

TÉCNICAS DE SENSIBILIZAÇÃO E MOBILIZAÇÃO



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Jeane Passos de Souza – CBR 8ª/6189)

Halat, Angela

— Modelos de gestão no varejo / Angela Halat. — São Paulo : Editora Senac São Paulo, 2016. (Série Universitária)

— Bibliografia:

— e-ISBN 978-85-396-1065-5

— 1. Administração — vendas — 2. Comércio varejista : Gestão de vendas
I. Título:

16-385s _____ CDD-658.81

_____ 658.87

_____ BISAC BUS0580010

Índice para catálogo sistemático
1. Administração de vendas — 658.81

TÉCNICAS DE SENSIBILIZAÇÃO E MOBILIZAÇÃO

Carla Wanessa do Amaral Caffagni





Administração Regional do Senac no Estado de São Paulo

Presidente do Conselho Regional

Abram Szajman

Diretor do Departamento Regional

Luiz Francisco de A. Salgado

Superintendente Universitário e de Desenvolvimento

Luiz Carlos Dourado

Editora Senac São Paulo

Conselho Editorial

Luiz Francisco de A. Salgado

Luiz Carlos Dourado

Darcio Sayad Maia

Lucila Mara Sbrana Sciotti

Jeane Passos de Souza

Gerente/Publisher

Jeane Passos de Souza (jpassos@sp.senac.br)

Coordenação Editorial/Prospecção

Luís Américo Tousi Botelho (luis.tbotelho@sp.senac.br)

Márcia Cavalheiro Rodrigues de Almeida (mcavalhe@sp.senac.br)

Administrativo

João Almeida Santos (joao.santos@sp.senac.br)

Comercial

Marcos Telmo da Costa (mtcosta@sp.senac.br)

Acompanhamento Pedagógico

Izabella Saadi Cerutti Leal Reais

Designer Educacional

João Francisco Correia de Souza

Revisão Técnica

Gabriela Priolli

Coordenação de Preparação e Revisão de Texto

Luiza Elena Luchini

Preparação de Texto

Obá Editorial

Revisão de Texto

Creart Editora

Projeto Gráfico

Alexandre Lemes da Silva

Emília Corrêa Abreu

Capa

Antonio Carlos De Angelis

Editoração Eletrônica

Alexandre Lemes da Silva

Valdemir Nunes da Costa

Veridiana Freitas

Ilustrações

Alexandre Lemes da Silva

Valdemir Nunes da Costa

Imagens

iStock Photos

E-pub

Ricardo Diana

Proibida a reprodução sem autorização expressa.

Todos os direitos desta edição reservados à

Editora Senac São Paulo

Rua 24 de Maio, 208 – 3º andar

Centro – CEP 01041-000 – São Paulo – SP

Caixa Postal 1120 – CEP 01032-970 – São Paulo – SP

Tel. (11) 2187-4450 – Fax (11) 2187-4486

E-mail: editora@sp.senac.br

Home page: <http://www.editorasencasp.com.br>

© Editora Senac São Paulo, 2017

Sumário

Capítulo 1 Mobilização e sensibilização: entre emancipação e a ecologia de saberes, 7

- 1 Sensibilização e educação ambiental, 8
 - 2 A contribuição freiriana para a mobilização socioambiental, 11
 - 3 Desenvolvimento de uma nova forma de pensar sobre o mundo que nos cerca, 14
 - 4 A contribuição do pensamento científico na crise socioambiental, 15
 - 5 A importância do social na perspectiva socioambiental, 17
 - 6 Educação ambiental: o diálogo necessário entre ambiente e sociedade, 20
- Considerações finais, 22
- Referências, 24

Capítulo 2 Educação da sensibilidade, 27

- 1 Educação da sensibilidade, 28
 - 2 A sensibilidade na percepção do meio, 32
 - 3 O desenvolvimento da sensibilidade, 35
 - 4 Oficinas de educação ambiental e sensibilidade, 37
- Considerações finais, 44
- Referências, 45

Capítulo 3 Contribuição da antropologia do simbólico para a sensibilização e mobilização ambientais, 47

- 1 Antropologia do imaginário, 48
 - 2 Ancestralidade, ambientalismo e educação ambiental, 50
 - 3 Contribuições afro-ameríndias para um novo olhar sobre a Terra, 56
- Considerações finais, 60
- Referências, 61

Capítulo 4 Mobilização social: convocar mentes e corações, 65

- 1 Do direito e do dever de mudar o mundo, 66
 - 2 Mobilização social, 69
 - 3 Capilaridade e convergência na mobilização social, 72
 - 4 A questão ambiental nos processos de mobilização social, 74
 - 5 Uma proposta de mobilização social em educação ambiental, 77
- Considerações finais, 80
- Referências, 81

Capítulo 5 Metodologias participativas, 83

- 1 Metodologias participativas, 84
 - 2 Estudo do meio, 86
 - 3 World Café, 90
 - 4 Júri simulado, 94
 - 5 Mapa falado, 97
- Considerações finais, 100
- Referências, 101

Capítulo 6 **Diagnóstico socioambiental – mapeando potencialidades, 103**

- 1** Entenda o diagnóstico socioambiental, 104
 - 2** Propostas de aplicação e uso do diagnóstico ambiental, 107
 - 3** Métodos para a elaboração do diagnóstico socioambiental participativo, 109
- Considerações finais, 119
Referências, 120

Capítulo 7 **Atividades lúdicas, 123**

- 1** *Homo ludens!* A importância de brincar em ações de educação ambiental, 124
 - 2** Jogos e brincadeiras para programas em educação ambiental, 126
 - 3** Atividades de construir e criar, 135
 - 4** Oficinas de arte e meio ambiente, 141
- Considerações finais, 144
Referências, 145

Capítulo 8 **Construção compartilhada de uma visão do futuro, facilitando as oficinas participativas, 147**

- 1** As oficinas de futuro, 148
 - 2** “Muro das Lamentações”, 150
 - 3** Árvore dos sonhos, 152
 - 4** Planos de ação, 153
 - 5** As pedras do caminho, 157
 - 6** Jornal mural – história do pedaço, 158
- Considerações finais, 161
Referências, 161

Capítulo 9 **Percursos autoformativos e educação ambiental, 163**

- 1** Sobre os caminhos que nos trouxeram até aqui, 164
 - 2** Localização do tema: a pessoa e seu papel social, 167
 - 3** Itinerários de formação, 169
 - 4** A autobiografia na formação de educadores ambientais, 171
 - 5** Histórias de vida (histórias orais), 176
- Considerações finais, 178
Referências, 179

Capítulo 10 **Avaliação de projetos e ações em educação ambiental, 181**

- 1** O que é avaliar?, 182
 - 2** Avaliação na educação ambiental, 185
 - 3** Definição dos indicadores de avaliação em educação ambiental, 187
- Considerações finais, 194
Referências, 195

Sobre a autora, 197

Mobilização e sensibilização: entre emancipação e a ecologia de saberes

Início este capítulo propondo algumas questões para reflexão. É importante que nossa leitura parta de perspectivas que nos permitam dialogar com nossas experiências enquanto educadores ambientais, sujeitos e cidadãos. Saber-se enquanto pessoa, dos limites, das vontades, das expectativas, dos sonhos e dos querereres pode nos ajudar a compreender melhor nossa responsabilidade e possibilidade de atuar em prol de um mundo melhor. Assim, proponho que nosso primeiro passo seja em direção a pensarmos sobre:



PARA PENSAR

Quem somos nós? Para onde vamos? Por que estamos aqui?

Não há aqui nenhuma intenção de trazer respostas para essas questões, mas sim de provocar o pensamento para uma primeira tomada de consciência: a de que cada um é o início de uma mudança esperada. Se há a expectativa de trabalharmos para a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade no planeta, é preciso que o primeiro olhar seja para si, na busca de entender como cada um é responsável pelo mundo em que vivemos.

Há uma filosofia africana, chamada ubuntu, que trata da importância do indivíduo para a comunidade, dos laços, das relações, da interdependência, do equilíbrio na convivência. Segundo essa filosofia, “eu sou por que nós somos”. O indivíduo ubuntu é aquele que sabe da sua importância para o bem-estar da comunidade, assume a responsabilidade que tem sobre os outros e age em conformidade com essa consciência (RAMOSE apud SOUZA SANTOS; MENEZES, 2010). Então, a ideia é partirmos em busca dessa consciência, há tanto tempo perdida nesta sociedade que não dá o devido valor às vidas que a compõem.

Se o primeiro passo é olhar para si, o segundo é olhar para o outro e, em seguida, o despertar para a consolidação da existência do “nós” – exercício reflexivo que se estenderá por todos os capítulos deste livro. Não há possibilidade de agirmos em prol de um ambiente mais harmônico, sem que haja harmonia em nossa própria existência. Sejamos ubuntus!

1 Sensibilização e educação ambiental

Uso das palavras de Manuel de Barros (apud PINTO, 2006) para iniciar uma conversa sobre sensibilidade. Esse poeta das palavras simples

trouxe para o papel os saberes do ser sensível, que, imerso na natureza, contemplou a vida em seus pequenos prazeres.

Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.

Tenho em mim um atraso de nascença.

Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.

(MANOEL DE BARROS apud PINTO, 2006, p. 73)



PARA PENSAR

Como despertar esse olhar mais apurado para o que parece ser tão pequeno e encontrar ali a razão de uma existência? Como viver em uma sociedade que dá prioridade ao consumo e não ao bem-estar social e desenvolver sensibilidade para enxergar os problemas reais que envolvem os cidadãos e o ambiente em que vivem?

A educação ambiental tem despertado para esse olhar mais sensível, em sua proposta de transformação e mudança de paradigma. Precisamos compreender que a razão cartesiana deve ser substituída por uma visão holística dos sistemas, considerando as complexidades das relações, as interdependências, os fatores culturais e sociais que se conectam e que estruturam as redes de convivência às quais estamos todos ligados, de forma a contribuir para o despertar dessa sensibilidade, tão necessária ao trabalho do educador ambiental.

Acreditamos que educar o olho para enxergar as flores e o céu, assim como educar a mão para cultivá-los (céu, flores e amigos), seja a divisa mais importante no mundo da cultura, no seu sentido mais agrário: rasgar o solo árido, revolver a terra, plantar a semente, irrigar com um pouco de poesia e partir para outros campos [...], pois o trabalho é imenso e sementes existem várias. (FERREIRA SANTOS apud PITTA, 2005, p. 46-47)

Para o trabalho de educar/semear, que vê na pessoa a possibilidade de um novo amanhecer, faz-se necessário o desenvolvimento de um olhar mais gentil, que vislumbre novos horizontes e considere a palavra e o diálogo como fonte do saber. Palavra fecunda essa, que adentra a terra, alcançando a semente, e a esta oferece abrigo para o germinar. A pessoa-semente cresce e ganha vida na medida em que vislumbra espaço e luz para seu desenvolvimento e contempla, na razão-sensível, uma possibilidade de caminhar.

É preciso estar atento ao fato de que o trabalho do educador ambiental está para além da transmissão de conteúdos, de detenção de verdades, da magia da razão, para compreender que seu papel é para aqueles que ali estão. Ter a sensibilidade do ouvido que se abre para histórias tão cheias de vida e de conhecimento quanto suas próprias verdades.



PARA PENSAR

De que vale um conhecimento enciclopédico se a ele não se agregam afetos, não se acalentam sonhos nem se abrem portas?

A educação sensível deve despertar a sensibilidade daqueles que educam e daqueles que são educados. É a relação que se estabelece entre educando e educador, na consideração de que o processo educativo se dá de maneira horizontal, nas trocas de palavras, de gestos, de experiências e de sonhos. Não se pode falar em sensibilidade sem que se toque em emoções, em afetos, em sentimentos que estão muito além da razão. Segundo Humberto Maturana (2005):

O educar se constitui no processo em que a criança ou adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência. (MATURANA, 2005, p. 29)

É uma educação que entende o indivíduo como um ser complexo, que aprende em toda a sua estrutura – no corpo que se movimenta, nos sentidos que percebem os espaços, os meios, as estruturas; na razão que constrói e organiza conhecimento, explica o mundo e os fenômenos; no coração que sente e se afeta ao ser tocado.

É esse despertar da sensibilidade, da razão sensível, que nos permite ler o mundo por meio de um racionalismo poético que, segundo Ferreira-Santos (2006), se trata da consideração de uma nova forma de construir o conhecimento. A consideração do ser que se constrói no mundo e para o mundo, na tríplice existência “ser-com-o-outro e ser-no-mundo”.

2 A contribuição freiriana para a mobilização socioambiental

Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.
(PAULO FREIRE, 2000, p. 5)

Dessa consideração, que parte da premissa de que o ser humano se constrói no mundo e para o mundo, partimos para o diálogo com Paulo Freire. Esse educador-poeta que nas linhas escritas a partir do seu conhecimento sobre educação nos trouxe grandes reflexões sobre um fazer educativo emancipatório e crítico. Sempre pautado em ideias que consideram a pessoa muito mais do que um pote vazio de conhecimento, mas um profundo lago de existência; repleto de vida, de histórias, de saberes sensíveis, de habilidade para aprender e ensinar.

Paulo Freire, no poema “Canção do óbvio” (2000), trata das “obviedades” de uma relação sensível entre educador e educando, e das “obviedades” dos processos formativos que consideram a interlocução como

método de formação. O saber falar e ouvir, as trocas, o trabalho árduo daquele que deseja educar para além dos saberes prontos. Trata da relação que acontece no mundo diante das barbáries, das desigualdades, das inconstâncias, das vidas que se cruzam e se misturam num ir e vir de pensamentos e palavras. Dessa lavra-palavra, tal como proposta por Gloria Kirinus [s.d.], sobre o uso da palavra para o despertar da sensibilidade, a palavra que lavra o solo e espera pelo desabrochar dos que aprendem.

Segundo Paulo Freire (1970), quando o processo formativo não considera os sujeitos envolvidos como responsáveis pela sua formação, ou mesmo quando não contextualiza nem permite reflexão e crítica, tende a surgir uma:

[...] dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. [...] Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus. (FREIRE, 1970, p. 36)

Podemos compreender a contribuição freiriana para o resgate da ligação do ser humano com o ambiente, enquanto espaço de pertencimento e formação, assim colaborando no fortalecimento da ligação entre fator social e ambiental. Para o autor, seria necessário romper com a verticalização da relação educador–educando, tornando ambos sujeitos em formação e responsáveis pela transformação do mundo a que pertencem. “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1970, p. 39).

Ao considerarmos o pensamento de Paulo Freire, é possível refletir sobre nossa concepção de educação ambiental e vê-la como possibilidade de prática da liberdade, exercício de autonomia e poder de ação para todos os envolvidos. Uma educação ambiental que possa

promover reflexão e consciência sobre o papel do homem no mundo, sobre sua responsabilidade nas resoluções de conflitos e no estabelecimento de uma forma autêntica de pensar e agir. A prática é parte muito significativa do processo. Deve se pautar na palavra, no diálogo que se estabelece, na discussão entre sujeitos que, comprometidos com a leitura do mundo, o pronunciam (FREIRE, 1970) com comprometimento e responsabilidade sobre o ser-com-o-outro e o ser-no-mundo.

No diálogo estabelecido entre sujeitos que estão em constante formação, é preciso que haja horizontalidade nas relações, na busca de autonomia e liberdade para todos os envolvidos no processo, estando ambos conscientes de seu papel na promoção de mudanças e na luta resistente. “Não há possibilidade de convivência sem diálogo. As pessoas crescem e se humanizam graças à linguagem e ao diálogo” (JARES, 2008, p. 32). Nessa relação, sensível em reconhecer a importância dos envolvidos, é imprescindível que haja amor, humildade e fé na condição humana.

A proposta do fazer educativo freiriano pode contribuir com a educação socioambiental na formação de sujeitos críticos, capazes de atuar como cidadãos conscientes ambiental, social e politicamente. Ou seja, cidadãos comprometidos com a busca da sustentabilidade e capazes de avaliar e analisar problemas ambientais locais e globais. Com possibilidade de ação e proposta de soluções possíveis com participação democrática, a partir de um novo padrão civilizatório (DICKMAN; CARNEIRO, 2012).

A ideia de educação proposta por Paulo Freire vai além de considerações práticas ou pedagógicas. Trata-se de um fazer educativo que leva em conta o papel do homem no mundo, sua relação com o aprender e ensinar, aspectos políticos de formação e controle, ideais libertários e emancipatórios que buscam levar o educador/educador ambiental a refletir sobre seu papel e sua forma de educar/atuar. Educação ambiental esta que se considera como ato formador. Na prática, o conteúdo não é foco, é instrumento. A educação socioambiental deve estar além do ensino de

teorias ou conceitos ambientais, considerando toda a complexidade envolvida na formação humana e no olhar sobre o mundo, restabelecendo conexões entre saberes e com a proposta de um olhar mais sistêmico e integrado sobre as mediações entre conhecimento e realidade.

3 Desenvolvimento de uma nova forma de pensar sobre o mundo que nos cerca

De acordo com Edgar Morin (2003),

O saber não nos torna melhores nem mais felizes.

Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos
melhores, se não mais felizes,

e nos ensinar a assumir a parte prosaica

e viver a parte poética de nossas vidas.

(EDGAR MORIN, 2003, p. 11)

A partir desse ponto, podemos ir delineando a linha de pensamento que pretendemos desenvolver ao longo desta obra.



PARA PENSAR

A busca da compreensão da relação homem–mundo e da própria condição humana neste mundo que é necessário, também, desvendar.

Para entendermos, ou melhor, delimitarmos de forma mais clara nossas preocupações e anseios, é preciso refletir sobre os elementos e as condições que se interligam na formação do mundo ao qual pertencemos. Abrir mão do pensamento puramente racional, lógico e cartesiano para construção de um sentido mais complexo, que abarque subjetividades e possibilite uma visão mais sistêmica e holística do ambiente que nos cerca, considerando a vida como parte integrante da teia à qual

pertencemos. Não somos seres isolados, tampouco centros dentro de processos. Somos nada além de partes em estruturas que dialogam e se interligam de forma dinâmica e em constante transformação.

A compreensão dessa interdependência nos levará a um pensamento mais crítico sobre nossa condição no planeta. Vivemos uma crise socioambiental em função do desejo de desenvolvimento a qualquer preço. A democracia, regime político que deveria favorecer o bem-estar de todos, tem sido orientada para o controle daqueles que a compõem. A sociedade, núcleo organizador e estruturante desse regime, tem tido seu poder reduzido politicamente pela manipulação daqueles que a representa. Morin (2002) afirma que:

A democracia supõe e nutre a diversidade de ideias. O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada como a ditadura da maioria sobre as minorias; deve comportar o direito das minorias e dos contestadores à existência e à expressão. E deve permitir a expressão das ideias heréticas e desviantes. Do mesmo modo que é preciso proteger a diversidade das espécies para salvaguardar a biosfera, é preciso proteger a diversidade de ideias e opiniões, bem como a diversidade de fontes de informação e de meios de informação [...], para salvaguardar a vida democrática. (MORIN, 2002, p. 108)

É preciso reavaliar não só a forma como temos buscado o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, mas a própria forma como temos estado e atuado na contribuição dessa crise, que representa mais do que um desequilíbrio no ambiente, um conflito no respeito à vida e à diversidade biológica, cultural e humana.

4 A contribuição do pensamento científico na crise socioambiental

A ciência tem trabalhado de forma a especificar conhecimentos em disciplinas, tornando a produção científica um processo que se dá

em áreas próprias e isoladas umas das outras. Segundo Morin (2015, p. 12), até a metade do século XX, a maioria das ciências tinha por método de conhecimento a redução (do conhecimento de um todo ao conhecimento das partes que o compõem), por conceito fundamental o determinismo, isto é, a ocultação do acaso, do novo, da invenção, e a aplicação da lógica mecânica da máquina artificial aos problemas vivos, humanos e sociais.

Ou seja, um método que partia do todo para a busca de entendimento de fenômenos isolados; a busca por aprofundamento de saberes pontuais e desconectados de seus contextos originais. Essa forma de fazer ciência possibilitou o avanço da tecnologia e da compreensão de fenômenos naturais para reprodução em ambientes artificiais e controlados. No entanto, a especificidade dos saberes tomou uma proporção de desajuste com a realidade, que em si não pode ser integralmente reproduzida e controlada em todos os seus fatores. O resultado foi a produção de tecnologia e o uso de recursos de forma altamente impactante para o equilíbrio dos sistemas naturais e, conseqüentemente, para o ser humano e a vida no planeta Terra.

Não podemos, aqui, cair no mesmo erro e simplificar a questão, tratando a ciência como vilã e única responsável por todo um processo histórico. A ciência isoladamente não poderia atuar de forma a desestruturar sistemas, ela é parte de um sistema maior que abrange economia, política, sociedade, cultura e ambiente. O sistema econômico capitalista contribuiu para a dissolução dos poderes dos estados e favoreceu a transferência desse poder às mãos de grandes corporações multinacionais, corrompendo assim os sistemas políticos chamados democráticos, ou seja, a própria leitura desta crise socioambiental exige um olhar que considere os diferentes elementos que atuam no conjunto da estrutura dessa organização (SOUZA SANTOS apud SOUZA SANTOS; MENEZES, 2010).

Segundo Denise Kronemberger (2011),

O processo não é unidirecional, [...] mas multidimensional, ou seja, requer mudanças nas dimensões social, ambiental, político-institucional e econômica. Contemplando também as interações entre elas. Ele implica, sobretudo, mudança sociocultural, para alcançar maior equidade social, melhoria das condições de vida e do convívio. (KRONEMBERGER, 2011, p. 27)

O desafio da educação ambiental nasce, nessa perspectiva, do transitar das causas puramente ambientais ou ecológicas para a compreensão de seu papel enquanto instrumento de formação para mudanças sociais, políticas, culturais e, conseqüentemente, ambientais; pois não há um sem outro. É preciso que mudemos nossa perspectiva sobre o conhecimento, sobre a ciência e sobre a forma de se fazer ciência. Desenvolver um novo olhar, menos fragmentado e em maior sintonia com questões mais abrangentes, que possibilitem conexões entre as diversas áreas do saber e seja acessível a todos.

Tal como proposto por Morin (2007), uma “reforma do pensamento”, que viabilize o uso total das capacidades e da inteligência humana. Uma nova forma de pensar que possibilite articular e relacionar o conhecimento de forma a reconhecer a causalidade e circularidade dos sistemas, compreendendo as inter-relações entre os processos e os contextos nos quais estão inseridos. A construção de um pensamento em rede, que se ramifique e conecte o indivíduo ao social, o local e o global, as partes e os conjuntos. Uma nova forma de ser, pensar e estar no mundo.

5 A importância do social na perspectiva socioambiental

Para que a conexão indivíduo-sociedade ocorra, é necessária uma reflexão sobre o que se chama sociedade, ou sobre aquilo a que nos referimos quando utilizamos o termo “social”, principalmente ao tratar de

desigualdades, oportunidades e participação. A quem cabe esse termo? A quem atende? A quem se refere? Quem cabe no “social”?

Social (adjetivo), segundo o *Multidicionário da língua portuguesa* (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 410), “que pertence a ou vive em sociedade”. Sociedade, segundo os mesmos autores, se refere a “grupo organizado de indivíduos em prol de um bem comum; comunidade; coletividade”. Na definição dos termos, podemos pensar sobre a abrangência e o real significado na prática, na vida cotidiana ou, mesmo, na organização da sociedade em que vivemos.



PARA PENSAR

Nós estamos vivendo em sociedade? Há excluídos na organização social em que vivemos? Partilhamos, de fato, da ideia da convivência em prol de um bem-estar comum? É possível considerar o “social” como o espaço de todos, como o lugar agregador, com a perspectiva de incluir todos os cidadãos?

Consideramos então que, se é preciso que se atue nessa direção, há sim aqueles que são excluídos. Indivíduos que por algum motivo são levados à invisibilidade, ao lugar de não pertencimento, e não pertencer a uma sociedade pode significar não partilhar de direitos que são dados (ou deveriam ser) a todos.

O sociólogo Boaventura de Souza Santos explica esse fenômeno na proposta do conceito de “pensamento abissal”, um paradigma de organização social que “cria” invisíveis dentro do sistema, por meio de um olhar hegemônico que qualifica e regula o conhecimento, a cultura, a economia, a geografia e as etnias. “A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SOUZA SANTOS apud SANTOS; MENEZES, 2010, p. 31).

O olhar hegemônico que deveria garantir o direito a todos em um Estado democrático pressupõe a possibilidade de um discurso possível a todos, direitos possíveis a todos e um conhecimento universal que legitime essa condição de pertencimento social.

Neste sentido, um dos grandes mitos que o sistema educacional transmite, geração após geração, é que devemos desmontar, é o da igualdade de oportunidades; ou seja, aquele que afirma que o sistema educacional trata a todos e todas igualmente, e que todos e todas têm as mesmas oportunidades de sucesso. (JARES, 2008, p. 45)

No entanto, ao se pressupor uma regularidade na condição humana, se excluem as diferenças e a diversidade que estão diretamente relacionadas aos contextos humanos e culturais, e, ainda, desconsidera fatores históricos de desenvolvimento global.

