral em Escolas Sustentáveis*. Ministério da Educação. Brasília, 2010.

DAGNINO, R.; BRANDÃO, F.C.; NOVAES, H. T. Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social. In: *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, p.15 - 64, 2004.

DAGNINO, R.; GOMES, E. Sistema de inovação social para prefeituras. In: *CONFERÊNCIA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA PARA INOVAÇÃO. Anais*. São Paulo, 2000.

DÜRMAIER, A. T. de M. C. Ética intercultural da informação e sustentabilidade. *Kalagatos- Revista de Filosofia*, v. 5, n.9, inverno 2008.

FERNANDES MCSG, BLENGINI GD. **Concepções e práticas pedagógicas inovadoras na educação infantil: limites e possibilidades para a transformação. Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino; 2012; Campinas, (BR);**

FERRARO JÚNIOR, L. A. Qual extensão, para qual sustentabilidade? In: LEME, P.C.S.; PAVESI, A.; ALBA, D.; GONZALEZ, M.J.D. (Coords.) *Visões e Experiências Ibero-Americanas de Sustentabilidade nas Universidades – Desdobramentos do 3º Seminário Internacional*. São Carlos: USP/UAM/PUCRS, p. 51 – 57, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra. São Paulo, 2013.

JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. Características de la ambientalización curricular: modelo aces. In: JUNYENT, Mercé; GELI, Anna Maria; ARBAT, Eva (Ed.). *Ambientalización curricular de los estudios superiores*. Girona: Universidad de Girona, 2003. p. 15-32.

MARCOMIN, F.E., SILVA, A.D.V. A sustentabilidade no ensino superior brasileiro: alguns elementos a partir da prática de educação ambiental na universidade. *Contraponto*, v. 9, n. 2, p. 104 – 117, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Manual Escolas Sustentáveis*. Resolução CD/FNDE no 18, de 21 de maio de 2013.

NCE/USP. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. <<http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/>> acesso em 07/01/2014.

POLAZ, C.N.M.; TEIXEIRA, B.A. do N. Indicadores de Sustentabilidade como Ferramenta para a Gestão Municipal de Resíduo Sólidos. In: Encontro Nacional da ANPPAS, IV, 2008, Brasília, DF. *Anais...*Brasília, 2008.

RUPEA. *Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior*: elementos para políticas públicas. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. (Série Documentos Técnicos, 12), 2007.

SANTOS, C. C. Formação de educadores ambientais na universidade: possibilidades de uma práxis emancipatória. Tese (Doutorado - Centro de Energia Nuclear da Agricultura ESALQ/USP), Piracicaba, 2009.

SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E; PORTUGAL, S. Universidade, educação ambiental e políticas públicas. . In: LEME, P.C.S.; PAVESI, A.; ALBA, D.; GONZALEZ, M.J.D. (Coords.) *Visões e Experiências Ibero-Americanas de Sustentabilidade nas Universidades – Desdobramentos do 3º Seminário Internacional*. São Carlos: USP/UAM/PUCRS, p. 19 - 27, 2011.

TASSARA, E. T (Org.). *Dicionário Socioambiental: Ideias, definições e conceitos*. FAARTE. São Paulo, 2008.

VILHENA, J. M. Diretrizes para a sustentabilidade das edificações. *Gestão & Tecnologia de Projetos*, v. 2, n. 2, p. 59 – 78, maio 2007.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. <<http://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/urbanismo-sustentavel/construcao-sustentavel>>. Acessado em 2015.

POSFÁCIO

Desde maio, quando foi realizado o simpósio “Políticas Públicas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis”, até fevereiro de 2014, quando foi finalizado este livro, os trabalhos e reflexões do Laboratório de Educação e Política Ambiental – Oca (Esalq/USP) foram animados também pelos calorosos debates que marcaram as eleições presidenciais de 2014, com a reeleição apertada da presidente Dilma Rousseff (PT).

No segundo turno das eleições, um grupo de socioambientalistas que votariam nela divulgaram um manifesto enfatizando a necessidade de que seu segundo mandato fosse mais progressista, comprometidos com a agenda socioambiental transformadora que o Brasil e o planeta exigiam (e continuam a exigir). Desse manifesto surgiu um movimento que ainda está ganhando volume, mas que já inspirou a criação do ciclo de debates inicialmente intitulado “Educação ambiental, agrobiodiversidade e geopolítica”, cuja primeira edição ocorreu no dia 4 de fevereiro de 2015, também na Esalq/USP.

Abaixo reproduzimos a proposta de agenda para o fortalecimento desse movimento. Ela circulou em diversas redes virtuais e presenciais e é um processo de construção coletiva em andamento.