Na busca de um olhar mais sensível para essas questões e de formas de não alienação social, Souza Santos apresenta o conceito de “ecologia de saberes” como uma proposta de ruptura com o pensamento abissal. Assim, a:

Ecologia de saberes é uma ecologia porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 39-40)

Na proposta do autor, a ecologia do conhecimento deve ser desenvolvida por um processo coletivo de produção do conhecimento, com possibilidade de efetiva ação democrática, em que aqueles que são invisibilizados ou “silenciados” pelo sistema podem ter sua voz ouvida, na inclusão de saberes e práticas que, por vezes, são desvalorizados e ignorados pelo sistema. A ecologia de saberes se apresenta como estratégia epistemológica que dá força aos oprimidos e tem como premissa o diálogo

entre os movimentos sociais e o conhecimento progressista acadêmico (SOUZA SANTOS, 2014). Para o autor, é preciso considerar que:

Há várias formas e vários saberes no mundo, e todos eles se caracterizam por certo tipo de intervenção no mundo. O que temos que saber é como eles podem coexistir, complementar-se, articular-se, de acordo com a intervenção no mundo que pretendemos. (SOUZA SANTOS, 2006, p. 181-182)

6 Educação ambiental: o diálogo necessário entre ambiente e sociedade

Entre tantos conceitos e ideias vistos neste capítulo, devemos atentar ao fato de que nossos interesses estão mais voltados para a questão socioambiental e a formação de educadores ambientais, ou mesmo a reflexão sobre educação ambiental e seus campos de atuação, enquanto ato político de formação, emancipação e participação social.



IMPORTANTE

Ao tecer estas linhas soltas que foram se entrelaçando, fomos assim produzindo um tecido textual com bases epistemológicas para o início do diálogo sobre mobilização e sensibilização social. Consideramos, portanto, que não há um único lugar de aprender (como muitas vezes se nomeia a escola), em todo lugar se aprende, em todo lugar se educa.

A pessoa é fruto de todas as experiências que vive da comunidade a que pertence, dos ambientes educativos que frequenta, sejam eles espaços formais ou não de ensino – escola, casa, trabalho, espaços de lazer e cultura, etc.

O que se pretende é dar possibilidade de existência, de fala, de resistência àqueles que têm sido excluídos e oprimidos, e de ouvir aqueles

que de alguma forma, mesmo sem saber, são privilegiados pelo próprio sistema. Andamos em busca de uma forma mais equilibrada de existência humana, mais justa e de maior equidade.

E deixamos a questão: a educação ambiental pode dar alguma contribuição nesse sentido? Ao pensarmos na transitoriedade das sociedades, na complexidade das organizações sociais, na marginalização, nas crises econômicas, sociais, políticas e ambientais, como nos apontaram os autores estudados neste capítulo, propomos, como caminho, a educação ambiental popular, cujos princípios se baseiam na pedagogia social (GADOTTI, 2012).

A pedagogia popular propõe uma epistemologia

baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. (GADOTTI, 2012)

Propõe um fazer educacional em profundo diálogo com as ideias do educador Paulo Freire e os conceitos de complexidade e ecologia de saberes, tal como vimos. Mas de qual educação estamos falando, afinal?

A educação ambiental, social, popular, crítica à educação ambiental, ultrapassou as margens do ambientalismo puro na busca de efetivar o que propõem desde sua origem: o desenvolvimento de um olhar holístico e sistêmico, que não pode, então, focar apenas um elemento de interesse. Assim, a própria educação ambiental foi tomando outros espaços e compactuando com ideais libertários e emancipatórios, por meio de práticas mais sensíveis, participativas, democráticas e contextualizadas. Assim, ao propormos uma educação ambiental popular, estamos propondo uma reflexão sobre um fazer político, que abarque a responsabilidade de formação, porém de forma dialógica, na consideração da multiplicidade de culturas e de saberes.

É importante que tenhamos a consciência de que não há ação isolada. Não há formas ou possibilidades de um educador ambiental controlar todo o processo formativo das pessoas com as quais trabalha. Daí a necessidade de mobilizar e sensibilizar a maior parte do público que se pretende formar, trazendo à consciência o papel de cada um e sua responsabilidade para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada. Portanto, esse pode ser um caminho para o “pensar e fazer” na educação ambiental.

É preciso partir do pressuposto de que nada se realiza para o bem-estar comum sem que se pense no coletivo, no social. Que esse pensar “social” deve ser sempre igualitário e humanitário, agregador e inclusivo. Agir de forma a proporcionar espaços de reflexão no qual todos possam se sentir pertencentes e, assim, atuantes na busca de melhorias que, de fato, sirvam a todos.

São muito comuns a proposta e o desenvolvimento de projetos de educação ambiental que trazem soluções prontas para problemas observados em determinados contextos, da parte de pesquisadores e especialistas da área. No entanto, nem sempre essas “soluções” consideram a visão daqueles que estão envolvidos na questão. Nesse sentido, é importante que o educador ambiental tenha sensibilidade social e busque construir com aqueles com quem pretende trabalhar formas de discutir, estudar, analisar e resolver os conflitos observados no ambiente de ação. O educador ambiental que age de forma democrática tem mais chance de tornar-se dispensável e oferecer à comunidade a chance de ser ela a autora das mudanças necessárias para a promoção da melhoria da qualidade de vida daqueles que a compõem.

Considerações finais

Estas primeiras páginas do trabalho trazem em suas linhas algumas provocações, questionamentos e bases para que possamos refletir e buscar uma melhor compreensão do papel do educador ambiental e

da concepção de educação ambiental na qual se pautam as ideias que serão desenvolvidas ao longo dos próximos capítulos.

É preciso que o educador ambiental consiga compreender e contextualizar a crise socioambiental por que passa nosso planeta. Entender alguns pontos dos processos históricos que deram origem ao paradigma que estrutura e organiza nossa sociedade, nos influencia na forma de ler e interpretar o mundo e, muitas vezes, determina a maneira como o ser humano se relaciona com o ambiente e socialmente.

O primeiro passo, tal como foi dito, é a necessidade de consciência sobre a responsabilidade de cada um nos processos que visam mudanças sobre essas estruturas. O segundo, é a compreensão de que o bem-estar comum deve ser prioridade em ações que busquem a melhoria na qualidade de vida e na conservação dos ambientes. E o terceiro passo deve ser transformar nossa maneira de perceber o espaço e as relações que o compõem, desenvolver um olhar de maior amplitude e buscar uma melhor compreensão do funcionamento natural dos sistemas. Mudanças que podem contribuir para a elaboração de respostas e soluções para as questões que emergem.

A educação ambiental deve ser vista como prática dialógica e democrática, que considera diferentes contextos, que aprecia e inclui as diversas culturas, etnias, realidades e demandas sociais. Não está em nossa proposta uma educação ambiental que negue ou exclua, que detenha verdades incontestáveis, que imponha ações ou determine o melhor, sem a participação coletiva de todos os envolvidos nos processos. A prática do educador ambiental deve ser sensível, possibilitar a construção de novos caminhos, a compreensão de outras possibilidades de ser e estar no mundo, e trazer em seu discurso a provocação amorosa de que todos nós somos capazes de fazer algo novo e melhor para a manutenção da vida em nosso planeta.

Referências

BARROS, Manoel de. O apanhador de desperdícios. In: PINTO, Manuel da Costa. **Antologia comentada da poesia brasileira do século 21**. São Paulo: Publifolha, 2006.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sonia Maria Marchiorato. Paulo Freire e a educação ambiental: contribuições a partir da obra *Pedagogia da autonomia*. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 45, 2012.

FERREIRA SANTOS, Marcos. O espaço crepuscular: mito-hermenêutica e jornada interpretativa em cidades históricas. In: PITTA, Danielle Perin R. (Org.). **Ritos do imaginário**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

_____. Oikós: topofilia, ancestralidade e ecossistema arquetípico. In: CONGRESSO INTERNACIONAL AS DIMENSÕES IMAGINÁRIAS DA NATUREZA, 2006, Recife. **Anais...** Recife: FPE/Associação Ylê Seti, 2006. p. 41-71.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4, 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 02 mar. 2017.

HOUAISS, Antonio; Villar, Mauro de Salles. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JARES, Xesús. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KIRINUS, Gloria. **Lavra-palavra com Gloria Kirinus**. [s.d.] Disponível em: <<http://gloriakirinus.com.br/courses/lavra-palavra/>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

KRONEMBERGER, D. **Desenvolvimento local sustentável**: uma abordagem prática. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

MATURANA, Humberto. **Emoção e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____; ALMEIDA, Maria C.; CARVALHO, Edgar A. (Org.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMOSE, M. B. Ubuntu e globalização. In: SOUZA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA SANTOS, Boaventura. A práxis da ecologia de saberes. **Revista Eletrônica Tempus**, Brasília, v. 8, n. 2, 2014. Entrevista concedida a Fernando F. Carneiro, Noemi M. Krefta e Cleber A. Folgado.

_____; MENESES, Maria Paula; NUNES, João A. Conhecimento e transformação social: para uma ecologia dos saberes. **Hileia: Revista de Direito Ambiental da Amazônia**, ano 4, n. 6, jan.-jun. 2006.

_____; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

Educação da sensibilidade

Iniciamos nossa conversa percorrendo densos caminhos teóricos sobre a educação sensível. Neste capítulo, vamos retomar esse assunto aprofundando a reflexão sobre a importância da sensibilidade na educação ambiental.

Vamos direcionar nosso estudo contextualizando a sensibilidade dentro desse ambiente, destacando seu papel na percepção.

Assim, vamos analisar como tratar da sensibilidade na educação ambiental e como desenvolver essa sensibilidade de maneira que seja

possível articular o conhecimento aos saberes pessoais, à vivência, à experiência e à possibilidade de criação, contemplação e reflexão.

Por fim, exploraremos o tema de maneira prática por meio de algumas técnicas de sensibilização.

1 Educação da sensibilidade

Nos versos de Mia Couto (2004),

[...] Devia era, logo de manhã,
passar um sonho pelo rosto.
É isso que impede o tempo
e atrasa a ruga.[...]
(COUTO, 2004, p. 19)

Com base nessa estrofe, podemos definir que tempo é esse? Que tempo é esse que, na invenção humana, nos rouba a alegria de estar, de ouvir os sons que nos cercam, de perceber os outros que estão entre nós, de nos vermos como somos? Vendo tão somente suas marcas em nossas vidas, que escorrem com ele pelos dedos de nossas mãos, que tempo é esse?

Ao pensar sobre o tempo que nos é roubado enquanto lutamos para não perdê-lo, havemos de pensar em outras formas de viver e buscar sentidos mais sensíveis, que nos permitam vivenciar a vida de outro lugar, mais confortável, mais acolhedor, mais humano no que tange a sua beleza e encantamento – aquela vida que, por ser única, é sagrada, é divina, é do maravilhoso. Nas palavras de Caetano Veloso e Gilberto Gil (1969):

Atenção, precisa ter olhos firmes
Pra este sol, para esta escuridão

Atenção
Tudo é perigoso
Tudo é divino maravilhoso
[...] É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte

Esses olhos firmes para o sol que nasce e morre todos os dias, para a escuridão que por vezes nos consome, esses olhos firmes dos que se mantêm sensíveis, cuja sensibilidade mora na pele e que tempo nenhum é capaz de roubar. Essa sensibilidade que sobrevive aos automóveis que passam velozes, que param irritados com o trânsito nosso de cada dia, a sensibilidade que não permite a invisibilidade daqueles que estão pelos caminhos, que reconhece a importância de se permanecer inteiro, que grita quando tantos tentam calar. O que é mesmo essa sensibilidade dos que não se deixam morrer?

Nas inúmeras e tão simplificadas definições, encontrei “qualidade do que é sensível”, “emoção, sentimento, esp. a faculdade de sentir compaixão, simpatia pela humanidade; piedade, empatia, ternura”. Paulo Freire, que nos falou das obviedades das coisas não óbvias. E há tanta complexidade nesse óbvio que a gente não vê!



IMPORTANTE

A sensibilidade tem em si muita complexidade, porque trata das coisas do sentir, do viver, do “sentir juntos”, das relações entre uns e outros, entre o eu e o mundo que absorvo pelos sentidos que ainda vivem em mim.

E digo “ainda vivem em mim” porque é do homem contemporâneo e civilizado deixar morrer os sentidos e os sentimentos, influenciado pela filosofia científica que desqualifica o sentimento, e valoriza a

racionalidade de ordem prática e objetiva do ler e experienciar o mundo. Segundo Xesús Jares (2008),

[...] a dimensão afetiva da educação está silenciada desde os pressupostos técnico-positivistas que consideram a educação como algo científico e, em consequência, por sua visão particular, como algo alijado da realidade afetiva. O desenvolvimento da modernidade se declara incompatível com a afetividade. A modernidade considerava a racionalidade como o instrumento através do qual as pessoas seriam mais autônomas e teriam maior capacidade "racional" para tomar decisões e avançar no progresso científico e social. (JARES, 2008, p. 41)

Mas como encontrar a sensibilidade nesse contexto ao qual nos referimos? Há manifestação sensível no concreto armado que nos cerca? E mais, havendo esse manifestar sensível, saberemos enxergá-lo? Há de se educar mente, olhos e coração para responder a essas questões. É preciso que criemos oportunidades para desenvolver a razão sensível, esta que se dá em meio à produção do imaginário, do criativo e do poético.

Sobre a educação de sensibilidade, Marcos Ferreira Santos e Rogério Almeida (2012) esclarecem:

Nesta concepção se compreende a educação como um processo pelo qual se constrói pela própria pessoa, sua humanidade [...] A educação da sensibilidade considera a educação como um fim em si mesma e não como meio para atingir finalidades instrumentais. Não se trata, portanto, de uma educação para o trabalho, educação para a cidadania, educação para a inclusão, etc. Ela própria é a finalidade última de suas práticas: trazer para fora a humanidade potencial que há nas pessoas (humanitas). (FERREIRA SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 69)



IMPORTANTE

É importante que tenhamos claro que, ao tratar o tema sensibilidade dentro da educação ambiental, estamos assumindo um novo caminho

a percorrer. Não é possível trabalhar com sensibilidade, sem antes abandonar os velhos paradigmas e os valores de uma sociedade que tem suprimido a razão sensível como forma de sobrevivência neste mundo de tempo-trabalho-dinheiro-consumo. Tal como colocado por Humberto Maturana (2005), “como posso aceitar-me e respeitar-me se o valor do que faço se mede pela referência ao outro na contínua competição que me nega e nega o outro, e não pela seriedade e responsabilidade com que realizo o que faço?” (MATURANA, 2005, p. 32).

É preciso compreender que processos formativos que dialogam com esse sistema, transformando pessoas em máquinas e produtos, não abarcam a sensibilidade como parte estruturante do processo. A sensibilidade permeia outros campos e estruturas simbólicas, que estão mais relacionadas à dimensão sensível, poética, “afetual”. Ou seja, é uma nova forma de ser-estar no mundo, que não polariza razão x sensibilidade (como dimensão estética), mas assume uma perspectiva de complementariedade. Segundo Michel Maffesoli (1998), “O sensível não é apenas um momento que se poderia superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato do conhecimento” (MAFFESOLI, 1998, p. 152).

A sensibilidade não se restringe ao olhar, ao estar, contemplar e apreciar. É preciso sensibilidade para tecer relações entre os processos históricos e sociais, dialogar de forma prática e acessível sobre as implicações do ser-estar no mundo. A sensibilidade deve ser recurso de escuta sensível, de diálogo sensível de construção de pontes entre sujeitos. De nada valeria uma sensibilidade que não se comunica, que permanece fechada em si. Sensibilidade pressupõe contato, afeto, afetar – estar no outro, com o outro e perceber o que o outro toca em mim. Esse outro que transcende a pessoa e abarca o espaço. Ser, perceber, sentir o mundo ao qual pertencço.

A ternura e o amor nem sempre são curativos, mas na maioria dos casos, sim. As palavras doces e respeitosas, as mãos sensíveis que

sustentam e acariciam, os braços que transmitem energia, amor, são formas de relação que denotam um modelo de convivência salutar, tão necessário à vida em sociedade quanto o desenvolvimento harmônico e equilibrado das pessoas (JARES, 2008, p. 43)

Assumir a sensibilidade como forma de educar, é assumir acima de tudo que há uma necessidade de nos revermos, nos reinventarmos por meio do despertar do olhar para o encantamento. O olhar como janela da alma, que percebe o mundo com a consciência de que há muito mais a ser visto do que só as portas e paredes fechadas, os automóveis e o asfalto. Há de se buscar pelo espantoso, pelo luminoso, pelas cores e cheiros que transbordam na vida que se deixa passar pelo tempo e pelas importâncias sem importâncias deste mundo de barreiras impostas entre o ser, o viver, o estar, o sentir e o saber.

2 A sensibilidade na percepção do meio

Se eu pudesse ser assim, bem concretista e modernista, o “Poeminho do contra” (Quintana, 2005) já seria o texto inteiro deste subitem.

POEMINHO DO CONTRA

Todos esses que aí estão

Atravancando meu caminho,

Eles passarão...

Eu passarinho!

(MARIO QUINTANA, 2005, p. 257)

Só para fazer pensar! Só para causar espanto! Só para causar reflexão! Só para que o leitor pudesse sentir-viver a sensibilidade sem que precisássemos esmiuçar em linhas o tema que trata sobre o sentir. O poema no caminho, o “Poeminho” que me transforma em passarinho, o caminho está lá, o poema quem enxerga somos nós! Não há necessidade de ser poema-poesia, pode ser poema-cor, poema-luz,

poema-sonho, poema-água, poema-flor, poema-buzina-de-automóvel, vai de como se sente, de como se traduz esta vida e o lugar onde ela acontece.

A educação da sensibilidade tem, assim, um fazer especial na educação ambiental porque se relaciona à estética, e esta, à percepção do meio.



PARA SABER MAIS

Segundo Marin (2006), “a palavra estética deriva de *aisthesis*, que significa sentir, sendo a raiz grega *aisth*, sentir com os sentidos” (MARIN, 2006, p. 107).

Mais profundamente, pode-se dizer que se refere à capacidade humana de transcender o olhar imediatista sobre as coisas que compõem o mundo, uma definição muito próxima à ideia por nós lançada sobre o “olhar sensível”.

Um olhar capaz de captar as complexidades das relações, suas fragilidades e o cuidado necessário no trato consigo, com o outro e com o mundo.

Assim, a sensibilidade está presente nessa percepção estética do espaço, na busca de uma experiência do olhar que se aprofunde e desvele o que está oculto. Um olhar que use de todos os sentidos humanos, que esteja para além de explicações lógicas e reducionistas; mas que permita a compreensão daquilo que se observa pelos sentidos e pela busca do belo, na apreciação e vivência dos processos. Um estado de contemplação da própria vida.

No entanto, uma questão se coloca: como tratar da sensibilidade na percepção do ambiente, sem cair na armadilha da romantização estética da natureza?

Segundo Martha Tristão (2006), durante muito tempo, o movimento ambientalista tratou de descrever a natureza como algo de beleza intocável; um discurso romântico que trazia em si uma ideia do afastamento homem-natureza, movimento que acabou por desconsiderar as relações já existentes entre comunidades tradicionais e povos originários do seu espaço ancestral. Ou, mesmo, a ideia de uma incapacidade do homem moderno de conviver em harmonia com espaços naturais, transformando-os em espaços de proteção e pesquisa, porém sem real diálogo com a sociedade. Ou a ênfase, na filosofia ocidental, de fragmentação da razão *versus* a sensibilidade (enquanto experiência estética).

O que se propõe neste estudo é o desenvolvimento de um olhar sensível para a percepção do ambiente enquanto espaço de integração. A busca da possibilidade de um ver-se como parte, buscando a compreensão das relações e da complexidade existente nas conexões que se desvelam à medida que nos capacitamos a perceber melhor o mundo que nos cerca. Essa leitura mais sensível do mundo considera as especificidades, os detalhes, a história geográfica, social e cultural de um povo, as necessidades e potências locais para então tentar diálogo com o macro, o dito “global”.

Há, ainda, a necessidade de um cuidado com o discurso, que deve superar a teoria, pensando em práticas, em possibilidades. É preciso ter cuidado com a realidade. Buscar sair do lugar-comum, onde educadores ambientais muitas vezes se veem impossibilitados de ação por não conseguirem afinar sua prática às propostas e filosofias naturalistas. Marin (2006) nos esclarece:

A percepção do ambiente, a ética do encontro com o outro e com a natureza não são fenômenos que possam ser entendidos, discutidos e analisados sem que se parta de uma integridade de relações multifacetadas nas construções do imaginário social, nas expressões das capacidades criativas, nas histórias de vida, em como elas se desenham em um determinado espaço, tornando-o lugar, no potencial imagético humano e, sobretudo, diluído em toda essa complexidade, na sensibilidade estética. (MARIN, 2006, p. 106)

É preciso estar atento, para não transformar a prática da educação sensível em utopia, em lugar de não estar, em espaço de idealização. A educação ambiental deve buscar a prática de um olhar mais sensível pela realidade na qual se dá. É preciso aprender a amar a vida e senti-la da maneira como ela existe; só assim, poderemos enxergar o que pode ser melhor, o que pode ser mudado e o que precisa ser mais bem cuidado.

3 O desenvolvimento da sensibilidade

Nós, que tanto criticamos o pragmatismo, nos vemos por vezes perdidos na busca de uma resposta prática para os pensamentos que se colocam ou de respostas prontas! Haveria método para desenvolver a sensibilidade?

Se tratamos até aqui da sensibilidade como algo absolutamente pessoal, porque ligada aos sentidos nos dá possibilidade de uma percepção estética e dialógica com espaço, poderíamos propor formas de desenvolvê-la? Presumo que possamos discutir alguns caminhos possíveis, mas, ainda assim, nada fechado em si mesmo. Segundo Ferreira Santos (2005):

[...] a educação de sensibilidade perpassa as práticas iniciáticas à Cultura (mundo simbólico), através da cultura (no sentido agrário e hermesiano) das várias culturas (de grupos sociais num determinado espaço-tempo). Valendo-se das Artes (plásticas, musicais, literárias, videográficas e fílmicas) em que as imagens e os símbolos, articulados em narrativas, articulam, por sua vez, o patrimônio histórico-cultural do humano e sua memória com o repertório cultural cotidiano dos alunos e suas trajetórias individuais, tornando-os significativos, e possibilitando-lhes sua apropriação perlaboração e reelaboração poética. O conhecimento retorna, então, ao coração, cumprindo seu destino. (FERREIRA SANTOS, 2005, p. 53)

Ou seja, a educação sensível deve tratar de desenvolver formas em que a prática educativa não esteja em oposição nem se fundamente exclusivamente no conhecimento, mas que ofereça possibilidade de articular o conhecimento aos saberes pessoais, com possibilidade de escolha, vivência, experiência e possibilidade de criação, contemplação e reflexão. Um método que possibilite ao sujeito a consciência do seu envolvimento com a prática e o discurso, um processo que permita também o autoconhecimento. Retomando Marin (2006), uma forma de experienciar o mundo que considere toda a complexidade da existência, uma forma de perceber-se como parte, em relação ao mundo, e como potência no mundo.

Segundo Maria Cristina M. Cruz (2005), a educação sensível deve possibilitar que o conhecimento seja vivido pelo corpo, uma experiência corporal. De forma que o uso dos materiais possibilite ao educando a experiência de criação, por meio de propostas que abarquem o singular, o único, o pessoal, o subjetivo. Atividades que envolvam sensações, que despertem curiosidade, que provoquem novas percepções do já conhecido e o olhar aventureiro sobre o desconhecido.

O desenvolvimento da sensibilidade acontece em “horinhas de descuido”, tal como Guimarães Rosa nos diz sobre a felicidade. Porque a sensibilidade é do sentir, é do viver. Tal como a felicidade, não se dá assim, quando se mede ou planeja com exatidão. Pode acontecer num pousar da borboleta no vidro da janela; como, também, na solução de um problema de matemática. A sensibilidade é esse espanto perante a vida, é esse iluminar dos passos num mesmo caminho, e tomar-se por si, tornar-se e aceitar-se. É entender-se como ser, é respeitar-se.

A sensibilidade é um ato político! É um estado consciente que permite reflexão-ação, criticidade, autonomia e participação sobre processos. O ser sensível não é passivo! É sua consciência sobre a vida e a existência humana que lhe oferece estrutura para agir em busca de harmonia, seja ela estética, ambiental, social, econômica ou política, “a

educação da sensibilidade reafirma a constatação de que um processo educativo autêntico não pode prescindir do diálogo, da paixão, da liberdade, isto é, da autonomia da pessoa em realizar-se” (FERREIRA SANTOS; ALMEIDA, 2012).

4 Oficinas de educação ambiental e sensibilidade

A seguir, apresentaremos algumas propostas de intervenção e prática para a educação de sensibilidade e que podem ser aplicadas em ações de educação ambiental. Tais intervenções podem contribuir para a formação de agentes multiplicadores, além de possibilitar o desenvolvimento de um olhar mais sensível para as questões ligadas ao ambiente e a percepção do indivíduo e do coletivo em ações que possam promover bem-estar social e ambiental (KRONEMBERGER, 2011).

As técnicas de oficina têm como premissa a possibilidade de participação, prática e reflexão. Tal como visto no capítulo anterior, é preciso que o educador ambiental compreenda a importância do diálogo nos processos formativos, do valor da palavra, que, proferida de forma amorosa e sensível, fornece condições de efetiva interação com o público envolvido nas ações propostas. Uma oficina pressupõe prática – a oficina é lugar do fazer, do criar, do reelaborar, do consertar! Uma boa maneira de convidar o participante à ação. Uma oficina é uma oportunidade que o educador ambiental tem de mobilizar e acessar seu público de maneira a exercitar cidadania. Assim como no fazer social, todos têm sua importância e são capazes de contribuir no fazer educativo.

É importante que tenhamos em mente que qualquer atividade/oficina deve ser pensada de acordo com o contexto e o público, na tentativa de buscar um diálogo verdadeiro e sensível entre o mediador e seu grupo de trabalho.

4.1 Dança circular

A dança circular deriva de várias culturas, se articula em uma linguagem artística de movimento e ritmo, onde os corpos podem dialogar de maneira expressiva e em comunhão com o grupo. São danças tipicamente folclóricas, organizadas em círculo e com coreografias fáceis de aprender e ensinar. A dança circular traz o simbolismo da roda, do movimento circular, dialético e sincronizado. Uma possibilidade de diálogo com os ciclos naturais e dos movimentos humanos de inícios, términos e recomeços.

Ao propor esta atividade, peça que o grupo se disponha em círculo e que todos deem as mãos. A mão esquerda de cada participante deve estar voltada para baixo, e a direita, para cima; numa representação simbólica do dar e receber com o coração e com as mãos. Proponha um primeiro movimento circular em sentido horário, para a percepção do grupo, do ritmo, do espaço, da necessidade de diálogo corporal entre os envolvidos. Uma volta sem música, só com o ritmo das batidas do coração, que podem ser reproduzidas oralmente. Peça ao grupo que inicie dando apenas um passo para o lado direito, até que haja um movimento harmonioso de passos que se dão de forma ritmada.

Há a possibilidade de que, nessa primeira volta, o grupo sinta dificuldade em encontrar um ritmo na dança. Assim como no cotidiano, uns têm velocidades diferentes dos outros. Daí a necessidade do encontro para o bem comum. A roda só ganha ritmo quando há o envolvimento de cada um dos participantes na proposta e a na busca de diálogo com o outro, de forma a produzir um mesmo discurso de movimentação.

Agora, proponha uma música para dar sentido à dança. Pode ser qualquer música de roda conhecida do grupo, para que todos possam cantar juntos e perceber a sincronicidade entre canto e corpo. É possível propor pequenas coreografias, como o levantar das mãos a cada passo dado para o lado, ou um abaixar de corpo no intervalo entre um passo e

outro. O mediador deve perceber o grupo, e intervir de acordo com o perfil do público com o qual está trabalhando.

Uma variação para o improviso musical e a integração pode ser vista na figura 1. Uma atividade onde cada participante fala seu nome, e só as vogais do nome são repetidas pelo grupo, em ritmo musical de roda. Por exemplo:

Figura 1 – Dança das vogais

1  Sente o grupo em uma roda. Escolha uma criança para começar. Ela deve falar seu nome em voz alta.

2  O grupo repete duas vezes apenas as vogais do nome.

3  Agora é a vez de a segunda criança dizer seu nome.

4  O grupo primeiro repete as vogais do primeiro nome.

5  E depois o grupo repete duas vezes as vogais do nome do segundo participante.

6  A brincadeira continua até todas as crianças participarem!

Com essa brincadeira, pode-se ainda cantar uma música em que se somam as vogais dos nomes falados. Segundo Andrada e Souza (2015):

O que faz a vivência da dança ser singular é que quando a utilizamos, por suas características de mobilizar corpo e afeto, ela promove uma consciência que integra o sujeito com o coletivo, com as parcerias. O sujeito em círculos, de mãos dadas, toca e é tocado, olha para o corpo do outro, e é olhado, é reconhecido e entra em conexão com o grupo. Assim sendo, a dança provoca um tipo de consciência que vai além do saber-se de si – é saber de si mediado pelo outro, pelo coletivo do trabalho. (ANDRADA E SOUZA, 2015, p. 367)

Em diálogo com a filosofia ubuntu, citada no primeiro capítulo, a dança circular promove a reflexão sobre o “eu sou porque somos”, na formação do elo que se constitui no enlace das mãos, no fluir da roda e no contato visual entre todos que dela participam. Um tipo de atividade integradora, que possibilita o despertar sensível por envolver aspectos socioafetivos em seu desenvolvimento, tal como apontam Andrada e Souza (2015).

4.2 Contação de estórias

Contar histórias é uma atividade humana ancestral. Nossos primórdios se reuniam ao redor do fogo ou aos pés de uma árvore, para ouvir e contar estórias. O ser humano conta estórias e histórias durante toda a sua vida e todos os dias. Falamos sobre nossos sonhos, relacionamentos, dores, amores. Contamos as histórias de família, o cotidiano. Contamos aquilo que vimos e não vimos. Contamos histórias até quando estamos sozinhos, conversando com aquele outro eu que vai dentro dos pensamentos. As estórias e histórias têm a palavra como o canal que nos une. Por isso, despertam sensibilidade, aguçam os sentidos, mexem com as memórias e reavivam sonhos.

A contação de estórias e histórias é, por isso, atividade muito especial e indicada em outros momentos deste livro, porque só pode acontecer

pelo encontro, pela descoberta, pela magia, pelo encantamento. Pode ser trabalhada com qualquer tipo de público. É importante pensar no espaço onde a atividade será desenvolvida, deve ser acolhedor (na medida do possível) e estar preparado para receber o público.

O mediador pode escolher uma estória para contar ou pedir que alguém se ofereça para contar uma história para o grupo. Pode também disponibilizar alguns livros para que o grupo folheie, brinque, olhe para as estórias e então escolha uma para ser lida. Outra sugestão é utilizar recursos como instrumentos musicais ou mesmo adereços e fantasias para o contador de estórias dramatizar o conto. Mas também é possível ir só com a vontade de narrar.

Uma opção é escolher estórias regionais que tratem de mitos e do imaginário local, estórias que relatem costumes, ou a história de uma comunidade, de uma empresa ou de uma escola. Contos tradicionais costumam trazer muitas informações sobre cultura popular e como o ser humano já esteve mais conectado com o ambiente, permitindo a reflexão sobre as relações entre sociedade e ambiente. Enfim, essa é uma oficina que pode ser criada pelo educador (mediador) de forma que se sinta confortável para conduzir a atividade. Não indico formas de fazer, porque cada educador deve encontrar a sua forma sensível de transformar o verbo em vida.

As oficinas de contação de estórias em educação ambiental permitem participação democrática, o exercício do ouvir o outro e ser ouvido pelo outro. O mediador tem ainda a possibilidade de escolher textos diretamente ligados a temas ambientais, abri-los para discussão, propor reflexão e orientar a atividade de forma que haja participação do coletivo. Essa oficina pode ainda ser um disparador para outras oficinas de sensibilização, como dramatização, desenho ou mesmo releituras pessoais dos textos lidos pelo grupo, dando possibilidade de expressão e criação no sentido mais artístico e sensível da palavra.

4.3 Os sentidos que abrigo

Esta atividade pode ser realizada em qualquer ambiente, mas certamente ambientes naturais podem trazer uma reflexão mais voltada para a percepção ambiental no que tange à conservação do meio. Porém, mesmo na cidade, na escola, no bairro, na comunidade, em qualquer lugar que seja, conhecido do público, ou em que haja formas para estabelecer limites de dispersão do grupo, evitando que um ou outro integrante se perca.

A ideia é que os participantes sejam orientados a seguir para algum lugar no ambiente, onde possam sentar-se ou deitar-se sozinhos, e permanecer assim por alguns minutos. Pede-se aos participantes que, no lugar escolhido, fiquem em silêncio e tentem perceber o espaço por meio de todos os sentidos, procurando usá-los de maneiras alternadas. Como se vê a seguir na figura 2 , por exemplo.

Figura 2 – Utilizar os sentidos para perceber o espaço



Fechar os olhos e tentar ouvir os sons, identificá-los, verificar a direção de onde vêm, perceber sons nunca ouvidos.



Prestar atenção nos cheiros, se há diversidade ou não.



Sentir o espaço por meio do corpo que toca o chão. De que é composto? O que há nesse lugar? É macio? Áspero?



Tentar enxergar o mais longe que conseguir. O que há lá? Existe horizonte? Existem barreiras que impedem ver mais longe? E o que há de mais próximo?

O tempo pode ser definido de acordo com o perfil do grupo. Turmas com integrantes habituados ao estado de meditação ou acostumados ao estado de contemplação tendem a exigir mais tempo. Turmas de crianças ou jovens que nunca fizeram atividade parecida podem ter dificuldade de concentração, e para eles o tempo pode ser menor. É importante que o educador conheça o grupo e possa estabelecer um tempo que possibilite a reflexão e evite a dispersão. Sugere-se um tempo médio de 8 a 10 minutos.

No fim da atividade, o grupo se reúne em uma roda de conversa e compartilha a experiência. Pode-se, ainda, pedir que os participantes, ao retornarem do local que escolheram, desenhem a imagem registrada em sua memória e apresentem ao grupo os lugares que visitaram.

Segundo Matheus, Moraes e Caffagni (2005), atividades como essas tendem a permanecer na memória e contribuir para o desenvolvimento de uma percepção ambiental mais sensível e cuidadosa do ambiente, pois permitem uma experiência que estimula os sentidos e promove a reflexão do indivíduo sobre a maneira como tem se relacionado com o lugar em que vive. Assim, “outras dimensões do aprendizado há muito esquecidas pelo ensino convencional são despertadas: corpo, coração e mente se integram e aprendemos que são partes de um mesmo sistema” (MATHEUS; MORAES; CAFFAGNI, 2005, p. 107).

4.4 Oficinas de musicalidade

A música é uma linguagem universal, um modo de acessar qualquer ser humano, porque se faz em forma de ondas que vibram e reverberam nos corpos que estão à sua volta. Por isso, o trabalho com musicalidade é rico e tem forte potencial para o desenvolvimento da sensibilidade. Por meio da música, há expressão artística, rítmica, anímica, sentimental, afetiva. Ela permite o desenvolvimento do corpo, da expressão, de diferentes linguagens, da percepção do espaço, equilíbrio, autoestima, e é recomendada para qualquer tipo de público.

Considerações finais

Neste capítulo versamos sobre a sensibilidade, a importância de uma educação sensível nos processos formativos e a influência do olhar sensível sobre a percepção do meio.

Nestas breves linhas, mostramos que o desenvolvimento da sensibilidade permite que a pessoa perceba o meio em que vive, suas relações e a si mesma de forma mais complexa, mais integrada e mais ampla. A percepção sobre si e o outro, que promove respeito pela existência humana, que busca a contemplação e o belo por meio de uma estética que compreende o natural como espaço harmonioso, de equilíbrio e pertencimento.

A educação de sensibilidade tende a propiciar espaços de reflexão e experimentação, momentos em que o sujeito possa entrar em contato com seus sentidos e utilizá-los de forma mais intensa, mais aberta e sujeita aos estímulos do meio. Uma educação que promove diálogo entre o ser e o mundo, na perspectiva de transformá-lo em um ser que sente, absorve, e é afetado pelas experiências que vive. Ou seja, um ser capaz de discernir e compor espaços e estados de bem-estar individual e coletivo.

A sensibilidade desperta a consciência de ser e estar no mundo, possibilitando a recomposição de uma visão humanista sobre a sociedade em detrimento do olhar fractal e disciplinar que tem orientado nossa sociedade de pensamento cartesiano e racional. Uma educação ambiental de sensibilidade pode contribuir para a mudança na maneira de o homem se relacionar com o meio, pois esse meio passa a ser um todo do qual esse homem é parte. Um processo de reconstrução de valores e assimilação da estética como estado de equilíbrio dos sistemas e relações.

Referências

ANDRADA, Paula C.; SOUZA, Vera Lúcia T. Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia**, v. 19, n. 2, maio-ago. 2015.

COUTO, Mia. **Mar me quer**. 8. ed. Alfragide: Caminho, 2004.

CRUZ, Maria Cristina M. **Para uma educação da sensibilidade**: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos. 2005. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes/USP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-21052006-233605/pt-br.php>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

FERREIRA SANTOS, Marcos. **Crepusculário**: conferências sobre mito-hermenêutica e educação em Euskadi. São Paulo: Zouk, 2005.

_____; ALMEIDA, Rogério. **Aproximações ao imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.

JARES, Xesús. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KRONEMBERGER, D. **Desenvolvimento local sustentável**: uma abordagem prática. São Paulo: Senac, 2011.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARIN, Andreia Aparecida. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Revista Inter Ação**, [s.l.], v. 31, n. 2, p. 277-290, ago. 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1260>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MATHEUS, Carlos E.; MORAES, América J.; CAFFAGNI, Carla W. **Educação ambiental para o turismo sustentável**: vivências integradas e outras estratégias metodológicas. São Carlos: Rima, 2005.

MATURANA, Humberto. **Emoção e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

QUINTANA, Mario. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

TRISTÃO, Martha. **Tecendo os fios da educação ambiental**: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 251-264, maio-ago. 2006.

VELOSO, Caetano; GIL, Gilberto. Divino maravilhoso. Intérprete: **Gal Costa**. Álbum: Gal Costa, faixa 2, lado B. Gravadora Phonogram/Philips, 1969.

Contribuição da antropologia do simbólico para a sensibilização e mobilização ambientais

Seguimos nesta viagem em busca de não nos perdermos. Em meio a tantas provocações, informações, teorias, ideias, discursos, é importante que tenhamos claro que nosso foco é buscar contribuições para o desenvolvimento de práticas em educação ambiental que estejam associadas à busca de autonomia, conhecimento, envolvimento e emancipação social.

No capítulo anterior, versamos sobre a questão da educação de sensibilidade. Foi apresentada ainda a sua importância para o

desenvolvimento de uma percepção ambiental mais sensível e inclusiva na diversidade, além da complexidade que compõe os espaços vividos. Para compreendermos melhor de que forma dialogar com a diversidade e saber incluí-la como mais uma fonte de conhecimento em nossos pensamentos e ações, trataremos a questão ambiental pelo viés da cultura afro-ameríndia, em tentativa de compreender como os conhecimentos tradicionais podem contribuir na busca de melhores relações entre a sociedade e o ambiente.

É preciso que o educador ambiental compreenda que o domínio de teorias e técnicas não é suficiente para um trabalho eficiente na inclusão, mobilização e abertura de participação ao público em projetos de educação ambiental. Ampliar o olhar, compreender outras formas de pensar, considerar diversas possibilidades de ação e respeitar as diferenças são fundamentais para um trabalho dialógico e democrático. Este capítulo é um convite para uma viagem no tempo, uma busca por respostas sobre problemas ambientais e sociais vividos atualmente e que são pensados por outros povos há muitos séculos. Vamos falar brevemente sobre o conceito de ancestralidade e ambientalismo, discutir um pouco como povos tradicionais se relacionam com o ambiente e a visão dos povos afro-ameríndios sobre o planeta Terra. Conhecimentos milenares que tratam do respeito, da interdependência, das relações e do equilíbrio necessários à manutenção da vida na Terra.

1 Antropologia do imaginário

Antes de iniciarmos os assuntos centrais deste capítulo, creio que seja necessário introduzir brevemente uma definição da área do conhecimento que mais se ocupa nos estudos de outras culturas e da importância de se compreender como as estruturas simbólicas contribuem para a formação dos sujeitos, das culturas, dos valores e das relações.



IMPORTANTE

A antropologia é a área que trata dos estudos sobre o imaginário, sobre a subjetividade humana capaz de dialogar com o mundo por meio da linguagem simbólica. Tudo que há no mundo foi, em princípio, uma ideia; imaginação! Foi o ser humano que deu sentido à existência das coisas e as transformou em parte de nossa história. Como afirma Terezinha Rios (2002), “o mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele” (RIOS, 2002, p. 24).

É essa capacidade humana de transformar coisas em palavras que possibilitou ao ser humano a construção do conhecimento – a linguagem que media a relação ser humano–mundo tornou possível que tudo que nos cerca ganhe sentido, ganhe valor e ganhe adjetivos.

A subjetividade humana pode ser expressa por meio da organização dos pensamentos, que passaram a ordenar, classificar, nomear e relacionar tudo que podemos ver, sentir, refletir e, inclusive, aquilo que o ser humano pode apenas imaginar. Foi essa capacidade que permitiu ao homem se relacionar, relacionar-se com o lugar em que vive e relacionar tempo passado, presente e futuro. Assim, nasceram as ciências, as histórias, as filosofias, as religiões. Sim, tudo no plural, porque, como nos apontaram anteriormente Edgar Morin (2015) e Boaventura Souza Santos (2014), nas teorias sobre complexidade e ecologia dos saberes, não há uma única forma de pensar o mundo e, nem mesmo, uma só explicação que dê conta de toda a abrangência de formas de se ver este mundo.

Muito dessa diversidade sobre a forma como os povos se relacionam com o mundo, das suas culturas e da estrutura de seus pensamentos está expresso em suas narrativas orais ou escritas. Nem sempre são conhecimentos que se organizam tal como estamos habituados nos textos científicos, acadêmicos ou informativos.

São muitas as culturas que expressam seu saber por meio de mitos e lendas, estórias, metáforas e hábitos; são formas de organizar a experiência humana na Terra e que trazem uma riqueza enorme sobre as possibilidades de viver de forma mais sensível e harmoniosa com o planeta. São conhecimentos que, dentro da área da educação ambiental, podem contribuir para o desenvolvimento de práticas mais sensíveis e integradas, por possibilitarem o exercício de um olhar diferenciado sobre a percepção da relação homem–mundo. Uma possibilidade de experimentar outros paradigmas socioculturais e refletir sobre a efetiva possibilidade de uma nova forma de viver em sociedade.

2 Ancestralidade, ambientalismo e educação ambiental

Soy lo que me enseñó mi padre
El que no quiere a su patria, no quiere a su madre
Soy América Latina
Un pueblo sin piernas, pero que camina ¡Oye!
Tú no puedes comprar el viento
Tú no puedes comprar el sol
Tú no puedes comprar la lluvia
Tú no puedes comprar el calor
(CALLE 13, 2011)

Acima, a letra da música “Latinoamérica” do grupo musical porto-riquenho Calle 13, que trata em sua obra de questões ligadas à política e etnocultura. Nessa composição, o grupo retrata alguns aspectos da opressão sobre a cultura latino-americana, por meio da difusão de imagens e da participação musical dos povos de língua quéchua. Um povo de matriz ameríndia, que se distribui pela região andina e sofre com os processos ditos “desenvolvimentistas” de globalização

e capitalismo. Assim como qualquer povo de tradição originária, eles resistem para não perder sua identidade, lutando pela preservação de suas raízes ancestrais.

Mas quem são os “povos originários” de “cultura de tradição”? E por que se mantêm preservando “raízes ancestrais”? Vamos tratar primeiro dessas expressões para nos localizarmos na importância da ancestralidade na questão ambiental.

Os povos originários são aqueles cuja ancestralidade está diretamente ligada a um território anterior ao processo de colonização. Ou seja, os povos que já habitavam a região das Américas antes da colonização são exemplos de povos originários. Nesse caso, os também chamados de povos ameríndios possuem cultura específica de sua região e não dialogam nem se identificam com a cultura do colonizador branco ocidental. Assim, índios, indígenas, aborígenes e nativos norte-americanos e latino-americanos pertencem a esse grupo e sofrem, desde a colonização, um processo de aculturação e desapropriação de território e pertencimento. Povos cuja cultura se manifesta prioritariamente de forma tradicional, ou seja, a seguir tradições. Segundo Kalina V. Silva e Maciel H. Silva, “em sua definição mais simples, tradição é um produto do passado que continua a ser aceito e atuante no presente. É um conjunto de práticas e valores enraizados nos costumes de uma sociedade” (SILVA; SILVA, 2006, p. 1).

Hampatê Bá (2010), escritor malinês referência na cultura africana, pode nos ajudar a compreender de forma mais clara a que se relaciona essa “tradição” quando se trata de povos cujo legado cultural se diferencia do formato normativo ocidental, em que a oralidade, os ritos e rituais predominam em expressão sobre a palavra escrita. Ele afirma que:

A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro

da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do exotérico para o esotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento, recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar a Unidade primordial. (HAMPATÊ BÁ, 2010, p. 183)

Nesse trecho, o autor se refere especificamente à cultura de tradição oral africana, que dialoga diretamente com as culturas dos povos ameríndios, aos quais nos referimos até este momento. São culturas que se pautam em um paradigma de unicidade, comunhão, interdependência e relações. O homem é visto como parte e não como centro do mundo. Uma cultura que não distancia nem polariza pessoas.

Os povos originários têm profunda relação com sua ancestralidade, compreendida aqui como algo maior e que transcende à herança biológica, mas que se relaciona à memória cultural, histórica, geográfica, material, ética, moral e espacial de um povo. Assim, a ancestralidade seria compreendida como um legado deixado aos mais novos por meio da convivência, do aprendizado, da religião, dos mitos, no modo de viver e se organizar, e também pela herança genética. Ancestralidade é, portanto, um traço da constituição da identidade de um povo. Segundo Eduardo David de Oliveira (2007):

Ancestralidade é uma categoria de relação, ligação, inclusão, diversidade, unidade e encantamento. Ela, ao mesmo tempo, é enigma-ancestralidade e revelação-profecia. Indica e esconde caminhos. A ancestralidade é um modo de interpretar e reproduzir a realidade. Ela é um instrumento ideológico (conjunto de representações) que serve para construções políticas e sociais. (OLIVEIRA, 2007, p. 257)

A ancestralidade é o passado vivo no presente, determinando futuros. A partir desse pensamento, é possível deixar mais clara essa relação entre ancestralidade e ambientalismo. Mas a que chamamos ambientalismo?



IMPORTANTE

Aqui, trataremos ambientalismo como um conjunto de valores, crenças, ideias e conhecimentos que buscam compreender a forma como o ser humano vive e se relaciona com o ambiente. Mas, além disso, trata também do movimento político que busca preservar e conservar o meio ambiente, de forma a garantir a sobrevivência de todas as formas de vida existentes, bem como a melhoria das condições de vida da sociedade humana na Terra, de forma mais harmoniosa e equilibrada.

Assim, a relação entre ancestralidade e ambientalismo se estabelece na compreensão de como os saberes ancestrais podem contribuir nessa busca do movimento ambientalista.

Vamos dar alguns exemplos que ilustram essa relação, na tentativa de compreender como os povos de culturas tradicionais trazem na ancestralidade esses traços comuns ao movimento ambientalista. O primeiro exemplo é de um trecho da carta escrita pelo cacique Seattle, da etnia *duwamish*, ao governo norte-americano em resposta a uma oferta de compra de suas terras, de acordo com Leonardo Boff (2012):

De uma coisa sabemos: a terra não pertence ao homem. É o homem que pertence à terra. Todas as coisas estão interligadas entre si. O que fere a terra, fere também os filhos e filhas da Mãe Terra. Não foi o homem que teceu a teia da vida, ele é meramente o fio da mesma. Tudo que fizer à teia, a si mesmo o fará [...]. Compreenderíamos as intenções do homem branco se conhecêssemos os seus sonhos, se soubéssemos quais as esperanças que transmite a seus filhos e filhas nas longas noites de inverno e quais visões do futuro que oferecem às suas mentes para que possam formular desejos para o dia de amanhã. (BOFF, 2012, p. 121)

Esse é um documento muito utilizado em práticas de educação ambiental, pelo conteúdo expressivo de valor e respeito que marca a relação dos índios americanos com a terra, com o espaço, com o lugar em

que vivem e em que viveram seus ancestrais. No entanto, os saberes ancestrais nos quais se baseiam as palavras dessa carta nem sempre são considerados nessas práticas. É preciso que o educador ambiental tenha consciência e, assim, possa trazer em seu discurso o esclarecimento de que o saber indígena, que tanto dialoga com o movimento ambientalista, é ancestral. Foi produzido ao longo de centenas de anos, pelas experiências que esse povo tem com o lugar em que vive.

Essa mesma relação, de respeito e interdependência, está presente nas culturas de povos originários da América do Sul. Ailton Krenak, líder indigenista e ambientalista brasileiro, afirmou em uma de suas entrevistas: “Os krenaks acham que nós somos parte da natureza, as árvores são as nossas irmãs, as montanhas pensam e sentem. Isso faz parte de nossa sabedoria, da memória da criação do mundo” (KRENAK, 2017).

Mattos e Colaço (2016) trazem a fala do indígena Davi Kopenawa Yanomami, concedida em entrevista à revista *Trip*, em 2012:

Nós pensamos diferente. A beleza da terra é muito importante pra nós. Do jeito que a natureza criou tem que ser preservado, tem que ser muito cuidado. A natureza traz alegria, a floresta pra nós índios é muito importante. A floresta é uma casa, e é muito mais bonita que a cidade. A cidade é como papel, é como esse carro aí na frente: branco, parece um papel jogado no chão. A floresta não, a floresta é diferente. Verde, bonita, viva! (MATTOS; COLAÇO, 2016, p. 105)

Poderíamos trazer aqui inúmeros exemplos da visão dos povos originários sobre a terra, sobre seu modo de viver e relacionar que muito se distanciam do paradigma ocidental. No entanto, nos cabe entender agora a relação sobre esse olhar mais integrado e complexo para as estruturas e os elementos que compõem as sociedades e a ancestralidade. O que faz com que todas essas culturas dialoguem nessa visão sensível e integrada do ambiente em que vivem?

A ancestralidade. O tempo, a memória preservada pela cultura, os valores, as experiências que para essas culturas se dão na construção ética e moral da organização social, e que envolvem, para além de aspectos políticos, geográficos, sociais e econômicos, o aspecto espiritual. O ancestral se relaciona ao sagrado, ao humano. Existe algo de místico com a imortalidade daqueles que se tornaram ancestrais. Fábio Leite (2008, p. 372) esclarece:

[...] ancestrais são forças e energias próprias e específicas da natureza, de essências diversas (mítica ou histórica) explicadas e colocadas em relação a práticas sociais segundo padrões diferenciais dos processos civilizatórios, caracterizados seus âmbitos e ações. Ou seja, estão em relação constante e material com a ordem natural e social. (LEITE, 2008, p. 372)

É nesse ponto que fica clara a importância de articular saberes produzidos pela antropologia do imaginário às práticas de educação ambiental de viés ambientalista. É importante compreender que as relações simbólicas, o imaginário produzido nas relações desses povos com a terra, deram origem a essa cultura de respeito e admiração ao ambiente em que vive. São povos que não enxergam a terra como espaço de produção e consumo, que valorizam as relações humanas tanto quanto as relações de dependência com os recursos naturais que permitem sua sobrevivência. Há um valor agregado ao sagrado, à sobrevivência, à interdependência entre tudo que compõe o espaço do qual fazem parte. São culturas que consideram o ser humano como parte do mundo natural.