Ecossocialismo ou barbárie: O movimento social construindo participativamente um país sustentável.

“se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”
(Paulo Freire)

Com título semelhante ao da revista formada por Cornelius Castoriadis, Claude Leford e outros filósofos e ativistas da Autonomia, na década de 60

do século passado, a presente proposta busca a inclusão efetiva da perspectiva ecossocialista nos caminhos por sociedades sustentáveis.

Humanidades sustentáveis, em todos os locais e tempos neste Planeta, se constroem por meio de dois processos sincrônicos e mutuamente dependentes:

1. Trabalhando-se interiormente – aprimorando-se como ser humano!
2. Pensando e agindo local e globalmente – forjando formas de organização social, de fazer política e a construção de economias, instituições, estruturas, relações e espaços educadores e sustentáveis.

Reiteradamente constatam-se as impossibilidades e limites das transformações sociais ocorrerem apenas pela via da tomada do poder político no Estado, com todo o aparato que o viabiliza. A existência de um movimento social forte, descentralizado e coordenado, desburocratizado e pluralista, pode ser uma via para ampliar-se a incidência da sociedade e desses ideais nas agendas públicas locais, regionais, nacional e planetária.

Sem “reinventar a roda”, dialogando com as redes, fóruns, coletivos e movimentos sociais já existentes e utilizando a produção escrita já elaborada na área, o movimento buscará fomentar e fermentar núcleos de base e articulações intra e intersetorial que possibilitem o avanço em duas agendas:

3. Programática - buscando diálogos que façam além de um listado dos temas importantes para a construção de uma agenda ecossocialista de gestão, mas o mapeamento, a visibilização, a construção, a potencialização e a articulação desta agenda, de tal modo que o seu detalhamento possa servir de documento de trabalho e pauta de reivindicações;
4. Reivindicatória – pautada pelos temas que emergem no item anterior ou nos que emergem da conjuntura, articular uma ampla malha de atores sociais e grupos de base dispostos e disponíveis para mobilizações de diversos tipos.

Para tanto, teremos um pequeno núcleo profissionalizado, constituído por um(a) comunicólogo, um(a) ativista(a), um(a) programador de mídias eletrônicas, contribuindo permanentemente na articulação de redes e

coletivos, intelectuais e grupos de base, para que as temáticas problematizadoras contribuam para vitalizar os diálogos em toda a base e receber um retorno sistematizador, em busca da formulação e implantação dos quatro itens mencionados acima.

Cientes de que a questão da sustentabilidade não pode limitar-se às tecnologias verdes e mercadológicas, é preciso ir fundo na problematização que permita a emergência do que tem sido sequestrado dela: o seu potencial de promover reflexões e ações questionadoras das relações geopolíticas, políticas, econômicas e sociais, assim como do modo hegemônico de produção e consumo, recuperando reflexões como as de Montesquieu sobre a promoção da frugalidade estar no espírito das leis que conduzem à democracia popular – a simplicidade voluntária, como valor humano que volta-se mais ao conhecimento e ao bem comum e menos à ganância por posses e enriquecimento material.

Tomando como exemplo a agroecologia, para que não se torne apenas uma solução oportunista de mercado e de técnicas que permitam uma sobrevida a um sistema explorador de seres humanos e da natureza, é necessário que traga no seu coração as reformas agrária e agrícola e a agrobiodiversidade. A mesma reflexão se aplica aos desafios da produção cultural democrática e descentralizada, das lutas urbanas (moradia, transporte, espaços públicos, direitos à cidade) e das lutas trabalhistas.

Como promovê-la? Quais seriam as medidas básicas a serem tomadas pela sociedade, em seus diversos setores e por governos locais, regionais e nacional ou mesmo pelas agências internacionais, como políticas públicas estratégicas de transição para sociedades sustentáveis? Como promover valores e a formação de pessoas que fomentem esses valores de uma agroecologia profunda?

Cinco serão as tarefas imediatas para a construção deste Movimento:

- a) Formação da equipe básica, voluntária e profissionalizada se conseguirmos um recurso semente para tanto;
- b) Mapeamento dos sujeitos envolvidos horizontalmente e verticalmente, ou seja, as redes e coletivos parceiros e os grupos de base, em todo Brasil.
- c) Criar e/ou fortalecer espaços virtuais de comunicação e momentos presenciais de diálogos.

- d) Definição de uma agenda inicial, com os primeiros textos e documentos a serem veiculados.
- e) Definição da sistemática de promoção dos diálogos, horizontais e verticais, dos mecanismos de tomada de decisão e de sistematização das propostas que emanam de todos os círculos de diálogos na base.

As bandeiras de ações coletivas serão desdobramentos desse processo.