Não se trata de buscar formas de espiritualizar, profetizar ou catequizar; mas compreender as estruturas simbólicas que se organizam no imaginário desses povos e, daí, sua relação harmônica com o meio em que vivem.

3 Contribuições afro-ameríndias para um novo olhar sobre a Terra

Seria impossível tratar sobre ancestralidade e imaginário sem citar a importância da influência africana sobre nossas terras. Esse Brasil, de raízes tão nitidamente miscigenadas, que trazem em sua história as histórias dos povos africanos que para cá vieram contra sua vontade, em situação de repugnante opressão e exploração. Assim nos diz Gilberto Freyre (2006):

Todo brasileiro, mesmo alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo [...] a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro [...]. Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. (FREYRE, 2006, p. 367)

E se assim não nos dissesse o antropólogo, sem muita atenção ao caso, logo veríamos a presença negra no cotidiano, nos rostos que se misturam no caos do dia a dia, nos valores comunitários presentes na sociedade, nas religiões de matriz africana, nas crenças, nos costumes, no gingado do corpo, na insistência em resistir e na força de lutar e sobreviver. Essa ancestralidade vive e pulsa nesta terra a que chamamos Brasil. Tal como colocado por Gilberto Freyre, um país cuja origem se dá por meio da confluência entre as culturas africana, indígena e portuguesa. Sendo a última uma representação do colonizador, do pensamento ocidental branco, de estrutura oligárquica, patriarcal, individualista e contratualista, e que, por ser do colonizador, se sobrepõe às outras culturas no constructo social.

Daí a importância de trazermos para nossa prática como educadores ambientais um olhar de valorização e respeito sobre a cultura afro-ameríndia que nos forma enquanto sujeitos sociais, mas segue

invisibilizada pelo sistema opressor de não reconhecimento dessas matrizes da formação histórico-cultural brasileira. A educação ambiental há tempos tem se envolvido em questões que extrapolam os temas puramente ambientais. Caminhamos em uma direção em que prezamos o olhar sistêmico, integrado e holístico. Não há ambiente sem sociedade, e, por isso, é importante que o educador ambiental esteja atento a essas questões sociais que interferem diretamente nas estruturas e nos modos de vida que organizam essa sociedade.

Compreender de que forma as diversas culturas dialogam, se relacionam e coexistem nos espaços contribui para trabalhos de educação ambiental que têm como premissa a inclusão democrática, de justiça e equidade entre cidadãos. Não podemos ignorar que vivemos questões de exclusão, racismo e injustiças ambientais que são geradas por fatores de origens étnicas e raciais, tal como já estudamos quando refletimos sobre o racismo ambiental. O educador ambiental deve ter essa formação e saber como conciliar essas questões àquilo que chamamos movimento ambientalista.



IMPORTANTE

Alguns passos têm sido dados em direção a mudanças nesse processo, entre os quais está a criação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a inclusão dos estudos sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo da educação básica, sendo complementada posteriormente. Há também a Lei nº 11.645/2008, que inclui a obrigatoriedade dos estudos sobre a “História e Cultura dos Povos Indígenas”, havendo assim a possibilidade de um resgate da história da formação de nosso povo e, conseqüentemente, a possibilidade de diálogo com nossa ancestralidade.

Apesar de essas leis não estarem explicitamente ligadas a premissas ou orientações em educação ambiental, elas tratam de processos formativos que buscam a melhoria das relações, o respeito pela

diversidade e a democracia; assim, estão diretamente relacionadas aos objetivos da educação ambiental e podem ser consideradas em ações que promovam o bem-estar socioambiental.

Além disso, é importante a compreensão dessas culturas como expressões singulares, com valores e representações simbólicas diferenciadas, que não se encaixam no discurso hegemônico de globalização ocidental. É preciso que tenhamos alguma compreensão da herança deixada por esses povos na forma de se organizar socialmente, de se relacionar e de compreender o mundo em que vivem.

Segundo Marcos Ferreira Santos (2005), as principais características dessas sociedades são: aspecto comunitário, organização matriarcal e coletiva, e afetual-naturalista. São sociedades que se baseiam na partilha e no bem-estar da comunidade. Pautadas em uma razão sensível de percepção e organização do social, em uma estrutura comunitária, herança dos modos de produção agropastoril, de respeito e pertencimento ao lugar habitado, a que chamamos anteriormente de topofilia. As pessoas se sentem parte da comunidade, e esta, parte do lugar em que vivem. Há sentimento relacional e de interdependência. As relações são pautadas no afeto, na defesa da liberdade, das heranças e da fraternidade. Quanto à organização matriarcal (não patriarcal):

Assentadas nas formas mais anímicas de sensibilidade em que a figura da grande-mãe (*mater*), da sábia (*sophia*) e da amante (anima) são equivalentes simbólicos e cujas características básicas são: a junção e a mediação, a religação, a partilha, o cuidado, as narrativas e a reciprocidade (sentimento de pertença), seu atributo básico é o exercício de uma razão sensível. (FERREIRA SANTOS, 2005, p. 211)

Resgatando a composição musical do grupo Calle 13, que abre este capítulo, estamos ainda em profundo diálogo com os povos originários latino-americanos. Os povos andinos se baseiam na concepção de Terra-Mãe – chamadas por eles de Pachamama. Porém, não se trata de um espaço que se distancia ou se objetifica na dicotomia

homem-mundo, mas que considera em sua essência a relação entre a Terra e a sociedade humana. Relação mediada por divindades, pelos ritos e rituais, pelo simbólico que permite dar sentido a essa expressão do homem sobre a Terra e da possibilidade de vida que a Terra nos dá. De acordo com Aida Maria Silva e Léa Tiriba (2015),

Para nós, andinos, o conhecimento que temos é revelado da natureza e do cosmos. É assim que temos aprendido toda a sabedoria dos nossos antepassados e continuamos a aprender com ela. Em nosso meio, todavia, existem práticas rituais que nos trazem mais perto da natureza e permanentemente de nossas divindades. Quase todos os eventos transcendentais na vida da sociedade andina se executam por cerimônias rituais, sobretudo nas atividades agrícolas. (SILVA; TIRIBA, 2015, p. 98)

Em dezembro de 2010, o então presidente da Bolívia, Evo Morales, promulgou a Lei Pachamama, fundamentada nos princípios ancestrais de valores e ética. Essa lei considera o planeta Terra um organismo vivo, cujo equilíbrio depende de relações mais sustentáveis de uso e desenvolvimento. Foi um marco na história do ambientalismo mundial. A lei é estruturada no reconhecimento dos direitos da Mãe Terra (Pachamama), bem como na responsabilidade do Estado e da sociedade em garantir que esses direitos sejam respeitados por meio dos seguintes princípios: harmonia, bem coletivo, garantia de regeneração da Mãe Terra, respeito aos direitos da Mãe Terra, não mercantilização e interculturalidade.

A lei ainda esclarece os direitos da Mãe Terra: a vida, a diversidade da vida, a água, o ar limpo e o equilíbrio, a restauração e o viver livre de contaminação.

Estão entre os deveres do Estado: promover políticas públicas que protejam a Mãe Terra da exploração de populações (humanas ou não); a garantia da vida (que inclui sistemas culturais como parte da dinâmica planetária); a não mercantilização de sistemas vivos, e tampouco de

suas estruturas e processos; a promoção da paz por meio da eliminação de armas nucleares e de destruição de massa.

Para os indivíduos, é dado que devem: defender e respeitar os direitos da Mãe Terra; participar ativamente de ações que promovam a defesa e o respeito a esses direitos; promover harmonia em todos os âmbitos, desde o relacionamento entre as comunidades humanas até a interação com outras comunidades vivas; e assumir práticas de produção e consumo sustentáveis.

Em definição, tal como na filosofia indígena e africana, a Mãe Terra “é o sistema vivo e dinâmico formado pela comunidade que não separa os sistemas e seres vivos que se relacionam, são interdependentes e complementares e compartilham um destino comum”.¹

O que se pode concluir por essas breves linhas sobre assunto tão complexo e importante é que temos muito a aprender por meio do resgate e valorização dessas culturas de raízes ancestrais; que por meio de seus mitos, ritos e lendas – dos elementos que compõem sua cosmovisão sobre a Terra e dos seres que nela habitam – nos trazem ensinamentos sobre um olhar mais cuidadoso, sistêmico, integrado, holístico e sensível ao lugar em que habitamos e em como esse lugar em nós habita. Somos partes, somos linhas, somos laços de um tecido a que chamamos VIDA.

Considerações finais

Neste capítulo, buscamos trazer algumas considerações sobre a importância dos estudos que tratam da antropologia do imaginário, para melhor compreensão do tema ancestralidade e de sua relação com o

¹ No original, Lei nº 071, capítulo II, artigo 3, lei de 21 de dezembro de 2010: “*Es el sistema viviente dinámico conformado por la comunidad indivisible de todos los sistemas de vida y los seres vivos, interrelacionados, interdependientes y complementarios, que comparten un destino común*”.

movimento ambientalista e o trabalho do educador ambiental. Para o desenvolvimento do tema, trabalhamos com base em filosofias ancestrais afro-ameríndias e em sua contribuição no desenvolvimento de um olhar mais sensível e integrado sobre as questões ambientais, a partir do conhecimento de como povos tradicionais se relacionam com o ambiente e compartilham culturalmente da visão holística à qual se propõe a educação ambiental.

Vimos que os povos afro-ameríndios possuem uma relação mais amorosa e harmônica com o ambiente, pois a partir dos conhecimentos ancestrais herdados puderam compreender e desenvolver formas mais respeitadas de relações sociais e ambientais. Conhecimentos esses construídos com base em experiências de vida e vivências de seus ancestrais.

Compreendemos, ainda, que esses conhecimentos podem nos ajudar a desenvolver ações em educação ambiental que propiciem a inclusão dos povos, o direito de participação e democracia a partir da consideração da diversidade e da possibilidade de convivência de diferentes culturas e saberes, que compõem, assim, uma forma mais humana de lidar com a complexidade das estruturas que organizam a sociedade.

Referências

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade**: o que é, o que não é? Petrópolis: Vozes, 2012.

BOLÍVIA. Lei nº 071, de 21 de dezembro de 2010. **Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia**, La Paz, 2010. Disponível em: <<http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/bol144985.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 21 mar. 2017.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 21 mar. 2017.

CALLE 13. Latinoamérica. Intérprete: Calle 13. Álbum: **Entren los que Quieran**. Porto Rico: Sony BMG, 2011.

FERREIRA SANTOS, Marcos. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. São Paulo: Global, 2006.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História geral da África I: metodologia e pré-histórica da África**. Brasília: Unesco, 2010.

KRENAK, Ailton. **Este é o cara, o homem-burum**: Ailton Krenak. Entrevista concedida a Leonardo Boff. [21 de janeiro, 2017]. Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2017/01/21/este-e-o-cara-o-homem-burum-ailton-krenak/>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

LEITE, Fábio. **A questão ancestral**: África negra. São Paulo: Palas Athena, 2008.

MARIN, Andréia Aparecida; TORRES OLIVEIRA, Haydée; COMAR, Vito. A educação ambiental num contexto de complexidade do campo teórico da percepção. **INCI**, Caracas, v. 28, n. 10, p. 616-619, outubro de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442003001000012>. Acesso em: 21 mar. 2017.

MATTOS, Fernando da S.; COLAÇO, Thais Luiza. Ética ambiental das comunidades indígenas como instrumento de contenção da crise ambiental. In: CONGRESSO DO CONPEDI, 25, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2016.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Aida Maria M.; TIRIBA, Léa. **Direito ao ambiente como direito à vida**: desafios para educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel H. Tradição. In: **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006. Disponível em: <http://www.igtf.rs.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/conceito_TRADI%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2017.

SOUZA SANTOS, Boaventura. A práxis da ecologia de saberes. *Tempus*, Brasília, v. 8, n. 2. Entrevista concedida a Fernando F. Carneiro, Noemi M. Krefta e Cleber A. Folgado, 2014.

Mobilização social: convocar mentes e corações

Chegou a hora de darmos os primeiros laços. Até agora, os textos que antecederam este capítulo vieram como linhas soltas. Um pouco desconectados, apresentando muitos conceitos e, ainda, meio solitários. Chegou a hora de começar a tecer e transformar este trabalho num tecido bordado a muitas mãos. Digo muitas porque, além de quem escreve, quem edita, quem corrige este material, e de quem opina sobre ele, ainda tem você, leitor. É você que dará vida a este texto, transformando-o em algo maior, algo vivo, que possa chegar a muitas mentes e corações.

Nossa ideia, desde o início, foi de juntar forças, teorias, ideias e sugestões de forma que o conceito ou a concepção de educação ambiental pudesse transbordar de páginas escritas, seminários, congressos,

leis e transitar para o espaço público, comunitário, escolar, empresarial. Este trabalho tem a proposta inicial de oferecer caminhos para uma educação ambiental prática, poética, teórica, textual e afetiva. Sim, fomos bem ambiciosos! Mas de uma ambição saudável, dessa que deseja o bem de todos, partindo da premissa de que o bem de todos só pode ser conquistado por todos.

Vamos então colocar a primeira linha na agulha e retomar as ideias apresentadas ao longo da vida de Paulo Freire sobre educação libertadora, emancipatória e democrática. Entender melhor de que forma a educação contribui para emancipação social e qual sua relação com educação ambiental. A partir dessa relação, poderemos entender melhor por que a educação ambiental pode “mobilizar”, e o que tem por trás dessa ideia. Vamos analisar o sentido da mobilização social em trabalhos, ações e projetos de educação ambiental.

Em um segundo momento, vamos tratar de como mobilizar. De que forma contribuir para a construção de espaços mais democráticos e garantir a possibilidade de participação de todos. Aqui, vamos retomar algumas ideias do filósofo Edgar Morin, sobre pensamento complexo (2015), numa tentativa de trazer esse conceito de forma um pouco mais contextualizada com as propostas e os ideais da educação ambiental.

Finalizando este capítulo, vamos tentar dar os nós finais deste primeiro bordado, desenvolvendo um pouco a ideia sobre gestão socioambiental a partir desses ideais de democracia e emancipação.

1 Do direito e do dever de mudar o mundo

Para Paulo Freire (2000), “A transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político” (FREIRE, 2000, p. 226).

Esse título é o mesmo de uma carta presente no livro de Paulo Freire *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, o último

livro escrito por ele. Na verdade, é uma obra inacabada, que foi organizada posteriormente por sua companheira, Ana Maria Freire, por meio das “cartas” que Paulo deixou. Essas cartas, tal como ele nomeava esses textos, falam sobre educação e versam sobre seus últimos estudos na área. Nunca houve em sua obra uma citação do termo “educação ambiental”, mas muito do que ele escreveu dialoga diretamente com o propósito da educação ambiental, enquanto processo emancipatório, democrático, de luta por igualdades e, principalmente, por um mundo mais justo e equilibrado.

Assim, inicio este capítulo por um diálogo com esta carta, que pode nos ajudar a compreender melhor a importância da participação popular nos movimentos que buscam melhorias na qualidade de vida e o bem-estar social e ambiental. É possível mudar a realidade? É possível transformar o mundo em que vivemos em um mundo melhor?

Certamente que sim! “O que não é porém possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto” (FREIRE, 2000, p. 26). Seria muito ingênuo de nossa parte pensar que a transformação que tanto desejamos aconteça por ato espontâneo daqueles que neste mundo vivem, principalmente dos que são injustiçados ou excluídos pelo sistema que nos organiza social, política e economicamente. Tal como apontamos nos capítulos anteriores, a voz é calada, o corpo é domesticado, e a mente, educada para se ajustar ao que nos é colocado. É preciso que a transformação, como aponta sutilmente Paulo Freire, ocorra de forma a transcender a formação que recebemos: “Trans-formação”!

Essa transcendência exige que nosso pensamento vá além daquilo que nos é dado, nos é imposto, nos é exigido enquanto peças de uma grande estrutura. É preciso compreender que não somos apenas “peças”, não estamos apenas para fazer girar a máquina operante. Podemos ir além, podemos buscar outras fôrmas, outras formas de ser-estar no mundo, porém esse transcender exige que haja sensibilidade.

A sensibilidade de enxergar para além do óbvio, de sonhar e projetar algo que seja mais dialógico e humano.

O que talvez Paulo Freire chame de utopia é o que nos faz chegar mais longe! “O fato mesmo de se ter ele (ser humano) tornado apto a reconhecer quão condicionado ou influenciado é pelas estruturas econômicas o fez também capaz de intervir na realidade condicionante” (FREIRE, 2000, p. 27). Intervenção esta que, alicerçada em bases afetivas e sensíveis, deve ter por bem a ética como princípio. A ética do respeito pelo ser humano, pelo outro com o qual convivo e que me responsabilizo quando consciente do meu papel na busca da transformação que desejo para o mundo. Essa ética no plano para a ação – o projeto – deve trazer, além dessas razões mais subjetivas, a objetividade; o (re) conhecimento do contexto histórico vivido, das heranças deixadas pelo passado colonialista, opressor e escravagista que nos formou e que, nas palavras de Paulo Freire (2000, p. 26), “insiste em prolongar sua presença em prejuízo da mudança”.

Ao atentarmos a esse texto, veremos que nos referimos a processos formativos, à educação. Inevitável referir-nos à importância da educação na constituição do sujeito, enquanto ser alienado e passivo, ou consciente e crítico. É a educação o instrumento de possibilidade de mudanças.

Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. Por isso, falo da educação ou da formação. (FREIRE, 2000, p. 27)

A educação é a força mobilizadora, capaz de formar para transformar. Na possibilidade de vislumbrar na poesia, na curiosidade, no interesse pelo mundo e pela vida, que é nato do ser humano, o motor/disparador do surgimento do sujeito crítico, engajado, problematizador,

ativo, sonhador e idealista. Aquele que dá sentido à luta dos que vieram antes e continuam a lutar, em nome de conquistar a liberdade dele e dos que lutaram por ele, o diálogo com a ancestralidade. O dar sentido a uma vida de valores mais centrados no humano, na valorização do ser e não do ter.

É nesse viés, de busca pela emancipação do ser humano, pela possibilidade de luta pela liberdade, que a proposta libertária de educação de Paulo Freire contribui para compreendermos que a educação inscrita no ideal de educação ambiental é essa do social, do popular, do que move o todo para o mundo e o mundo para o todo. É a visão holística, sistêmica, orgânica que se inicia no olhar para o próprio ser humano, como ser social, coletivo, forte enquanto membro de um grupo, enquanto desejoso de lutar não por si, mas por todos aqueles que caminham ao seu lado.

2 Mobilização social

Como diz a música de Luis Enríquez, Sergio Bardotti e Chico Buarque (1977):

Todos juntos somos fortes

Somos flecha e somos arco

Todos nós no mesmo barco

Não há nada pra temer

(ENRÍQUEZ; BARDOTTI; BUARQUE, 1977)

Se a proposta é caminhar junto, é preciso mobilizar! Mas a que chamamos mobilizar? Numa busca rápida de significados: “mover”, “entrar em campanha”. A palavra mobilização parece pressupor a ideia de “colocar em movimento algo que está parado”. É interessante que sempre pensemos naquilo a que nos remetem os termos, o que, em um trabalho de educação ambiental, seria o de ir buscar, com o público,

aquilo que ele pensa sobre o que será trabalhado. Não se parte do zero! Ninguém é pote vazio de conhecimento, e esse processo de buscar o que já se tem, além de mais democrático, facilita na compreensão dos conceitos, porque permite que o sujeito possa relacionar o que aprende com o que já foi vivido.

Aqui, já iniciamos um exercício de mobilização. Nesse caso, mobilizamos conhecimentos prévios! Mas quando tratamos de mobilização social, o que esperar? Que se mobilize a sociedade ou um grupo de pessoas. Segundo José Bernardo Toro e Nísia Maria Werneck (2004), mobilização social “pode ser compreendida como o ato de convocar vontades para atuar na busca de um propósito comum, sob uma interpretação e um sentido também compartilhado”. Ou seja, segundo os autores, a mobilização social não se traduz pelo ato de “colocar em movimento”, mas de “convidar ao movimento” (TORO; WERNECK, 2004, p. 13).

Não se trata de uma imposição de participação, mas de uma convocação pautada em um ideal comum. Algo que seja do interesse do “social” será o “motor” que trará (ao) movimento.

A palavra “movimento” não é usada como plano de ação pura ou simplesmente física. Há um algo de moral, intelectual, ético, afetivo. Pois o que leva ao movimento é uma ideia, um propósito que está em consonância com interesses do grupo. É preciso ter claro que a palavra “mobilização” não é sinônimo direto de passeata, manifestação ou ato público organizado. A ideia é mais abrangente, porque envolve um processo que considera desde um chamado até o interesse individual e decisão voluntária em participação. Não se resume em um evento, mas em uma cadeia de ações com objetivos e interesses definidos e compartilhados por todos os envolvidos (TORO; WERNECK, 2004).

Inevitavelmente, o termo vai ganhando uma conotação política, de participação e envolvimento democrático. Uma consciência de que a sociedade deve ser organizada por meio da participação daqueles que

nela vivem e convivem. Pois é esse envolvimento social do cidadão que trará a possibilidade de um olhar mais lúcido e claro sobre os problemas que enfrenta, as possibilidades de resolução de conflitos e a consideração pelos diferentes contextos e visões dos grupos que formam essa sociedade. Segundo Carlos Frederico Loureiro, Marcus Azaziel e Nahyda Franca:

Para o posicionamento crítico em educação ambiental, consensos e acordos só são possíveis no processo democrático e dialógico de desvelamento da complexidade da realidade e dos conflitos constitutivos desta realidade. Assim, só se alcança o consenso pelo reconhecimento da diversidade, tensões e oposições fundantes, e nunca em cima de uma abstrata e idealizada homogeneidade da realidade. (LOUREIRO; AZAZIEL; FRANCA, 2003, p. 19)

Cabe aqui uma reflexão sobre a maneira como o sistema tem nos tirado a consciência da importância da participação individual nesse processo de construção da democracia. Se os processos formativos têm se ocupado em formar para atender às necessidades de manutenção do capitalismo, não devem estar a formar cidadãos atentos a processos participativos políticos, já que o capitalismo, enquanto sistema econômico, se estrutura na geração de capital e lucro sobre o trabalho. Assim, ele se mostra como um sistema que reforça a manutenção de classes e a desigualdade social. Para Xesús Jares (2008),

[...] a progressiva deterioração da convivência não acontece ao acaso, nem é fruto de um acidente ou de uma inevitável evolução. Há causas e circunstâncias que provocam essa situação. [...] O tipo de convivência dominante que temos é resultado de algumas práticas socioeconômicas, políticas, culturais e educacionais decididas por seres humanos [...] cada vez mais individualista, consumista e desumanizada. (JARES, 2008, p. 18)

Onde há interesse em manter a desigualdade entre os indivíduos, não há interesse em uni-los e organizá-los politicamente. Um povo que se une e age em prol do bem-estar-comum pode representar um risco

a um sistema que não dialoga em prol do comum, mas de indivíduos detentores de poder econômico.

Quando a pessoa abre mão do seu direito de intervir socialmente, abre mão do seu direito político e da democracia, deixando que outros decidam e ajam em seu nome. Daí a importância da mobilização social. Pois é por meio dela que os indivíduos podem se organizar em grupos pequenos e, assim, buscar diálogos com outros grupos do mesmo interesse e, juntos, se fortalecerem para compreender melhor a realidade em que vivem, as pressões a que estão submetidos, as forças que agem a seu favor e, a partir daí, decidirem como se estruturar para buscar mudanças e melhorias em suas condições de vida (KRONENBERGER, 2011)

A mobilização social na educação ambiental parece ser um importante instrumento por dar possibilidade de diálogo e participação no coletivo. Ao considerarmos a educação ambiental como proposta de estabelecimento de novos valores e atitudes para promoção da qualidade de vida social e ambiental, é importante levarmos em conta que a participação democrática é o caminho mais coerente dentro de uma prática que se diz emancipatória e libertária.

A ideia não é impor regras ou princípios de convivência, mas buscar alternativas em que todos possam contribuir e dar sentido ao que é planejado e construído. Trata-se de um método de valorização do outro, de seus valores, costumes e saberes, de um método que se pauta no respeito entre as pessoas, na diversidade e na consideração do ambiente como parte constituinte dos contextos sociais.

3 Capilaridade e convergência na mobilização social

Vamos, agora, tentar compreender como a mobilização social pode desencadear ações sociais e participação política que contribuam

para o desenvolvimento de projetos de educação ambiental. Proponho, aqui, a construção de uma analogia com o conceito de capilaridade, de maneira a ilustrar o fenômeno subjacente a esse processo que visa à participação social.



PARA SABER MAIS

Capilaridade, em física, é entendida como o comportamento de líquidos em contato com tubos muito finos, tal qual fios de cabelos, por isso também chamados tubos capilares. A tendência é que haja adesão das moléculas do líquido às paredes dos tubos e, por coesão (propriedade das moléculas de permanecerem juntas), o líquido suba pelos tubos. Esse é um dos fenômenos que explicam a infiltração da água pelas raízes de uma árvore e sua condução até as folhas. Outros processos físico-químicos também são responsáveis por esse movimento, mas a capilaridade é o principal deles. Como a água é um líquido com tensão superficial, tende a aderir aos vasos condutores das plantas, e, por manter juntas suas moléculas (coesão), ela consegue fluir até alcançar seu destino: a folha! Possibilitando, assim, que os processos de fotossíntese e transpiração aconteçam. A vida em movimento!

Ao pensarmos no processo de mobilização social, podemos inferir que, ao mobilizarmos um pequeno grupo a aderir a uma ideia/ideal comum, ele pode, por esse motivo, se manter unido. Um grupo unido consegue, pela divulgação de suas ideias, atrair mais pessoas que vejam sentido em suas causas. Assim, esse pequeno grupo vai se tornar um grupo maior e, tomando contato com outros grupos que tenham consonância de ideias/ideais, pode se transformar em um grupo ainda maior (KRONENBERGER, 2011).

Como a união entre essas pessoas se dá por uma causa comum, podemos usar a analogia da água e dizer que elas estão indo todas em uma mesma direção. O fenômeno da coesão também se aplica aqui. Os indivíduos aderem ao movimento e se mantêm juntos, em direção a um ideal comum: a convergência!

A mobilização social pode alcançar muitas pessoas, em grandes territórios. À medida que um movimento cresce, pode desenvolver autonomia e se autogerir. Poucas pessoas, ao discutirem e se unirem por um motivo comum, tendem a construir uma realidade limitada a uma determinada situação. Em geral, ocorre que, ao se abrirem ao diálogo com os que as cercam, elas percebem que há em seu entorno outros interessados com quem podem trocar ideias, outras opiniões a serem acrescentadas às suas intenções, assim as discussões tendem a se enriquecer. Ou seja, a troca, a abertura, a possibilidade de diálogo, favorecem a ampliação do olhar para uma percepção mais sistêmica do contexto vivenciado.

Assim como na água, a tensão também existe e é preciso que seja considerada. Ao trabalharmos com pessoas, estamos lidando com diversidades e, conseqüentemente, com conflitos. Por isso, há tensão, há divergência de pensamentos e atitudes, de valores, de hábitos, culturas, crenças, e as diferenças tendem a gerar tensão. É necessário que desde o início se considere que a tensão pode e deve existir, pois quando não há tensão não há diversidade, e na hegemonia não se constrói o novo.

Mobilização social implica trazer para a ação diferentes realidades sociais, para que se encontrem em algo maior, que estimule a convergência de forças em direção ao favorecimento de todos. Quando se trata da educação ambiental, o ambiente, bem como seu equilíbrio, a valorização da vida, o desenvolvimento sustentável, a promoção da paz, a integração dos povos, o respeito pelas culturas e etnias, podem ser esses vasos condutores.

4 A questão ambiental nos processos de mobilização social

É notório que a visão linear do mundo não alcança todas as possibilidades de relações e inter-relações que compõem os sistemas. São muitos os elementos e sistemas que se conectam, e entre eles está

o ser humano. Não há mundo para o homem sem que haja natureza. No entanto, o homem não se adaptou ao mundo natural, mas, sim, fez adaptações nele. Hoje, nossa sociedade se organiza sobre uma estrutura que, para sua sobrevivência, se pauta na exploração do ambiente. E isso é feito sem que haja muita reflexão sobre as consequências desse paradigma para a atual e, conseqüentemente, as futuras gerações.

O desenvolvimento do “pensamento complexo” (MORIN, 2015) pode contribuir para uma melhor compreensão da complexidade implicada nos níveis de organização e manutenção dos sistemas, possibilitando um olhar mais real sobre as estruturas, porque considera os impactos, as incertezas, as cadeias de fenômenos, a flexibilidade ou rigidez sistêmica e a amplitude entre micro e macrocosmos. Um pensamento que permite que o ser humano se compreenda em toda a sua complexidade interna e externa, enquanto ser biológico e social.

Essa nova forma de pensar, proposta por Morin (2015), implica a consciência do ser humano enquanto parte de estruturas e sistemas, logo, abre a possibilidade para que ele possa entender e atuar de forma mais ativa em benefício de si, do outro e do próprio mundo. A crise ambiental vivida na atualidade é resultado de uma forma de ser-estar no mundo utilitária e consumista, que vê no planeta uma fonte de recursos inesgotáveis, com capacidade de ciclagem e reequilíbrio instantâneo e infinito. A consequência é um desajuste nos ciclos naturais, um desgaste de recursos e bens naturais, e um desequilíbrio na composição dos fatores ecossistêmicos e de risco à vida na Terra.

Vivemos um quadro caótico, que, tomado de forma genérica, parece sem saída ou de futuro catastrófico; porém, essa visão distanciada não nos permite ver como a vida cotidiana contribui para esse cenário. Há uma falta de consciência da participação individual na crise ambiental, que leva a um descaso ou mesmo a uma atitude irresponsável, ecológica e socialmente. Somos levados a viver centrados na melhoria da qualidade de vida pessoal, no máximo familiar. Organizamos

sociedades em que o pensamento comunitário foi substituído por um pensamento nuclear delimitado e limitado por muros, cercas e ideais. Perdemos as conexões, não só com o ambiente, mas entre nós, seres humanos.

A ideia de trabalho, capital e lucro como base fundamental de pertencimento e identidade social nos alienou e nos transformou em seres isolados em nossos próprios mundos, o que nos leva a negar nossa natureza social e cooperativa. Essa alienação nos tira a percepção das relações, simplifica o olhar sobre a complexidade das estruturas e nos cega diante da nossa capacidade de promover mudança.

Daí que a mobilização social segue como um convite à participação. Mas de que participação estamos falando? Por exemplo, ao pensarmos em um evento cujo tema seja “manejo de resíduos sólidos”, podemos convidar o público que julgamos interessado na causa dentro de um determinado contexto. Numa situação hipotética, moradores de um bairro que sofre com a precária coleta de lixo. Podemos mobilizar essa comunidade e, em uma primeira ação, promover um evento com atrações musicais e artísticas, atividades para crianças e, em algum momento, uma palestra sobre o tema, como primeiro passo de mobilização.

Outro exemplo seria trabalhar o mesmo tema dentro do contexto escolar ou de uma empresa. Trazer a reflexão sobre o assunto! Em uma escola, muito lixo reciclável e orgânico é produzido, e nem sempre há um gerenciamento desses resíduos. Pensar em formas de redução de papéis ou alternativas para reutilização e reciclagem feitas pelos próprios alunos é uma maneira de mobilizar e um convite para agir localmente, dentro de uma proposta global. Segundo Toro e Werneck (2004):

A participação, em um processo de mobilização social, é ao mesmo tempo meta e meio. Por isso, não podemos falar da participação apenas como pressuposto, como condição intrínseca e essencial de um processo de mobilização. Ela de fato o é. Mas ela

cresce em abrangência e profundidade ao longo do processo, o que faz destas duas qualidades (abrangência e profundidade) um resultado desejado e esperado. (TORO; WERNECK, 2004, p.15)

Por isso, é importante que haja planejamento de ação, de modo que a mobilização social dê condições para que a participação do público seja efetiva. É preciso dar tempo e condições para que ocorra o processo de capilaridade. Que o público com que se trabalha, que é diverso em termos de raça, gênero, idade, instituição, entre outros fatores, seja aos poucos tocado em sentimento e ação, e, à medida que se fortalece enquanto grupo, vá trazendo outras pessoas ao movimento. Mobilizar socialmente requer tempo, planejamento, organização, diálogo e efetiva proposta de participação pública – processo que só pode se dar em construção coletiva e com autonomia.

O educador ambiental deve ter claro que seu papel como disparador é importante, porém, mais importante é reunir o seu público e dar voz para que toda a ação seja sempre em consonância com a realidade e o contexto em que se insere.

5 Uma proposta de mobilização social em educação ambiental

É hora de mobilizar nosso conhecimento e trazer para esta reflexão-ação um pouco do que foi discutido em cada um dos capítulos anteriores. Nossa ideia, desde o princípio, é pensar na formação de educadores ambientais que estejam preparados para agir de forma mais crítica, consciente que eles próprios estão em constante aprendizado, assim como qualquer ser humano. Despir-se das fantasias do ego de que estamos já prontos ou que chegamos a um momento de formação completa. O ser humano é e está, desde a concepção, em desenvolvimento. Assumir esse lugar é assumir que o trabalho educativo é sempre um ato de amor, um ato sensível, de respeito e consideração ao próximo e a si mesmo.

Em um trabalho de mobilização social em educação ambiental, esse princípio segue a lógica a ser preservada no planejamento e estratégias de ação. Mas como colocar em prática?

No início deste capítulo, quando em diálogo com Paulo Freire, houve uma ênfase sobre a importância do “sonhar”, da “utopia”, do ver e querer além. Toro e Werneck (2004) nos dizem sobre o trabalho com o imaginário em processos de mobilização social. Quando tratamos do tema “ancestralidade”, vimos que o imaginário está envolvido nos processos de leitura e interpretação do mundo. É a subjetividade, o diálogo interno, o real vivido de cada um a partir de suas emoções, conhecimentos, cultura, e de sua forma de experienciar o mundo. É sair do campo da identidade – que nos une naquilo em que somos iguais – e entrar no campo da subjetividade, aquilo que nos diferencia por ser único em cada um de nós.

Trabalhar com o imaginário de um grupo de pessoas significa buscar o que é comum na subjetividade dos indivíduos do grupo. É fazer sonhar! Segundo Toro e Werneck (2004):

Esse propósito deverá estar expresso sob a forma de um horizonte atrativo, um imaginário “convocante” que sintetize de uma forma atraente e válida os grandes objetivos que se busca alcançar. Ele deve expressar o sentido e a finalidade da mobilização. Ele deve tocar a emoção das pessoas. Não deve ser só racional, mas ser capaz de despertar a paixão. “A razão controla, a paixão move”. (TORO; WERNECK, 2004, p. 20)

Há sempre um disparador, alguém ou alguma instituição que provoque o primeiro passo da mobilização. Esse é o primeiro que sonha! Mas o objetivo não é trazer outros para realizar algo que alguém pensou. O objetivo é o bem comum. Por isso, esse disparador, esse mobilizador inicial, busca outros que deem sentido a sua busca e tenham diálogo com sua proposta, assim o sonho de um vira sonho de muitos.

O segundo passo é conseguir organizar o grupo, encontrar formas que possibilitem que o grupo se veja como tal, que possa se reunir,

possa discutir, possa organizar o sonho em planos reais. É preciso estrutura física, materiais para trabalho e disponibilidade de tempo. Nesse momento, o grupo pode começar a pensar no aspecto financeiro, buscar parcerias com organizações, empresas, dirigentes municipais ou estaduais, enfim, encontrar parceiros que apoiem as ideias do grupo e possam, de alguma forma, contribuir para que o sonho se torne uma “causa”!

A partir desse momento, inicia-se o processo de capilaridade. É o momento em que o grupo começa a se “mover” na situação e entrar no processo de trazer para o movimento outras pessoas, grupos e instituições. Daí parte-se para a convergência, em que o fluxo segue em direção à realização do ideal comum. Todas as etapas devem ser registradas e analisadas, para que seja possível visualizar os resultados positivos e negativos – é preciso pensar em avaliação!

Projetos de educação ambiental voltados para gestão ambiental devem pensar no processo de mobilização social a partir de parâmetros organizacionais. Geralmente, projetos de gestão ambiental são desenvolvidos em indústrias e empresas, e para que haja sucesso é preciso que se considerem as políticas ambientais e os sistemas de gestão de impacto promovidos por elas. Segundo Michel Epelbaum (2006 apud VILELA JUNIOR e DEMAJOROVIC, 2013, p. 116), “a gestão ambiental pode ser entendida como a aplicação dos princípios de planejamento e controle na identificação, avaliação, controle, monitoramento e redução dos impactos ambientais a níveis predefinidos”.

Essa definição de gestão nos esclarece que, nesse caso, é preciso que haja diálogo e consonância de ideias não só entre os atores sociais, mas também do meio empresarial. Um ideal, dentro das premissas de desenvolvimento sustentável, a produção garantida com menor impacto ambiental e, ainda, em diálogo com a comunidade, em prol do bem-estar social e ambiental.

A participação social no gerenciamento ambiental pode abrir espaço para discussões sobre o papel de empresas, escolas, organizações e indústrias, de forma que esses espaços possam perceber sua importância para a sociedade. A desconstrução do lugar-comum de espaços com ações e objetivos predefinidos, para a construção de espaços mais democráticos, envolvidos com questões que sejam do interesse coletivo, comprometidos com sua responsabilidade sobre o ambiente e sua influência para o público com o qual trabalha. Operários, estudantes, empresários, educadores, enfim, todos podem estar conscientes da importância de sua participação nas tomadas de decisão que visem a melhoria da qualidade de vida daqueles com os quais convivem. Sua função social é ampliada e sua contribuição é política porque promove mudanças que vão além de seus próprios interesses.

Não é um processo fácil, mas já é um caminho possível! É preciso que busquemos novos meios, que estejamos abertos a novas possibilidades e não fiquemos presos à ideia de que a educação ambiental é utopia para poucos ou, apenas, processo de mobilização e ataque ao sistema. A mobilização social que prevê mudança e melhoria social e ambiental deve estar disposta a mobilizar a todos. Se somos parte de uma sociedade que se pauta em produção e consumo, que os produtores e consumidores sejam mobilizados, sejam considerados partes do processo. A participação de todos é que vai determinar o sentido de nosso futuro comum.

Considerações finais

Neste capítulo, trabalhamos sobre o conceito de mobilização social e sua importância para a garantia da participação no exercício da democracia. A mobilização social é uma forma de convidar a sociedade a refletir e agir em prol do bem-estar social e ambiental de todos. Um processo que deve trabalhar a partir de ideais comuns, “mover” no sentido de trazer para a ação o indivíduo consciente de seu papel político nas

tomadas de decisão e ações que promovam mudanças e melhorias na qualidade de vida da sociedade.

Pudemos refletir sobre o efeito de capilaridade promovido em ações de mobilização social. Ao mobilizarmos pequenos grupos de pessoas, podemos prever que eles serão agentes multiplicadores, agindo e mobilizando aqueles que estão à sua volta e convidando-os ao processo. É um movimento que tende a ser contínuo e contaminante, na medida em que sempre abre possibilidade de participação para outras pessoas. No entanto, é preciso que o processo de mobilização seja alimentado, que não deixe de fazer sentido para todos os envolvidos e que não se torne ferramenta política de autopromoção e ganhos pessoais.

Para que o processo de mobilização aconteça, é preciso que haja um núcleo mobilizador, pessoas que possam pensar em estratégias de encontro e alcance de outros grupos. Que possam mediar e atender diferentes interesses sociais, que dialoguem com os grupos e perceba os conflitos. Um grupo que promova o diálogo e a participação pública, dando voz e possibilidade de mudança política, social e ambiental.

Referências

ENRÍQUEZ, Luis; BARDOTTI, Sergio; BUARQUE, Chico. "Todos juntos". Álbum: **Os Saltimbancos**. Gravadora: Philips, 1977.

EPELBAUM, Michel. Sistemas de gestão ambiental (2006). In: VILELA JUNIOR, Alcir; DEMAJORIVIC, Jacques (Org.). **Modelos e ferramentas de gestão ambiental: desafios e perspectivas para as organizações**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

JARES, Xésus. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KRONENBERGER, D. **Desenvolvimento local sustentável**: uma abordagem prática. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

LOUREIRO, Frederico; AZAZIEL, Marcos; FRANCA, Nahyda. **Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação**. Rio de Janeiro: Ibase, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

TORO, José Bernardo; WERNECK, Nísia Maria D. **Mobilização social**: um modo de construir a democracia e a participação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Metodologias participativas

Neste capítulo, vamos trabalhar com propostas de atividades e oficinas participativas. O objetivo é propiciar momentos de reflexão sobre ações que dialoguem com os conteúdos vistos até o momento, tais como: pedagogia da autonomia, formação em educação ambiental para participação, atitude crítica e democrática e mobilização ambiental.

As atividades e oficinas propostas trabalham a partir de técnicas de mobilização que garantam participação e desenvolvimento da sensibilidade, porque não tem em si a premissa de transmitir conteúdos ou conceitos, mas de partilhar, dialogar, vivenciar e experienciar temas

que sejam de interesse comum e estejam relacionados a questões ambientais, bem-estar social e desenvolvimento sustentável.

O texto versará sobre os seguintes métodos:

- estudo do meio;
- World Café;
- júri simulado;
- mapa falado.

1 Metodologias participativas

Chamamos de metodologias participativas os estudos sobre métodos utilizados em ações ou projetos que visem garantir a participação pública, bem como propiciar espaços de articulação entre sociedade e instituições.

As metodologias participativas podem ser utilizadas com os objetivos de mobilizar, sensibilizar ou apenas garantir que um tema seja discutido e considerado por um determinado grupo de interesse. Grupo esse capaz de dialogar com e sobre o tema proposto de forma participativa, consciente e democrática. Parte-se da premissa de que assuntos de interesse comum possam ser mais bem avaliados, organizados e sistematizados em situações em que todos os envolvidos possam ter garantido seus direitos de fala, de escuta e de valorização do seu interesse e capacidade de trabalho.



IMPORTANTE

Assim, são métodos baseados em princípios éticos e morais, em que há horizontalidade nas relações e possibilidade de empoderamento das causas.

As metodologias participativas devem ser empregadas com o intuito de garantir o exercício do papel básico da vida em sociedade: a ação política. Por isso, os temas a serem trabalhados devem ter:

- caráter transdisciplinar.
- relação com o contexto e realidade do público-alvo.
- compromisso social e ambiental.
- respeito à diversidade cultural, tanto étnica quanto ideológica.

A ideia é possibilitar espaços para vivências de formação, atuação e aperfeiçoamento dos envolvidos no processo.

Além disso, as metodologias participativas podem garantir envolvimento e melhor preparo para que os participantes desenvolvam interlocução com gestores, órgãos públicos e instituições e, assim, enfrentem de forma mais ativa os problemas e questões que os envolvem. É uma possibilidade de construir coletivamente o conhecimento com uma melhor compreensão e capacidade de intervenção na realidade. De acordo com Denise Kronemberger (2011):

Em processos de desenvolvimento local, deve haver um fluxo livre de informação, ou seja, elas são compartilhadas entre todos os atores sociais. Não existe um grupo que guarde informações com o fim de dominar ou manipular os demais. A democracia e a transparência são essenciais para gerar confiança entre as pessoas, valor fundamental para realização de trabalhos conjuntos. (KRONEMBERGER, 2011, p. 114)

A escolha do método participativo a ser utilizado em um projeto ou ação em educação ambiental depende do objetivo do trabalho, do grau de intervenção possível dos mediadores e atores sociais envolvidos no trabalho. Depende também se o projeto estará dividido em etapas, o que se pretende realizar em cada uma delas e como envolver o público. Ainda é importante considerar o perfil do público e dos mediadores

envolvidos, o tempo disponível e, por vezes, até o financiamento ou verba que pode ou não ser disponibilizada para a ação.

Aqui, apresentaremos alguns exemplos de atividades, oficinas e ações que se encaixam nesse perfil de metodologias participativas. Porém, há inúmeras outras possibilidades que podem ser pensadas e desenvolvidas pelos próprios educadores ambientais, de acordo com a necessidade, seu público ou seu objetivo. O importante é que haja possibilidade de diálogo, participação e coletividade (KRONENBERGER, 2011).

2 Estudo do meio

A atividade de estudo do meio consiste em partilhar com um grupo a experiência de explorar de modo sensível um determinado ambiente para estudos. “Explorar” no sentido de conhecer mais, buscar outras formas de interação, se apropriar do espaço.

Dentro do que chamamos estudo do meio estão as atividades de trilhas interpretativas, roteiros orientados, excursões ecológicas e visitas a determinados espaços, com intenção de aprofundamento de conhecimentos. É importante frisar que o estudo do meio não se restringe à atividade de saída com grupos, o seu sentido é mais ampliado.

Segundo Claudivan Lopes e Nídia Pontuschka (2009), para que possamos caracterizar uma atividade na categoria de estudo do meio, é preciso que haja planejamento e integração de etapas. Assim, é importante pensar no lugar a ser visitado, a forma de realização da visita, planejamento do método de estudo do ambiente, o espaço para interação, discussão e participação do grupo nas atividades, e também a avaliação do processo.

Ainda para os autores, o principal objetivo de um estudo do meio é dar possibilidade de “imersão orientada na complexidade de um

determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos” (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 174).

Mesmo que a proposta seja desenvolvida em ações e projetos de educação ambiental, é importante destacar que os estudos do meio podem e devem ter um caráter transdisciplinar. As questões propostas para estudo devem envolver temas relacionados à sociedade e ao ambiente. Devemos nos lembrar de que educação ambiental trata de buscar maneiras de o ser humano se relacionar de forma mais harmoniosa com o meio em que vive. Assim, nunca devemos “recortar” ou “privilegiar” aspectos puramente ambientais. Trata-se de trabalhar com enfoque mais ecológico, no qual as interações (inclusive sociais) dialoguem diretamente com o ambiente de estudo.

Nunca devemos perder esse sentido holístico, de uma visão que transborda os elementos puramente observáveis. Devemos buscar o pensamento complexo, esse que nos possibilita ver as amarras por trás das estruturas.

Os estudos do meio são práticas educativas muito utilizadas em ambientes escolares, e podem ser realizadas com qualquer público, seja ele ligado ou não a uma instituição. Tudo depende da proposta à qual está vinculada. Por ser uma atividade direcionada, deve ser realizada por profissionais preparados. Educadores que tenham domínio sobre os assuntos que se pretende abordar, que conheçam o espaço a ser visitado, que tenham oportunidade de conciliar a atividade com o projeto no qual está inserido. É uma atividade de extensão educativa e não um evento. Como atividade isolada e desconectada de um processo, não é estudo do meio. Assim, passeios e viagens organizadas com grupos, apenas para turismo e lazer, não são colocados nessa categoria.

2.1 Organizar um estudo do meio

A melhor forma de organizar um estudo do meio é seguir alguns passos, ou seja, etapas que irão contribuir para que a ação atenda ao objetivo proposto. São eles:

1. Pensar nos objetivos do estudo.
2. Planejar a visita.
3. Planejar as atividades.
4. Alinhar informações com o grupo.
5. Organizar a equipe educativa.
6. Realizar o estudo.

A seguir, vamos entender em detalhes essas etapas, verificar a importância e a contribuição de cada uma delas, e analisar os pontos de atenção que o organizador deve ter ao realizar esse tipo de ação.

O primeiro passo é pensar nos objetivos do estudo do meio. Pode-se iniciar com propostas como: estudar os impactos antrópicos numa determinada área, conhecer aspectos de um ecossistema, ter contato com uma cultura local específica, conhecer formas de mitigação de danos ambientais de uma indústria, aprender sobre formas alternativas ou convencionais de produção, avaliar situação ambiental de uma área de interesse, etc.

Esses são apenas alguns objetivos que podem se encaixar em uma atividade de estudo do meio. Cabe ao educador ambiental avaliar o que deseja, dentro do programa ou projeto no qual será inserida a ação.

O segundo passo é planejar a saída. Visitar a área com antecedência, para estruturar as atividades que podem ser desenvolvidas no local, verificar a possibilidade de recepção de público, fazer contatos e agendar (se necessário) a atividade com o setor administrativo ou educativo do espaço (se houver), inspecionar a área e avaliar riscos, organizar a forma de deslocamento do grupo.

O terceiro passo é planejar as atividades e o tempo de duração do estudo do meio. Existem atividades organizadas para viagens longas, de três a sete dias, por exemplo. Mas há ainda a possibilidade de organizar saídas de meio período ou de um dia. Tudo dependerá da disponibilidade do público, dos objetivos da saída e do orçamento disponível. Viagens que incluam pernoites exigem que a equipe de organização agende hotéis, pousadas, campings, etc.

As atividades incluídas em um estudo do meio devem contemplar espaços de reflexão, diálogo sobre conteúdos específicos, além da possibilidade de desenvolvimento de sensibilidade, por meio de momentos de contemplação e vivências que possibilitem ao público despertar respeito e amor ao ambiente. O olhar científico também pode ser despertado por meio de observações, análises e pesquisas que garantam a participação e interação de todos os envolvidos.

O quarto passo é o agendamento com o grupo. É preciso verificar a disponibilidade do grupo para participar do estudo. Por exemplo, se há necessidade de autorização de responsáveis, quando se trabalha com crianças e jovens, ou então o dia e horário previsto para partida e retorno. O número de integrantes de um grupo determina o número de guias, monitores ou educadores que acompanharão a visita. É aconselhável que haja um responsável para cada dez participantes.

O quinto passo é organizar a equipe educativa. Quantas pessoas acompanharão a viagem? Todos têm formação adequada para mediar e orientar as atividades? São perguntas que devem ser feitas e

pensadas para a melhor formação da equipe. Material de apoio pode ser disponibilizado, além de reuniões de planejamento e formação dos mediadores. Alguns locais possuem guias próprios, já formados para a recepção de público, e podem ser incluídos em saídas de estudo do meio.

Por fim, o sexto passo é a saída! No dia anterior à viagem, confirmar se todos os itens agendados estão cientes da visita: o ônibus, os motoristas, a equipe de apoio, os hotéis, os locais a serem visitados, etc. No dia da saída, é importante que a equipe esteja com antecedência no local marcado para o encontro do grupo e conheça o trajeto que será percorrido até o local. Com relação ao grupo, ter uma lista com nomes e documentos de todos os participantes.

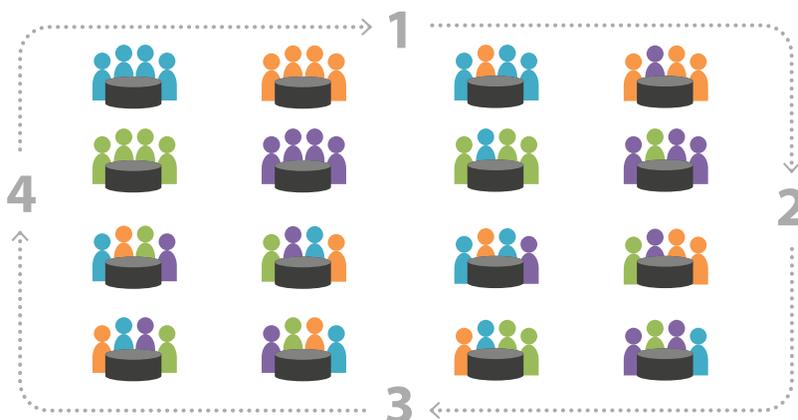
Algumas equipes especializadas em viagens de estudo do meio trabalham com carro de apoio, que segue o grupo em toda a viagem, levando materiais de primeiros socorros, equipamento de análises, de trilha ou mergulho, e alguns guias especializados em resgate, primeiros socorros ou auxílio extra. A questão da alimentação também deve ser considerada e organizada previamente com a equipe de coordenação do estudo do meio.

Estudos do meio são atividades que oferecem possibilidade de vivência, integração, contemplação e aprendizado prático; porém, exigem muito planejamento e organização; um trabalho árduo, mas com retorno garantido como trabalho educador e sensibilizador.

3 World Café

O World Café é um método participativo de conversa criado por Juanita Brown e David Isaacs, cuja proposta se baseia no diálogo como principal estratégia para discussões sobre temas complexos e de interesse coletivo (FERNANDES, 2015).

Figura 1 – Etapas de um World Café



A ideia surgiu em um evento proposto pelos autores citados para uma conversa dirigida sobre o tema “propriedade intelectual”. Na ocasião, eles organizaram, em várias mesas de um salão, grupos de pessoas interessadas no tema. As pessoas falavam abertamente suas opiniões sobre o assunto em cada grupo, porém havia a necessidade de saber o que os outros grupos pensavam. Assim, em um determinado momento, elas circulavam entre os grupos, discutindo e trocando reflexões. À medida que os grupos interagiam, o diálogo, que era fechado nos pequenos grupos, ia ganhando movimento, e essas reflexões foram se aprofundando, como ilustra a figura 1.

A dinâmica “World Café”, em sua estrutura, mostra-se mesmo como atividade de movimento, de trocas, de diálogos e participação. Os autores se apoiam na ideia de uma “inteligência coletiva”. Ou seja, um conhecimento que é construído a partir da contribuição de cada participante e que, posteriormente, pode ser organizado como um constructo coletivo.

Além do resultado em torno das discussões sobre o assunto, esse método de trabalho ainda se mostra como uma eficiente ferramenta que propicia envolvimento entre participantes de um grupo ou de diferentes grupos, mediante a participação dialógica e organizada, o

respeito sobre o que cada um tem a dizer, o momento de escuta, a importância sobre a contribuição individual no coletivo e a aceitação e o acolhimento do que é partilhado.

Sem dúvida, uma estratégia que se relaciona com as ideias de Paulo Freire (1970), apresentadas no primeiro capítulo. O autor enfatiza a importância da palavra, da conversa e das trocas nos processos educativos. Parte da consideração de que todos têm o que ensinar e o que aprender, por ser um processo aberto, direcionado ao tema, mas com possibilidade de encontrar suas próprias direções no desenrolar da dinâmica. O World Café abre um espaço de integração sensível, onde, além de conteúdos ou informações, sentimentos e afetos acabam envolvidos e considerados no processo. Essa abertura da fala sem critérios restritivos oferece a possibilidade de que o indivíduo se expresse mais livremente, solto de amarras sociais ou de expectativas didáticas/pedagógicas.

No que se refere a temas socioambientais, o que mais nos interessa no momento, o World Café pode ainda ser utilizado como uma estratégia de mobilização e sensibilização. Segundo Maria Eugênia Fernandes (2015):

Quando nós consideramos as questões ambientais, a imagem como diálogo, como metáfora é poderosa e relevante porque se quisermos desenvolver uma outra relação com a “natureza”, com o ambiente, o que implica em entender o valor dos seres vivos de outras espécies diferentes da nossa, e seu direito à existência, precisaremos desenvolver um diálogo melhor com os outros seres humanos da nossa própria espécie. (FERNANDES, 2015, p. 83)

Partimos do princípio de que a mudança na forma de nos relacionarmos pode se refletir na mudança como o ser humano se relaciona com o ambiente, em todos os seus aspectos: sociais, ambientais, políticos, econômicos, ecológicos.

3.1 Organização de um World Café

Vamos nos basear nas sete diretrizes propostas pelos próprios autores-criadores do termo, para a condução desta dinâmica. As diretrizes estão publicadas na página do World Café na internet, onde Juanita Brown e David Isaacs contam suas experiências e o método como um projeto, e discutem sobre as suas possibilidades e aplicabilidades.

- 1. Definição do contexto** – Pense sobre o tema que deseja abordar, o que será discutido e se é realmente importante para o grupo com quem deseja conversar. Pense em como abordar o tema: perguntas, situações hipotéticas ou reais, e como os dados provenientes da conversa serão registrados.
- 2. Crie um espaço receptivo** – Se a ideia é tomar um café e conversar, o ambiente em que se dá a atividade é de muita importância. Organize o espaço, torne-o aconchegante, confortável, convidativo e acolhedor. Pensar no seu público para a organização do espaço faz toda a diferença! Talvez as pessoas não se sintam tão à vontade em um ambiente que se distancie demais de suas realidades. Se as pessoas têm o hábito de tomar chá, sirva chá e não café!
- 3. Explore as questões que têm mais importância** – Apesar de a proposta ser de uma conversa durante um café, ela tem um propósito, que é unir pessoas para discutirem um determinado tema. Pense em como manter o foco nas questões que importam, que ajudem a trazer soluções para os problemas ou que façam refletir sobre o que é colocado. Sem direcionamento, o World Café pode perder o sentido e tornar-se mesmo só um “café entre amigos”.
- 4. Estimule a participação de todos** – Lembre que a atividade não trata de pequenas palestras ou aulas entre grupos, é importante que se estabeleça uma dinâmica na qual todos possam contribuir. Mas lembre-se de não “forçar” a fala de quem não se sente confortável em se expor. É preciso ter sensibilidade para perceber como se dá a participação de cada um.

5. Faça conexões entre as diferentes perspectivas e opiniões

– É importante que haja trocas e é comum que haja divergências. Estimule que as diferenças sejam ouvidas e consideradas por todos. Apresente as pessoas, faça “pontes”, convide para uma mesma mesa pessoas com realidades diferentes, pontos de vista diversos, pois é na diferença que se aprende!

6. Pratique a escuta e dê atenção aos padrões e insights

– O World Café tem essa particularidade da escuta como um dos principais recursos. É importante que as pessoas se ouçam, que as partilhas e a participação não seja só de fala. Ao escutar, podemos perceber o que há de novo, o que se repete, aquilo que pode unir as pessoas em um sentido comum.

7. Compartilhe as descobertas coletivas

– Esse é o momento em que se pode organizar o que foi discutido nos pequenos grupos e apresentar de maneira sistematizada o que foi colhido de interessante e relevante, para que todos possam ter uma visão mais geral do que foi falado durante a o desenvolvimento da atividade. Nesse momento, todos podem participar, talvez em forma de plenário, na condução para um fechamento coletivo sobre o assunto.

4 Júri simulado

Atividade que consiste em uma simulação de júri, em que o grupo será envolvido por um tema ou questão controversa. Assim, esse grupo, por meio de estudos e aprofundamentos do tema, poderá construir argumentos consistentes que possam convencer o júri de sua veracidade. A ideia é mobilizar, criando interesse no grupo em um tema, seja real ou fictício, por meio do estímulo de competição criado na dinâmica de convencer o outro pelo argumento.

É uma atividade bastante utilizada em ambiente escolar e universitário, podendo ser adaptada a outras realidades e contextos. Não há

bibliografia específica sobre este método participativo, que parece ter surgido em exercício de formação, em cursos de direito.

O livro *O caso dos exploradores de cavernas*, escrito por Lon Fuller e publicado pela primeira vez em 1949 nos Estados Unidos, é uma das principais referências, na área, de uma proposta de exercício para a aplicação da atividade. Não há na obra um manual ou roteiro para o desenvolvimento do método, mas um material consistente de um caso fictício que tem sido utilizado como base de um júri simulado.

Na área ambiental, a atividade é comum. Justamente por oferecer a possibilidade de discussão de temas que são controversos e que geram polêmicas entre grupos por tratar de questões que agregam benefícios e prejuízos para a sociedade e o meio ambiente. Por ser uma simulação, exige que as partes se aprofundem no tema e busquem construir argumentos lógicos e convincentes. Tratar de assuntos ou questões reais, vividas pelo grupo de trabalho, pode ajudar a clarificar ou compreender melhor os impactos socioambientais da questão em julgamento e, até, a proposta de soluções por meio do processo.

Segundo Anastasiou e Alves (2004), a atividade exige dos participantes o exercício do pensamento, da criatividade, imaginação, interpretação, crítica, comparação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições e uma decisão final. O clima gerado pela disputa entre as partes que apresentam argumentos contrários pode contribuir para o exercício da pesquisa, da argumentação e de organização de ideias. Um excelente modelo de ensino-aprendizagem de participação crítica e dialógica.

4.1 Organização de um júri simulado

Escolha um problema para ser discutido pelo grupo. É importante que esse problema seja de conhecimento dos participantes e, se possível, que dialogue direta ou indiretamente, com questões reais vividas no contexto do público com o qual está trabalhando.

Divida o grupo em um juiz e quatro subgrupos, conforme apresentado na figura 2:



Assim, temos o juiz, a promotoria, a defesa, o conselho de sentença e o plenário. A promotoria e defesa deve ter número igual de participantes; já o conselho de sentença deve ter um número maior (no máximo o dobro); e o restante do grupo deve formar o plenário. Para um bom andamento da atividade, sugere-se que seja realizada com um grupo de, no mínimo, quinze pessoas.

A promotoria deverá desenvolver um material com argumentos de acusação sobre a causa, enquanto a defesa elabora argumentos que possibilitem um olhar de aprovação sobre a questão. É importante que a atividade seja desenvolvida com tempo hábil para que as partes possam pesquisar e se aprofundar no tema, buscando subsídios concretos para a fundamentação das argumentações.

No dia do julgamento, a promotoria apresenta seus argumentos de acusação, relatando ao resto do grupo tudo que conseguiu coletar de informações sobre a questão. Após a apresentação da promotoria, a

defesa apresenta sua parte. As apresentações devem ter tempo igual e determinado pelo mediador da atividade.

O conselho de sentença deve ouvir as partes e anotar tudo que for relevante e, ao final do processo, dar sua decisão, por meio de voto individual sobre a questão. O conselho não discute as apresentações entre si.

Ao plenário cabe avaliar todo o processo, envolvimento e desempenho das partes, e fazer uma apreciação final da simulação.

O mediador pode, ao fim da atividade, conversar com o grupo, refletir sobre a decisão do conselho de sentença e avaliar qual argumento foi mais convincente e por quê.

5 Mapa falado

O mapa falado é uma dinâmica que tem por objetivo a representação espacial de um estudo por meio da elaboração de um desenho construído coletivamente. A ideia é que se possa construir um mapa a partir do resgate da memória dos participantes, num processo dialógico e participativo.

O espaço ou território a ser representado pode ser um bairro, uma comunidade, uma cidade, uma empresa, uma escola, etc. É preciso que o ambiente seja de conhecimento dos participantes, que haja uma relação estabelecida de afeto, pertencimento e identidade local. É preciso também que os participantes conheçam o espaço a ponto de poderem tratar dele de forma segura e trazendo informações relevantes para a composição do desenho.

Esse método é bastante utilizado em projetos de diagnóstico ambiental participativo, como uma ferramenta de mobilização e início de trabalho. Por ele é possível verificar, dos elementos que compõem o ambiente, quais são mais importantes aos participantes, aqueles com

os quais têm mais proximidade, relações de afeto, e identificar locais de conflito, impactos ambientais, origem de problemas ambientais que prejudicam direta ou indiretamente os participantes, e obter uma visão global do ambiente em estudo.

O processo de construção do mapa traz subsídios para discussões posteriores. Por isso, é importante que o mediador esteja atento às falas e registre tudo que pareça relevante e possa servir como questão problematizadora no futuro. É possível que no processo haja discordâncias sobre alguns aspectos, tais como: a localização de determinados locais sugeridos, a importância desses locais ou mesmo a forma de representar cada elemento de composição do mapa. Cabe ao mediador transformar essas questões em uma discussão construtiva, que proporcione reflexão. O mapa é ainda uma possibilidade de trazer para o grupo uma imagem mais integrada do espaço em que pretendem atuar.



IMPORTANTE

Durante a construção do mapa, o mediador pode tentar saber mais sobre determinados locais, por exemplo: se for preciso representar uma mata, perguntar se as pessoas frequentam o local, o que sabem sobre a fauna e a flora do ambiente, se ali sempre foi uma mata. Enfim, são informações que podem ajudar na condução de outras atividades ou mesmo contribuir para que o mediador entenda como as pessoas se relacionam com os espaços em que vivem.

A dinâmica pode ser realizada em um espaço amplo, para que o mapa seja construído no chão, com uso de materiais simples e de fácil acesso, como giz, pedras, retalhos, papéis, barbante, caneta hidrocor. Se não for possível desenhar no chão, pode-se montar um grande painel com folhas A3 ou A2, ou ainda papel pardo em rolo.

O ideal é que em um primeiro momento o mapa seja elaborado em um espaço aberto, que todos possam visualizar, onde possam opinar, contribuir e sugerir elementos que representem o espaço da forma mais completa e de fácil compreensão. O uso de elementos móveis pode facilitar o processo, pois, segundo Andrea Faria e Paulo Neto (2006), “essa mobilidade permite que as modificações possam ser feitas a qualquer momento, sem prejudicar a visualização do diagrama por parte do grupo” (FARIA; NETO, 2006, p. 25).

Não se trabalha com as proporções de uma escala geográfica, porque esse não é um conhecimento simples e pode ser que o grupo não o domine. No entanto, é preciso que haja alguma coerência sobre as distâncias entre os locais representados, e isso pode ser definido pelo próprio grupo.

5.1 Construção de um mapa falado

O primeiro passo é a escolha do espaço a ser representado e do local de desenvolvimento da atividade. O mediador deve preparar o local e deixar disponível todo o material que será utilizado na elaboração do mapa falado.

No momento da atividade, conversar com o grupo e, por meio de uma breve explicação, dar algumas diretrizes para a condução da dinâmica. Explicar que a contribuição de todos é importante, que deve haver diálogo entre os participantes, pois é uma construção coletiva e o produto deve estar em concordância com o que o grupo deseja representar. É importante que haja consenso do grupo quanto ao que está sendo elaborado.

O mediador pode sugerir que uma pessoa comece escolhendo o primeiro elemento a ser representado, talvez aquele que seja mais importante para o grupo; a partir daí, outros elementos vão sendo adicionados.

É importante que o trabalho final seja registrado por meio de fotos ou mesmo que algum participante copie o mapa falado em uma folha que poderá ser utilizada em encontros posteriores, em outras dinâmicas ou discussões com o grupo.

Ao final, o mediador deve reunir o grupo ao redor do mapa falado e pedir que os participantes observem, analisem e deem opiniões a respeito do trabalho. Pode-se ainda trazer algumas questões como: faltam elementos? Todos concordam com o que foi representado? Esse lugar sempre foi assim? Quais mudanças seria interessante realizar e por quê? Existem grupos que são marginalizados em território? Todos os que estão aqui têm acesso aos locais representados? Há algo que se possa fazer para melhorar a relação das pessoas com os locais representados no mapa? Há situações de conflito? Todos se sentem pertencentes a esse lugar?

Enfim, são inúmeras as questões que podem ser colocadas para o grupo e que trazem muitas informações sobre a relação dos participantes com o ambiente de estudo. Essas informações podem ajudar a definir os próximos passos do projeto ou a ação de educação ambiental, a direcioná-la para um objetivo mais pontual e específico, que dialogue com a necessidade do grupo. E ainda ajudam a dar uma noção mais geral da realidade ambiental vivida pelo grupo e das expectativas com o trabalho que está sendo desenvolvido. Assim como os outros métodos participativos, esta é mais uma dinâmica que pressupõe uma continuidade, que traz a possibilidade de mobilizar a sociedade para uma ação mais efetiva sobre o meio em que vive, de forma dialógica e democrática.

Considerações finais

Neste capítulo, foram apresentadas algumas dinâmicas e oficinas que podem ser desenvolvidas em projetos e ações de educação ambiental, classificadas como métodos participativos por terem como

principal característica a possibilidade de envolvimento e participação de todos os que compõem um grupo de trabalho.

É importante frisar que este não é um manual de estratégias a ser seguido rigorosamente. Dispomos de algumas técnicas que servem como sugestões, como exemplos que podem ser utilizados por educadores ambientais e que devem ser sempre pensados de acordo com a necessidade do trabalho, com o tipo de público que se quer mobilizar, com os temas que se pretende desenvolver e com os objetivos a alcançar. É preciso que o educador ambiental faça uma avaliação criteriosa dos reais limites e potenciais que estes métodos participativos oferecem, reflita sobre seu trabalho e saiba aonde deseja chegar ao aplicar qualquer destas técnicas.

Todas as dinâmicas propostas podem ser adaptadas e devem sempre respeitar o público envolvido. Em um trabalho de educação ambiental, o mais importante é abrir o canal de comunicação com as pessoas com quem se deseja trabalhar, saber ouvi-las e, acima de tudo, respeitar os diferentes contextos em que estão inseridas, suas reais necessidades e sua vontade de mudar.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, Leonir P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU Léa das Graças C.; ALVES, Leonir P. (Org.). **Processo de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2004.

BROWN, Juanita; ISAACS, David. The World Café. [s.d.]. **The World Café Community Foundation**. Disponível em: <<http://www.theworldcafe.com>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

FARIA, Andréa A.; NETO, Paulo S. **Ferramentas do diálogo**: qualificando o uso das técnicas do DRP (Diagnóstico Rural Participativo). Brasília: IEB, 2006. Disponível em: <http://www.iieb.org.br/files/3413/5215/3883/public_iieb_guia_metodologico.pdf.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

FERNANDES, Maria Eugênia S. **O World Café e o aprendizado pelo diálogo:** limites e possibilidades de um território de sentidos no processo de formação. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18082015-115613/pt-br.php>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FULLER, Lon. **O caso dos exploradores de cavernas.** Tradução de Plauto Faraco de Azevedo. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1993.

KRONENBERGER, Denise. **Desenvolvimento local sustentável:** uma abordagem prática. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, 2009.

Diagnóstico socioambiental – mapeando potencialidades

Neste capítulo vamos tratar especificamente de um instrumento de análise socioambiental, o chamado diagnóstico participativo. Uma ferramenta importante nos projetos de educação ambiental que pretende articular de forma integrada sociedade e ambiente.

Para desenvolvermos um projeto de educação ambiental que tenha como premissa a participação social, é imprescindível que haja espaço para estudos sobre a história, a cultura, a economia e o imaginário de um povo. Para tanto, é necessário o uso de técnicas e métodos que busquem dar voz a esse povo. O objetivo dessas técnicas é ajudar a compreender todos os processos que estruturam as ações sociais sobre o ambiente, e estabelecer diálogos construtivos e eficazes na busca de melhorias ambientais.

Para tanto, é preciso que o educador ambiental esteja ciente de que sua ação nunca é solitária. Sua principal função é saber mediar e intervir nas relações entre os diferentes atores sociais com os quais trabalha. Além disso, cabe também ao educador buscar alternativas que sejam eficazes e justas para aqueles que serão envolvidos nas mudanças propostas, bem como no planejamento participativo de políticas que tragam possibilidade de enfrentamento das questões colocadas.

O diagnóstico participativo é uma possibilidade de agir coletivamente em prol de mudanças significativas para o bem-estar ambiental e social e, por fim, detalhar as etapas que compõem a elaboração de um diagnóstico socioambiental participativo, direcionando-o para a consolidação de ações de intervenção no ambiente de estudo.

1 Entenda o diagnóstico socioambiental

O diagnóstico socioambiental é mais um instrumento que pode ser utilizado em projetos. Tem por base os métodos participativos para a construção de propostas e, assim, busca soluções para problemas ambientais em um determinado contexto, contando com a contribuição do público nos processos.

Segundo Martins (2004), o diagnóstico socioambiental participativo pode ser definido como uma ferramenta com possibilidades de levantar dados qualitativos e quantitativos sobre um determinado contexto. Possibilitando, assim, um olhar sobre a história do local, por meio do estudo das relações entre a sociedade e o ambiente.

O diagnóstico socioambiental deve ser construído de forma a articular os elementos que interagem no local estudado. Podemos citar como exemplo os elementos culturais, sociais, econômicos, ambientais, religiosos, etc. É um recurso que permite a avaliação da qualidade de vida e das condições ambientais, indicando possibilidades de ações que busquem a sustentabilidade.

Como o próprio nome diz, a ideia é a elaboração de um diagnóstico. Ou seja, traçar um perfil, por meio de métodos específicos, que possa dar subsídios para o mapeamento de uma determinada situação. No campo da ciência, os diagnósticos são elaborados por meio de métodos científicos, que ajudam a estruturar um quadro de informações com base em fatos observados.



IMPORTANTE

O diagnóstico socioambiental seria, então, um instrumento que busca mapear as condições sociais e ambientais de um contexto determinado, por meio da obtenção de dados fornecidos pelos diversos atores sociais que interagem no local.

Para Denise Kronemberger (2011), sua principal característica é a análise participativa, em que os instrumentos analíticos são utilizados de forma a contribuir para a ação política. Assim, articulam-se as informações obtidas de forma a construir uma pauta de ações que contribuam para o desenvolvimento sustentável, para a melhoria da qualidade de vida dos envolvidos e em respeito ao contexto em que se insere.

O diagnóstico participativo permite que a comunidade identifique as suas capacidades e potencialidades para o desenvolvimento sustentável, as suas demandas, bem como os problemas e as formas de solucioná-los. Ele não deve, todavia, ser focado nos problemas, a fim de evitar que as deficiências locais se tornem evidentes e, assim, que se crie dependência de agentes externos, o que tornaria as pessoas inábeis quanto à promoção das transformações necessárias. (KRONEMBERGER, 2011, p. 127)

Ao elaborar um diagnóstico socioambiental participativo, deve-se ter claro que a contribuição popular nem sempre é uníssona. Ou seja, dada a diversidade pública é natural que as vozes sejam plurais. Nem sempre a construção de um desenho sobre a realidade obterá a concordância

de todos. Segundo Xesús Jares (2008), haverá discursos contraditórios e de discordância, e é essa característica que tornará o diagnóstico um instrumento fiel à sociedade, já que pode representar a voz de todos em um único instrumento.

Conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade. Essas diferentes formas de relação e códigos valorativos fazem com que existam diferentes maneiras ou modelos de conviver, não apenas em sociedades diferentes, mas também dentro de uma mesma sociedade e/ou grupo social. E ainda, uma mesma pessoa pode transitar por diversos modelos de convivência ao longo de um dia, em função dos diferentes contextos sociais em que se movimenta: familiar, vizinhança, trabalho, etc. (JARES, 2008, p. 25)

Aqui, podemos retomar a ideia já apresentada neste volume, sobre o uso da autoridade dos educadores ambientais, e outros especialistas, em projetos que tenham como objetivo a resolução de conflitos socioambientais, impactos ou busca de alternativas para o desenvolvimento sustentável. Ao se trabalhar de forma a garantir participação, exercício democrático e autonomia popular, é preciso que os profissionais que coordenam o projeto de ação garantam que toda e qualquer intervenção seja resultado da construção coletiva. Deve-se evitar a postura de impor ou resolver as melhores formas de solução para problemas enfrentados, pois o especialista tende a ser um “estrangeiro”, alguém que traz um olhar externo e que nem sempre é conhecedor da realidade na qual pretende atuar. Este, sem dúvida, pode ser um dos maiores desafios: o de permitir que o processo seja integralmente participante.

Um diagnóstico ambiental participativo é um instrumento rico, porém de grande complexidade. Ao se propor seu uso, deve-se ter claro que o objetivo é o estudo de uma área. Assim, não se pode restringir a um determinado assunto, tema ou foco. Geralmente, o uso desse instrumento se dá na avaliação qualitativa e quantitativa de dados socioambientais que incluem diferentes aspectos a serem analisados, como: uso e ocupação do solo, produção e destino do lixo, usos da água, uso das florestas,

pecuária e agricultura, extração mineral, pesca, etc. É o conjunto de dados sobre esses diferentes aspectos que constituem o diagnóstico.

Daí que essa multiplicidade de temas demanda conhecimento multidisciplinar. Por isso, é muito interessante que a proposta da elaboração de um diagnóstico ambiental participativo conte com a colaboração de diversos profissionais e especialistas. Pessoas que possam contribuir com conhecimento mais técnico sobre assuntos específicos, trazendo a possibilidade de diálogos mais aprofundados e consistentes sobre os assuntos trabalhados no processo.

Podemos concluir que o diagnóstico socioambiental é um instrumento de análise que demanda tempo, organização social, planejamento, uma equipe técnica gestora comprometida e especializada em diversos assuntos e a possibilidade de articulação política, para a efetiva ação sobre o local.

2 Propostas de aplicação e uso do diagnóstico ambiental

Neste item vamos apresentar algumas possibilidades de aplicação desse instrumento de método participativo no desenvolvimento de projetos de educação ambiental.

2.1 Diagnóstico rápido participativo rural

O diagnóstico rápido de participação rural foi desenvolvido para contextos de aplicação mais breves e direcionados às questões específicas de meio rural. Normalmente, é aplicado com fins de avaliação de impacto de empreendimentos em locais de produção agropecuária, onde uma equipe multidisciplinar sistematiza atividades de coleta de dados para a elaboração de um diagnóstico sobre a área de trabalho, não havendo objetivos diretamente ligados a pesquisas acadêmicas ou científicas.

Esse tipo de diagnóstico também é conhecido como *rapid rural appraisal* (RRA, ou DRR em português) (GOMES; SOUZA; CARVALHO, 2001).

A coleta de dados é feita por meio de métodos participativos, envolvendo a comunidade afetada por empreendimentos que tenham, de alguma forma, causado interferência na dinâmica dessas populações, normalmente agricultores e outros grupos sociais com conhecimento significativo de práticas de produção agrícola e pastoril e que podem contribuir para uma melhor avaliação da tomada de decisões na diminuição dos impactos sofridos no ambiente e na comunidade.

2.2 Diagnóstico organizacional participativo

Este método é adaptado do diagnóstico rápido participativo rural para aplicação no âmbito organizacional (indústrias, instituições e organizações sociais). Tem como objetivo “integrar os membros de equipes interdisciplinares de pesquisadores com participantes da organização no processo de análise e transformação do ambiente organizacional” (NAVES et al., 2001, p. 88). O diagnóstico organizacional participativo pode ter como objetivo integrar membros dentro de um ambiente organizacional, de forma a compor saberes de diversas classes de trabalhadores com fins de diagnosticar problemas ambientais e propor soluções que sejam compatíveis com o ambiente de trabalho e em consonância com as demandas daqueles que ali atuam.

A proposta estaria dentro de projetos que visem trabalhar com mudanças de atitudes e comportamentos, análise de produção e impactos na sociedade e até com interesses de implementação da norma ISO 14001 em empresas e indústrias. Por exemplo, em uma indústria com diferentes setores e níveis de produção e função, todos os funcionários devem ser convidados a participar da elaboração do diagnóstico do local, pois isso possibilita que cada um contribua com seu conhecimento,

sua experiência e propostas de soluções para os problemas encontrados. Esse tipo de dinâmica promove no local de trabalho um espírito de cooperação e colaboração, valoriza as classes trabalhadoras e dá sentido a possíveis mudanças que possam ocorrer como resultado da ação.

2.3 Diagnóstico participativo em unidades de conservação

Método participativo de análise voltado para unidades de conservação. Tem enfoque na realidade local. Segundo Maria A. Moura (2001), baseia-se na aprendizagem compartilhada, na participação de diversos segmentos sociais e na inclusão da comunidade local na gestão participativa de unidades de conservação.

Os diagnósticos participativos contribuem para o conhecimento e análise da realidade local de acordo com a percepção de cada um, sem prevalecer somente a opinião da instituição gestora. Por isso, podem ser utilizados como alternativas para propiciar mudanças, pelo seu poder de mobilização e envolvimento dos atores com as questões apresentadas. (MOURA, 2001, p. 115)

Esses são apenas alguns exemplos de aplicação do diagnóstico socioambiental participativo. A seguir, discutiremos métodos para a elaboração desse instrumento, que podem ser adaptados de acordo com a necessidade e a realidade com a qual o educador ambiental deseja trabalhar.

3 Métodos para a elaboração do diagnóstico socioambiental participativo

3.1 Participação, mobilização, sensibilização, inclusão

Aprendemos em capítulos anteriores alguns conceitos e ideias muito importantes para a compreensão e o desenvolvimento de um

diagnóstico socioambiental participativo. Antes de analisarmos métodos, precisamos retomar alguns desses conceitos. Entre eles está a importância de promover espaços dialógicos, possibilitando a troca e a participação coletiva. Além da aplicação de técnicas que mobilizem e sensibilizem o público, criando engajamento e participação social.

Também citamos o conceito de “complexidade” adotado por Edgar Morin (2015) na consideração de que os sistemas são compostos de elementos e relações que não se limitam a formas simples de análise. Trabalhamos ainda sobre as ideias do sociólogo Boaventura Souza Santos (2007), na consideração de que os saberes de toda e qualquer origem são essenciais para a compreensão dos contextos e a busca de caminhos que tragam melhorias significativas ao bem-estar comum.

É por meio do diálogo que as pessoas envolvidas em um projeto podem expor suas ideias, suas concepções e seu posicionamento diante de uma questão, podendo assim, trazer um pouco de sua realidade para o trabalho. Em uma proposta participativa, buscamos autonomia e exercício de democracia, de forma a valorizar toda e qualquer contribuição individual no mapeamento de problemas, e assim, procurar soluções no contexto ao qual o trabalho está ligado.

Também discutimos formas de mobilização e a importância de convidar pessoas e grupos de interesse na causa em foco, para um trabalho que vise à contribuição pública. Mobilizar vai além de compor movimentos políticos ou ideológicos. Envolve despertar a sensibilidade dos indivíduos, estar atento a causas que sejam de interesse comum e promover ações que propiciem ao coletivo de trabalho alguma compreensão da importância de sua participação e da possibilidade de intervenção sobre a realidade.

Em um trabalho de educação ambiental que busque participação, democracia e autonomia dos sujeitos, valorizar o que sabem e compreender seus valores e como se organizam social e culturalmente, essa

proposta contribui para um trabalho mais respeitoso e de propostas que dialoguem com os espaços em que se pretende atuar, considerando o olhar de quem vive esse espaço e de quem, verdadeiramente, sofrerá com as mudanças que se pretende alcançar.

Ou seja, parte-se da ideia de que há uma dinâmica social local, com atores envolvidos, e o educador ambiental no papel do mediador; aquele que promove os encontros, as parcerias, as conversas, os acordos e colabora para que cada um dos envolvidos esteja atento sobre o seu papel social na tomada de decisões e do enfrentamento das questões regionais que possam promover bem-estar social e ambiental para a sociedade.

Souza Santos (2007) traz ainda a ideia dos invisibilizados e excluídos sociais: aquelas pessoas que acabam sendo excluídas, ou se excluindo, de processos participativos. Seja por não se identificarem com as causas, ou simplesmente por viverem uma condição social que as distancie de processos democráticos. O sistema tende a marginalizar grupos sociais que não dialoguem com a lógica de produção e consumo em que nossa sociedade se insere.

Assim, esses grupos, marginalizados por fatores econômicos, étnicos, raciais, religiosos, etc., devem ser vistos e considerados em um trabalho de educação ambiental de viés participativo. “Portanto, devemos considerar a complexidade ecológica dos contextos sociais e a importância das singularidades históricas para análise e planificação do nosso trabalho (a dialética entre micro e macro, o particular e o geral)” (JARES, 2008, p. 40).

O educador ambiental, nesse caso, deve estar atento e verificar se no local onde atua existem pessoas ou grupos de pessoas que estejam desfavorecidos ou silenciados, e promover a inclusão e participação efetiva dessas pessoas. Tal como vimos anteriormente, nos textos em que trouxemos ideias do educador Paulo Freire, é preciso democratizar os processos educativos e impedir o silenciamento daqueles cuja voz foi calada na sociedade em que vivemos.

3.2 Identificação do problema socioambiental

Pelo que estudamos até aqui, é claro que o diagnóstico socioambiental, para ser um método aplicável, deve estar dentro de uma proposta maior, de um projeto que na maior parte das vezes não se limita à educação ambiental, mas se relaciona a outras áreas de conhecimento e ação no ambiente e na sociedade.

Por ter um caráter de participação popular e traçar o diagnóstico de uma determinada situação socioambiental, é um método que pode ser utilizado em trabalhos que visem à promoção do desenvolvimento ambiental local ou a resolução de algum problema identificado, que necessite análise e intervenção de diversos fatores que dialoguem com esse problema.



NA PRÁTICA

Podemos trazer como exemplo uma experiência que tivemos na represa do Broa, localizada em Itirapina/SP. Foi um trabalho proposto pela equipe de educação ambiental do Centro de Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada da Universidade de São Paulo. Porém, o objetivo não era apenas o desenvolvimento de ações voltadas para a educação ambiental, e sim a resolução de conflitos gerados pelo turismo desordenado no local. Para isso, foi preciso mobilizar a comunidade do entorno da represa do Broa, as autoridades locais, a Secretária de Educação da cidade de Itirapina e uma equipe técnica multidisciplinar, para dar apoio especializado nas questões observadas no local (MATHEUS; MORAES; CAFFAGNI, 2005).

Nesse caso, a principal ferramenta para o desenvolvimento deste trabalho foi o diagnóstico socioambiental participativo. Porém, não foi a única estratégia nem o objetivo principal do projeto. Entre os problemas ambientais levantados durante os encontros com a comunidade, estavam: geração de lixo produzido pelos turistas nas margens da represa,

poluição sonora, poluição das águas, falta de estrutura e saneamento básico para atender à demanda promovida pelo turismo desordenado, além de problemas de conflitos entre moradores e turistas.

Esses foram os fatores trabalhados para que o impacto gerado pelo turismo desordenado pudesse ser solucionado. Entre as soluções propostas e executadas ao fim do processo de elaboração do diagnóstico estiveram: implantação de guarita na entrada da represa do Broa, limitando o acesso a um número determinado de turistas; programa de educação ambiental com implementação de sistema visual de comunicação para os turistas e moradores locais; formação de agentes ambientais para ação local, etc. A partir desse exemplo, podemos ter claro que, para utilizar este método participativo, é preciso que haja a identificação de um problema ou problemática socioambiental que dará um start para o desenvolvimento de um projeto.

Esse problema pode ser identificado por técnicos especializados e levado para discussão com a comunidade ou ser uma demanda da própria comunidade que procura por auxílio técnico especializado. Mas como é possível identificar um problema ou problemática socioambiental?

Segundo Tassara, Ardans e Ferraro (2007, p. 53), “um problema socioambiental constitui-se em uma situação que se apresenta, a um sujeito observador-analista que a lê, como perturbadora daquilo que este sujeito considera como ‘estado natural, ou normal’ dessa mesma situação”.

Levamos aqui, uma observação: um problema é perturbador a partir do olhar de um sujeito. Essa observação é muito importante ao pensarmos em ações que busquem a participação pública. O sujeito em questão analisa uma situação e a partir dos seus próprios referenciais, como sua formação, seu interesse político e econômico, sua cultura, ideologias, etc. A partir daí, ele classifica algo como perturbador ou não. Um problema que justifique intervenção deve ser avaliado por outros dos atores sociais que interagem no local, para que juntos validem essa análise.

Ainda segundo os autores, dificilmente se observa um problema socioambiental, mas sim uma “problemática”, que se caracteriza como “um sistema interligado de problemas”. Como foi colocado no exemplo da represa do Broa, eram várias as questões que se interligavam na problemática identificada: impactos negativos do turismo desordenado.

[...] problemática socioambiental implica a definição de um sistema de problemas socioambientais, sistema esse constituindo uma rede de transformações que se autorregulam, definindo uma estrutura específica resultante das inter-relações entre os problemas parciais identificados. (TASSARA; ARDANS; FERRARO, 2007, p. 54)

A partir da identificação do problema/problemática socioambiental é que se parte para a elaboração do diagnóstico socioambiental participativo, sendo a avaliação da problemática pelos atores sociais envolvidos o primeiro passo do diagnóstico no processo de mobilização social. Se essa problemática não for uma questão comum aos envolvidos, não fizer sentido, ou ainda não tiver caráter perturbador segundo suas perspectivas, dificilmente será possível contar com a participação pública na elaboração de um diagnóstico socioambiental. Aqui, chamamos a atenção para a relevância das ações mobilizadoras e de seu poder de clarificar ao público a importância de envolvimento em ações que visem a promoção de mudanças sobre o ambiente em que vivem.

3.3 Identificar as forças locais e promover a participação

Para iniciar a elaboração do diagnóstico socioambiental, é preciso promover a participação pública. Para tanto, é necessário que se conheça esse público ou, ao menos, que se identifiquem as forças locais. Chamamos de forças locais os líderes, pessoas que tenham liderança e influência sobre grupos que façam parte do público com o qual se pretende trabalhar.

Em uma escola, por exemplo, a primeira liderança a ser contatada seria a direção, depois a coordenação e, enfim, os professores. Há uma hierarquia bem definida. O trabalho com alunos de uma escola só poderá ser realizado se mobilizadas todas essas lideranças.

Já no caso de uma empresa ou indústria: primeiro é a direção que deve apontar os responsáveis por mobilizar as classes trabalhadoras do local. Em comunidades, parte-se para a identificação dos líderes comunitários, que podem ser encontrados a partir de conversas ou entrevistas com os próprios moradores da comunidade. Os líderes comunitários tendem a apontar outras lideranças e estabelecimentos comerciais ou instituições que tenham influência na comunidade.

O contato com as forças locais geralmente se dá por meio de conversas, e-mails e reuniões. É difícil chegar ao público sem antes mobilizar aqueles que de alguma forma os representa no grupo social. As lideranças devem ajudar a propor formas de convite para a participação pública. São essas as pessoas que, conhecendo o contexto no qual se deseja trabalhar, podem ajudar a entender um pouco de sua realidade e criar estratégias de diálogo e intervenção que não sejam invasivos ou persuasivos.

3.4 Procedimento para elaborar o diagnóstico socioambiental

Vamos analisar os procedimentos necessários para a elaboração de um diagnóstico socioambiental. O primeiro passo é consultar o público sobre a problemática em que se pretende trabalhar.

A consulta pode se dar por meio de entrevistas, questionários, rodas de conversa, World Café, debates, reuniões, conversas informais, etc. O importante é que a metodologia participativa utilizada para consulta seja adequada ao público com que se deseja trabalhar. Assim, é preciso ter o cuidado de planejar a linguagem e os conteúdos de forma que

sejam acessíveis ao público para compor um primeiro levantamento de dados sobre a percepção pública da problemática. Essa etapa é imprescindível para verificar a real possibilidade de desenvolvimento do projeto de interesse, traçar um breve perfil do público que se pretende trabalhar, estabelecer primeiros contatos e reconhecer outras lideranças grupo, além de planejar as estratégias que garantam a melhor participação das pessoas durante a elaboração do diagnóstico.

Denise Kronemberger (2011) propõe o uso de entrevistas no caso de diagnósticos elaborados em comunidades. Para a autora:

As entrevistas são feitas com todos os moradores, com uma parte deles (amostragem), ou somente com as lideranças locais previamente identificadas, através de questionários que contêm perguntas predeterminadas, para o levantamento dos problemas, das potencialidades, das demandas e das sugestões de projetos. (KRONEMBERGER, 2011, p. 130)

Há também a técnica da entrevista semiestruturada, na qual o entrevistador estabelece, antes de ir a campo, os tópicos principais que serão abordados, elaborando uma lista, ou um guia, sendo que a maioria das perguntas é criada durante a própria entrevista, “perguntas abertas”.

É importante que os dados levantados nessa fase sejam cuidadosamente trabalhados, organizados e registrados. A partir deles se podem relacionar as informações disponibilizadas e direcionar melhor as ações para o objetivo que se pretende alcançar.

O segundo passo é criar propostas de ações com o público. Nessa fase, a equipe organizadora do projeto deve pensar em metodologias participativas adequadas para o delineamento do contexto socioambiental onde o trabalho será desenvolvido.

Podemos citar como propostas o mapa falado, caminhadas de reconhecimento do território e estudo do meio, World Café, rodas de conversa, júri simulado, oficinas de sensibilização, palestras e debates,

atividades cooperativas, etc. As metodologias participativas serão direcionadas para:

[...] trabalhar com os participantes, os conceitos mínimos das diferentes áreas do conhecimento ligadas a questões socioambientais [...] integrar a base teórica e as informações coletadas às realidades locais, aprofundadas e refletidas, criando um processo de construção de uma visão regional, a partir das várias visões [...] permitir aos participantes o contato com a realidade local [...] exercer o diálogo e explicitar as diferentes visões existentes sobre a problemática [...] colher subsídios para a articulação das demandas e reivindicações. (SÃO PAULO, 1998, p. 11)

É importante que toda mediação das atividades seja feita de forma atenta, buscando despertar a participação de todos os envolvidos. Promovendo a autonomia dos sujeitos e a reflexão sobre a importância da participação pública nos processos democráticos. Os métodos dialógicos participativos podem irromper lacunas de linguagem, conhecimentos e valores.

É comum que nem sempre os espaços de participação sejam efetivamente democráticos, porque não estamos acostumados a trabalhar a heterogeneidade e, em um trabalho como esse, é imprescindível que o educador ambiental tenha um olhar sensível de percepção e valorização de todas as formas de expressão do grupo. Segundo Tassara, Ardans e Ferraro (2007):

Há que se identificar lacunas informativas no pensamento, na linguagem e na ação, provendo subsídios para eliminá-las, provisão que deve manter um compromisso emancipatório com a autonomia da consciência dos sujeitos participantes. Perceber e dificultar, ou até inibir, a intromissão de opiniões estereotipadas, ou não argumentadas, avessas à crítica, do núcleo dogmático de pensamento (HABERMAS, 1981a), na emissão, recepção e avaliação das informações oferecidas, constitui-se no grande desafio do processo de busca de emulação da reflexividade crítica, necessários para manter a participação lúcida nos coletivos. (TASSARA; ARDANS; FERRARO, 2007, p. 58)

3.5 O que fazer a partir do diagnóstico?

Já entendemos que o desenvolvimento do diagnóstico ambiental participativo deve ser parte de um conjunto de métodos participativos, que juntos visem a intervenção no meio socioambiental. O objetivo desse diagnóstico é resolver ou mitigar a problemática trabalhada durante o processo. Assim, os dados levantados por meio das ações participativas devem ser organizados, sistematizados e registrados de forma a compor um relatório, ou um inventário, sobre os fatores e problemas que se relacionam e interagem no contexto observado, oferecendo a possibilidade de tomada de decisões e ação política dos atores envolvidos.

É importante que todo o material produzido seja disponibilizado ao público. Já que em sua composição estará o registro histórico e social da realidade na qual estão inseridos, servindo inclusive como documento de apoio para negociações políticas em processos decisórios públicos. O processo participativo no qual se dá a elaboração de um diagnóstico socioambiental é em si um exercício de cidadania. É uma possibilidade de os sujeitos visualizarem sua potência de participação e buscarem formas de organização e gestão democrática, de maneira autônoma e independente de agentes ou instituições externas.

O educador ambiental ou a equipe responsável por essa ação deve ter claro que não é responsável pela busca de soluções para os problemas encontrados e que há a possibilidade de que não existam mudanças no local trabalhado.

O que se espera é que o público participante tenha consciência de sua responsabilidade pelo espaço em que vive e se empodere do seu direito de agir, política e socialmente, em prol do bem-estar social e ambiental da sociedade da qual faz parte. Esse é um instrumento com possibilidade de socialização, desalienação e emancipação política; e é, acima de tudo, um instrumento de formação para a cidadania planetária.

Considerações finais

Neste capítulo versamos sobre o diagnóstico ambiental, um método participativo que tem como principal característica a análise social e ambiental de uma realidade de estudo. Esse método permite o levantamento de dados elaborados a partir do olhar dos atores sociais envolvidos no processo. Por meio de uma metodologia, convida e estimula os participantes a um debate dinâmico e fundamentado, problematizando as questões que se apresentam e estimulando a ação coletiva.

Citamos três propostas para uso e aplicação do diagnóstico socioambiental, o diagnóstico rápido participativo rural, o diagnóstico organizacional participativo e o diagnóstico participativo em unidades de conservação. Porém, fica claro que esse é um instrumento de análise que pode ser adaptado para outras realidades e contextos. Retomamos alguns conceitos e ideias dos capítulos anteriores, que devem ser considerados ao se planejar o desenvolvimento do diagnóstico socioambiental, entre eles a ideia de participação, mobilização, sensibilização e educação popular.

O diagnóstico socioambiental é um método complexo que exige planejamento e é composto pelas seguintes etapas: identificação do problema/problemática a ser analisada, identificação das forças sociais e mobilização do público, ações de participação coletiva (como oficinas, dinâmicas, assembleias, etc.), e organização e sistematização de dados para a caracterização dos problemas locais e propostas de soluções.

É um instrumento participativo que propicia a construção coletiva de conhecimento, troca e partilha de experiências e saberes, melhor compreensão do ambiente em que se vive, possibilidade de intervenção pública, aquisição de informação, autonomia, emancipação, empoderamento, consciência da importância do individual para o coletivo, e organização social e política mais eficaz.

Referências

BROSE, M. (Org.). **Metodologia participativa**: uma introdução a 29 instrumentos. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

GOMES, Marcos A.; SOUZA, Alessandro V.; CARVALHO, Ricardo S. Diagnóstico rápido participativo como mitigador de impactos socioeconômicos negativos em empreendimentos agropecuários. In: BROSE, Markus (Org.). **Metodologia participativa**: uma introdução a 29 instrumentos. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

JARES, X. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KRONEMBERGER, D. **Desenvolvimento local sustentável**: uma abordagem prática. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

MARTINS, Sergio Roberto. **Critérios básicos para o diagnóstico socioambiental**. Texto base para os Núcleos de Educação Ambiental da Agenda 21 de Pelotas: "Formação de coordenadores e multiplicadores socioambientais", Pelotas, 2004.

MATHEUS, Carlos E.; MORAES, América J.; CAFFAGNI, Carla W. **Educação ambiental para o turismo sustentável**: vivências integradas e outras estratégias metodológicas. São Carlos: Rima, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOURA, Maria A. Diagnóstico participativo em unidades de conservação. In: BROSE, Markus (Org.). **Metodologia participativa**: uma introdução a 29 instrumentos. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

NAVES, Flávia L. et al. Diagnóstico organizacional participativo: potenciais e limites na análise de organizações. In: BROSE, Markus (Org.). **Metodologia participativa**: uma introdução a 29 instrumentos. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

SÃO PAULO, Secretaria do Meio Ambiente. **Diagnóstico Ambiental Participativo do Vale do Ribeira e Litoral Sul de São Paulo**. São Paulo: IBAMA/SMA/UNICAMP, 1998.

SOUZA SANTOS, Boaventura. Conhecimento e transformação social: para uma ecologia dos saberes. **Somanlu – Revista de Estudos Amazônicos**, ano 7, n. 1, jan./jun. 2007

TASSARA, Eda T.; FERRARO JÚNIOR, Luiz A.; ARDAMS, Omar. **Mapeamentos, diagnósticos e intervenções participativos no socioambiente**. Série Documentos Técnicos, vol. 15. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), 2007. (Documentos Técnicos, v. 15). Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/dt_15.pdf>. Acesso: em 2 maio 2017.

Atividades Lúdicas

Neste capítulo, vamos tratar do uso de atividades lúdicas em educação ambiental. A princípio, discutiremos brevemente o conceito e a importância do lúdico para o ser humano. Após isso, seguiremos na discussão sobre o uso de jogos e brincadeiras em ações e projetos de educação ambiental, trazendo algumas propostas voltadas para temas específicos comumente trabalhados na área e outras voltadas para o público infantil. As atividades propostas estão divididas em três itens:

- jogos e brincadeiras;
- oficinas de construir e brincar;
- oficinas de arte e meio ambiente.

Por fim, o capítulo apresenta algumas dicas e orientações para escolher as atividades que melhor se encaixem no perfil do grupo e no contexto no qual se dará a atividade.

1 *Homo ludens!* A importância do brincar em ações de educação ambiental

Hora de brincar! Essa pode ser a melhor hora de todas: a hora de se divertir! As atividades lúdicas têm como principal característica a possibilidade de dar prazer e diversão aos participantes. É um termo ligado diretamente ao ato de jogar e brincar. Assim, mesmo em propostas educativas e/ou informativas, as atividades lúdicas devem ser utilizadas prioritariamente para esse fim.



IMPORTANTE

Por que tratar de atividades lúdicas em um contexto de mobilização e sensibilização em educação ambiental? Porque as atividades lúdicas mobilizam e sensibilizam diversos públicos, inclusive o infantil. O jogo é um tipo de atividade que envolve algo de biológico, fisiológico e psicológico do ser humano. É um envolvimento que se dá pela paixão, pela entrega, pela “totalidade” de aspectos humanos que são ativados no ato de jogar/brincar. Algo que transcende o racional, o cultural e até o biológico. É um ato voluntário que ativa a imaginação, exige concentração e distanciamento da realidade na construção de representação da própria realidade. É um estar onde não se está.

Entre as características do jogo, estão: “A liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo, a incerteza que predomina, o caráter improdutivo de não criar nem bens, nem riquezas e suas regras” (KISHIMOTO, 1994, p. 4).

Quanto ao seu aspecto educativo, podemos dizer que o jogo é em si uma simulação ou um preparo para a vida. No caso das crianças, há um ensaio imaginativo que se dá sobre a vida adulta. É uma parte do processo de formação do indivíduo.

Assim, pertence ao campo da educação, quando consideramos que a educação é todo o processo de formação do sujeito. No entanto, se utilizada por um educador com um fim específico de ensinar ou educar, a função do jogo entra em conflito: é recurso didático ou atividade lúdica? Algo deve ser equilibrado nessa equação, para que a essência primeira não se perca: o divertimento! Assim, jogo pode ser recurso didático, mas se só tiver esse fim, deixa de ser atividade lúdica.

No campo da educação ambiental (EA), os jogos são frequentemente utilizados em dinâmicas que tenham por fim a participação, a mobilização e a informação por meio da diversão. São, em geral, atividades que tratam de temas ou conceitos específicos da área, mas de forma a não transformar o encontro em aula ou palestra. A principal referência é o brincar. Segundo Sato (1995), a utilização de jogos e brincadeiras é recomendável em EA por ser uma metodologia que possibilita a familiarização dos participantes com os problemas ambientais, além de uma técnica que rompe com o formalismo educativo tradicional e oferece possibilidade de abordar assuntos difíceis por meio de um olhar mais sensível e complexo sobre as questões.

Ao inserir a dimensão ambiental em atividades que busquem trabalhar o lúdico entre os participantes, o educador ambiental deve possibilitar a troca de saberes, interação, reflexão e proximidade com os temas trabalhados. Deve ter claro que propostas desse tipo têm como premissa o envolvimento por meio do prazer. Assim, tratar de assuntos que sejam desconhecidos ou irrelevantes para o seu público pode causar efeito reverso e desinteressar os participantes em vez de envolvê-los. Por isso, é essencial que o educador ambiental conheça o contexto em que está atuando e possa considerá-lo no planejamento e escolha das atividades que propõe (SATO, 2003).

Por terem um caráter participativo e imaginativo, as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade. Elas proporcionam momentos de descontração e trazem a possibilidade

de um olhar mais crítico sobre questões ambientais e a interação homem–ambiente. A educação ambiental que se pretende crítica e libertária deve considerar em suas práticas métodos alternativos, com linguagens próprias e que usem recursos diversos; inclusive o próprio meio em que se vive como um recurso de formação.

A seguir, apresentamos algumas propostas de atividades lúdicas e de expressão e criatividade, que podem ser utilizadas em projetos, programas e ações em educação ambiental.

2 Jogos e brincadeiras para programas em educação ambiental

2.1 Cadeia alimentar

Esta é uma brincadeira muito utilizada por educadores ambientais e professores que pretendem trabalhar o conceito “cadeia alimentar” de forma lúdica e dinâmica com seu público.

Objetivo: Apresentar e discutir o conceito de cadeia alimentar e os impactos causados pela interferência humana no equilíbrio ambiental.

Número de participantes: No mínimo 12.

Como jogar: Em um espaço aberto e amplo, divida os participantes em três grupos. A divisão deve seguir uma proporção de 3:2:1. Ou seja, aplicando essa atividade em 12 participantes, teríamos um grupo de 6 pessoas, outro de 4 e um grupo de 2 pessoas. Para grupos maiores, tente manter a proporção indicada, adaptando-a se necessário.

Cada grupo representará um nível trófico da cadeia alimentar. O grupo maior representa os produtores, encontrados em maior número na natureza, quando comparado a todos os outros grupos tróficos. A esse grupo pertencem todas as plantas e outros seres vivos que realizem fotossíntese.



PARA SABER MAIS

Em um ecossistema, podemos classificar os seres vivos de acordo com seu nível trófico, o que corresponde ao nível alimentar ou nível de nutrição em que o ser vivo se encontra com relação aos seus hábitos alimentares. O primeiro nível trófico de uma cadeia é o de organismos produtores, capazes de produzir o seu próprio alimento, também chamados de seres autótrofos. Os níveis seguintes da cadeia são compostos de seres que se alimentam de matéria orgânica proveniente de outros seres vivos, os seres heterótrofos. Estes, por sua vez, podem ser herbívoros, onívoros ou carnívoros.

O grupo com número intermediário de pessoas representa os consumidores primários, animais herbívoros e onívoros. O terceiro grupo, com número menor de participantes, representa os consumidores secundários. Cabem aqui alguns animais onívoros e os predadores.

Para identificar os grupos, ofereça coletes coloridos ou outros acessórios que ajudem os participantes a identificar quem pertence ao seu grupo.

Posicione todos os participantes em um único lado do espaço onde se dará a atividade, separando-os em fileiras. Sendo a primeira fileira a dos produtores, a segunda a dos consumidores primários, e a terceira, dos consumidores secundários.

O mediador deverá dar dois sinais com um apito ou outro recurso que favoreça a escuta. No primeiro sinal, o grupo dos produtores deve se espalhar pelo espaço e se posicionar em algum lugar escolhido. Como as plantas não se locomovem, uma vez posicionados, eles não podem mais se mover. Ao sinal do segundo apito, o grupo de consumidores primários corre em direção a uma das plantas, enquanto os consumidores secundários correm atrás dos consumidores primários. É uma simulação de caça.

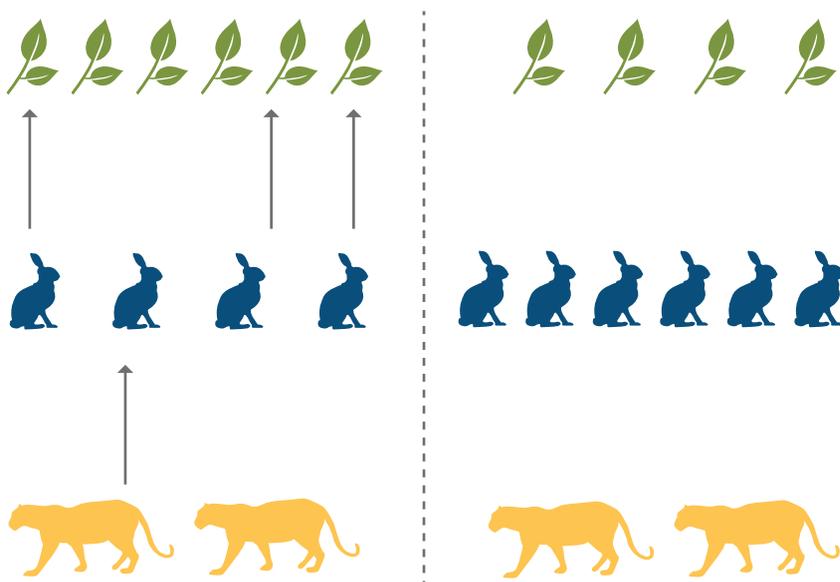
Importante deixar algum espaço entre esses dois grupos, para que os consumidores secundários tenham alguma chance de encontrar uma árvore para se alimentar. Uma regra é a de que os animais que estiverem se alimentando não podem ser predados, utilizada apenas nessa situação lúdica, já que na natureza isso não é uma regra! Outra regra é a de que cada participante só pode pegar uma presa ou uma planta – deixe isso claro! No final da rodada, aqueles que conseguiram se alimentar permanecem no mesmo grupo na rodada seguinte. As plantas que não serviram de alimento não morrem porque tiram seus recursos do solo e do sol. Já todas as plantas e presas que serviram de alimento devem se transformar em seus respectivos predadores na próxima rodada, porque a matéria e a energia do alimento se convertem em matéria e energia para sobrevivência dos alimentados, permitindo assim que sua população se reproduza.

Faça várias rodadas e anote o que aconteceu em cada uma delas, mudando de posição os participantes que serviram de alimento e os que não se alimentaram de nada. Ao final, mostre aos participantes a variação ocorrida nas populações.

Explique que algo parecido acontece em ambientes naturais e que, na maior parte das vezes, os ciclos recompõem o equilíbrio entre os níveis tróficos. Pode acontecer de uma espécie ser extinta, por falta de alimento. Na natureza é mais difícil de acontecer, mas ao considerarmos as ações antrópicas e o desequilíbrio causado nos ambientes, isso muito frequentemente acontece. É o caso dos grandes predadores, que têm desaparecido dos nossos ecossistemas. Em uma das rodadas, o mediador pode ainda causar um desequilíbrio na cadeia alimentar. Pode, por exemplo, reunir os produtores e dizer que todos estão contaminados por agrotóxicos, mas que nada pode ser dito aos outros participantes. No final da rodada, todos aqueles que se alimentaram desses produtores morrem contaminados pelo veneno.

É uma atividade interdisciplinar, que pode envolver a produção de gráficos, rodas de conversa, e a produção de textos e pesquisas que busquem relacionar o jogo com a realidade vivida pelos participantes.

Figura 1 – Exemplo da atividade: cadeia alimentar



Em um grupo com 6 plantas, 4 coelhos e 2 onças, por exemplo, podemos ter o seguinte resultado: 3 plantas e 3 coelhos que não serviram de alimento para ninguém e estão alimentados. Assim, 3 plantas e 1 coelho serviram de alimentos e se transformarão em seus predadores na rodada seguinte. Ainda nesse caso, há uma onça que não se alimentou e, portanto, morre e se transforma em planta, pois se transforma em matéria orgânica, servindo de alimento para as plantas e permitindo a reprodução de sua população. Assim, na segunda rodada, teremos: 4 plantas, 6 coelhos e 4 onças. Repita o procedimento quantas vezes desejar!

2.2 Jogo da teia alimentar

Atividade adaptada da obra de Marcelo Telles (2002) e que pode ser feita com qualquer público. Trata das relações e interdependência entre os seres vivos e o fluxo de energia em um ecossistema.

Objetivo: Discutir as interações de fluxo de energia entre os seres vivos nas relações entre diferentes cadeias alimentares.

Número de participantes: No mínimo 5.

Materiais necessários:

- Fichas pré-elaboradas com nomes e/ou figuras que representem os seres vivos em um ecossistema. Além dessas fichas deverá haver uma com a representação do Sol.
- Um rolo de barbante.

Como jogar: Posicione os participantes em círculo e entregue uma ficha para cada um. As fichas devem ser utilizadas para identificar o papel de cada participante na teia alimentar. Peça que a pessoa que ficou com a ficha do “Sol” inicie a atividade, pois o Sol é fonte de energia no planeta. Esse participante segura a ponta do barbante e passa o rolo para alguma pessoa que esteja com a ficha de um ser autótrofo, ser que realiza fotossíntese. Foi feita a primeira relação! Essa pessoa segura um pedaço do barbante e passa o rolo para um animal herbívoro, e este, para um animal onívoro ou predador. Note que o barbante não foi cortado e começa a se formar o desenho de uma teia entre os participantes. A pessoa que representa o ser carnívoro deve jogar o rolo de barbante para um dos decompositores, pois uma vez mortos são decompostos e retornam à cadeia alimentar como matéria orgânica. O participante que representa o decompositor passa o rolo para o “Sol”, e uma nova cadeia é formada. Nesse jogo é possível visualizar as relações entre cadeias alimentares.

Assim como no jogo da cadeia alimentar, um desequilíbrio pode ser provocado pelo homem, como a ação de inseticidas que matam insetos ou herbicidas que matam as plantas. No caso de morte, todos os seres relacionados às fichas atingidas também são mortos.

O jogo também possibilita sua continuidade em rodas de conversa e até em júris simulados, e que o impacto pode ser julgado pelos participantes.

2.3 Lixo no lixo!

Este jogo pode ser realizado com qualquer público, para mobilizar e informar sobre a questão do lixo e a importância da coleta seletiva para reciclagem e ou/reutilização de materiais. O mediador pode aproveitar para diferenciar esses três procedimentos (coleta seletiva, reciclagem e reutilização).

Objetivo: Oferecer possibilidade de diversão e interação do grupo e, ainda, discutir questões sobre produção e gerenciamento de lixo na sociedade.

Número de participantes: No mínimo 2.

Materiais necessários:

- 5 baldes grandes identificados com o padrão mundial de coleta seletiva: verde – vidro, azul – papel, branco – orgânico, vermelho – plástico e preto – não reciclável.
- Bolinhas coloridas de plástico, ou bexigas pequenas cheias de água para dias quentes e ensolarados, com as mesmas cores dos baldes.

Os materiais podem ser adaptados e construídos em oficinas de reutilização de materiais reciclados.

Como jogar: Divida os participantes em grupos. Dê a cada grupo o mesmo número de bolinhas. Disponha os baldes à frente dos grupos. Peça que o primeiro grupo atire as bolinhas nos baldes corretos, marque o tempo que leva até arremessar a última bolinha. Quando acabarem as bolinhas, conte as que caíram dentro dos baldes e que correspondem

ao material que elas representam. Repita o processo com o outro grupo. Ganha aquele que acertar o maior número de bolinhas no menor tempo. As bolinhas que ficaram para fora representam o lixo gerado em um ambiente quando seu destino não é apropriado. Apesar de ser uma proposta de atividade lúdica e não pedagógica, se julgar pertinente, o mediador pode se aprofundar na questão e discutir ainda o impacto do lixo no meio ambiente.

2.4 Quem sabe, sabe!

Este é um jogo-gincana. Pode ser utilizado como recurso para que o educador ambiental trabalhe sobre temas e conceitos específicos de ecologia, meio ambiente, zoologia, botânica e ciências.

Objetivo: Oferecer oportunidade de diversão, interação e aprofundamento de conceitos e temas ambientais.

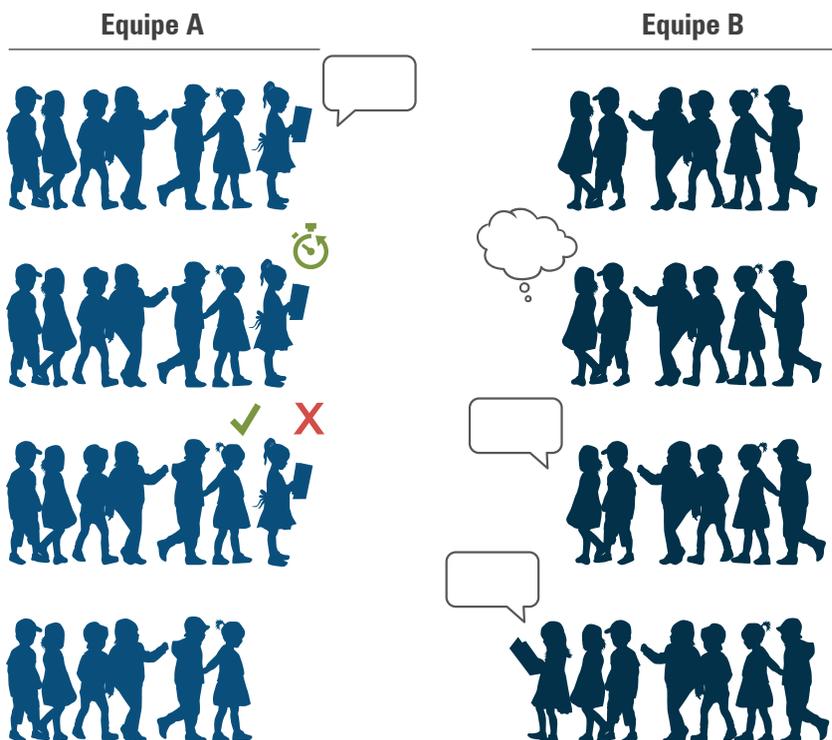
Número de participantes: No mínimo 6.

Materiais necessários: Fichas pré-elaboradas com informações sobre o tema a ser trabalhado. Por exemplo, se for sobre ecologia, a ficha pode reunir características de um bioma, como sua localização, seus principais animais e plantas, etc. Ou ainda, no tema de zoologia ou botânica, a ficha pode trazer informações sobre um determinado animal ou planta.

O educador ambiental pode pedir que os participantes elaborem as fichas informativas; nesse caso, é necessária sempre sua supervisão para, se necessário, corrigir as informações.

Como jogar: Divida a turma em equipes. Uma delas lê uma das suas fichas informativas, e os participantes da outra equipe tentam adivinhar a que a informação se refere. Por exemplo:

Figura 2 – Exemplo da atividade: quem sabe, sabe!



A equipe A lê sua ficha: Um mamífero, da família dos canídeos, vive no Cerrado e seu nome em tupi-guarani quer dizer vermelho. A equipe B deve descobrir a resposta, que é lobo-guará. Caso a outra equipe acerte ou, então, não descubra a resposta correta, o processo deve acontecer novamente, só que dessa vez invertendo os papéis. A equipe que antes perguntou agora terá que adivinhar e vice-versa. Ganha a equipe que mais acertos fizer.

2.5 Caras e coroas

Uma adaptação do jogo cara a cara da Estrela. O educador ambiental faz pouca mediação, e a ideia é de interação entre os participantes.

Objetivo: Oferecer espaço de diversão, interação, diálogo e observação por meio da análise das figuras.

Número de participantes: De 2 a 6.

Material necessário:

- Dois grupos de imagens de animais, cada grupo deve possuir exatamente as mesmas imagens.
- Um tabuleiro, onde as imagens dos dois grupos possam ser espalhadas em uma ordem aleatória, de maneira que os participantes de um grupo não possam visualizar as imagens do outro grupo.

Figura 3 – Exemplo da atividade: caras e coroas



Como jogar: Organize as imagens no tabuleiro. Escolha uma imagem e coloque-a em destaque, de forma que o adversário não possa vê-la. Os adversários deverão adivinhar qual é a imagem em destaque por meio da descrição de suas principais características.

Sugestão: Uma boa variação para trabalhar o envolvimento e interação em grupo de adultos é trocar imagens por fotos 3 × 4 dos participantes.

3 Atividades de construir e criar

3.1 Construção de terrário

Esta é uma atividade que tem como propósito a discussão do conceito de ecologia por meio de uma atividade prática e envolvente: a construção de um terrário. A ideia é que por meio da prática se possam discutir conceitos, como ciclos da natureza, equilíbrio ambiental, fotossíntese, respiração e interdependência entre os fatores bióticos e abióticos de um sistema.

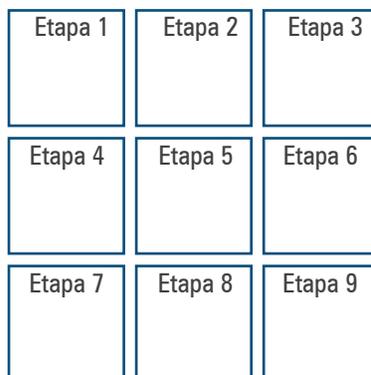
Objetivo: Construção de objeto-modelo de representação e observação de microecossistema.

Número de participantes: No máximo 10 para cada mediador/educador.

Materiais necessários: 1 garrafa PET ou pote de vidro com tampa para cada participante, terra, areia, pedras, água, tesoura, filme de PVC, mudas de plantas rasteiras, folhas secas, pequenos invertebrados.

Como fazer: O mediador deverá construir um modelo com o grupo, assessorando-o durante as dúvidas e mostrando como se faz.

Figura 4 – Como montar um terrário



1. Faça um corte na parte superior da garrafa limpa, de 7 a 10 cm abaixo da boca da garrafa, de forma a retirar essa parte da garrafa.
2. Coloque, no fundo da garrafa, uma camada de pedras, de aproximadamente 3 ou 4 cm.
3. Sobre as pedras, coloque cuidadosamente a areia, fazendo uma segunda camada de 4 ou 5 cm. Nessa etapa é preciso muito cuidado para não agitar a garrafa, pois os materiais podem se misturar e prejudicar o trabalho.
4. Agora, faça a camada de terra. Ela deve ser um pouco mais larga que as anteriores, tendo entre 6 e 7 cm.
5. Faça, sobre a camada de terra, uma pequena cavidade. Aí será enterrada a muda da planta previamente selecionada.
6. Coloque os pequenos invertebrados sobre a terra. Não coloque muitos, nem invertebrados grandes. Os melhores são formigas, minhocas, tatus-bolas, etc.
7. Disponha algumas folhas secas quebradas sobre a camada de terra, porém sem cobrir a planta.
8. Coloque uma pequena quantidade de água. O suficiente para umedecer a terra, mas não encharcá-la.
9. Por último, cubra a garrafa com duas camadas de filme PVC, tornando-a um ambiente hermético.

Os terrários, feitos em potes de vidro com tampa, não necessitam de vedação com filme PVC. As camadas de pedra, areia e terra devem ser proporcionais ao tamanho do pote.

As mudas de plantas rasteiras e os pequenos invertebrados podem ser coletados na hora da oficina, se a atividade for feita em espaço aberto. Esse pode ser o momento de interação do grupo e de descobertas

sobre o ambiente de estudo. Oriente as pessoas quanto ao perigo de alguns animais, limitando a coleta a animais conhecidos e que não ofereçam perigo.

É interessante deixar claro aos participantes que esse é um sistema autossustentável. Por meio da fotossíntese e respiração vegetal e animal, produz e consome gás carbônico e oxigênio. A luz do sol permite a produção de energia necessária para nutrir os seres vivos (fotossíntese), e a água mantém-se em seu ciclo, alimentando os seres vivos e mantendo o ambiente equilibrado.

Orientações pós-oficina: O terrário deve ser deixado em lugar claro, porém sem incidência direta de luz. Caso haja furos no filme PVC, tire e recoloque novas camadas, impedindo assim que haja perda de água pelo sistema.

3.2 Confeção de papel reciclável

Esta é uma atividade prática que pode ajudar o educador ambiental a tratar do tema do lixo, das questões relacionadas ao uso e ao desperdício e, ainda, a trabalhar a criatividade por meio da produção de papeis que podem ser usados para diversos fins por seu público. Uma atividade que pode ser aproveitada na formação de multiplicadores e educadores ambientais.

Objetivo: Confeção de papel reciclado artesanal.

Número de participantes: No máximo 10 para cada mediador/educador

Materiais necessários: Uma peneira reta, retangular ou redonda, para cada participante, papeis usados (jornais, folhas de caderno e apostilas, folhas de sulfite – recomendamos a não utilização de folhas plastificadas e brilhantes, por conterem substâncias de difícil dissolução), caixas ou bacias grandes, água, liquidificador e folhas de jornal para a secagem do papel.

Como fazer: Escolha um local amplo para a atividade. Pode ser um local aberto, mas é preciso que possua tomada e algum ponto de saída de água.

Figura 5 – Como confeccionar papel reciclável



1. Distribua papel usado para os participantes, que será a matéria-prima para a reciclagem.
2. Peça que piquem o papel com as mãos, em pedaços pequenos, e depois o coloquem em uma das bacias com água. A sugestão é de 1 bacia para cada 5 participantes.
3. Deixe o papel descansar um pouco, cerca de 20 ou 30 minutos. Nesse momento, o grupo pode discutir o tema, ou mesmo assistir a um vídeo que trate do assunto.
4. O papel picado, após ser retirado da bacia com água, deverá ser colocado no liquidificador e triturado. Para ajudar no processo, coloque um pouco da água no copo do aparelho.
5. Depois de triturado, o papel volta para a bacia. Certifique-se de que a maior parte do papel picado foi triturado.
6. Peça que cada participante coloque a peneira de modo invertido na água e a segure horizontalmente, puxando-a devagar até a

superfície. Uma camada fina de papel triturado deve ser depositada sobre a tela da peneira. Deixe escorrer um pouco da água.

7. Pressione essa tela com a parte do papel sobre uma folha dupla de jornal, em uma superfície lisa e horizontal. Com um pano, pressione a parte que ficou para cima da tela, retirando o excesso de água. Quando estiver bem enxuto, retire a tela com cuidado.
8. A massa de papel deve ter se fixado no jornal. Coloque a folha de jornal para secar em um varal ou no chão, em espaço aberto e, se possível, com incidência de sol.
9. Assim que estiver seca, a folha pode ser descolada do jornal e utilizada para qualquer fim.

Sugestões: O educador pode adicionar corante alimentício na água onde se colocará a massa de papel triturada e, ainda, pétalas de flores, folhas secas e chás. Esses ingredientes farão do papel reciclado, um papel artesanal decorado.

A massa de papel triturado pode ser colocada em uma bacia com água limpa em vez de reuso, pois isso facilitará a produção de papeis mais brancos. No entanto, há um gasto de água que precisa ser avaliada pelo educador ambiental.

Essa é uma atividade que pode se tornar uma prática de geração de renda em um grupo ou comunidade.

3.3 Jardim sensorial

Esta é uma atividade que pode ser feita com qualquer público, com o objetivo de trabalhar técnicas básicas de plantio e sensibilizar quanto à importância da manutenção de espaços verdes e acolhedores, por meio do estímulo dos sentidos e do envolvimento do público na construção de um ambiente que proporcione contato direto com plantas ornamentais,

ervas aromáticas e PANCs (Plantas Alimentícias não Convencionais). É uma forma de terapia que traz muito aprendizado!

Objetivo: Construir uma área verde com o uso de plantas que possam estimular diversos sentidos (visão, olfato, paladar e tato).

Número de participantes: No máximo 10 para cada mediador/educador

Material necessário: Cabe ao educador ambiental avaliar os materiais necessários para o seu desenvolvimento. Em locais que possuam áreas para plantio, é preciso apenas ferramentas de jardinagem (pás, garfo de três pontas e rastelo), terra vegetal, mudas de plantas ornamentais, ervas aromáticas e PANCs, e regador.

Algumas sugestões: Camomila, tomilho, alecrim, arruda, guaco, manjeriço, hortelã, salsa, boldo, gerânio, espada-de-são-jorge, alfazema, camélia, rosas, ora-pro-nóbis, capuchinha, trevo, etc.

Antes de escolher as mudas de plantas, estude o local onde serão plantadas: incidência de sol, umidade, calor, vento, etc. Procure aquelas que melhor se adaptam ao ambiente.

Como fazer: Delimite o local onde será construído o jardim. Não precisa ser um local grande; espaços de 1 m² já são suficientes para um pequeno jardim. Revolva a terra do local e adicione a terra vegetal. Marque os locais onde deseja colocar as mudas, com pequenos furos na terra. Coloque uma muda (ou semente) em cada um desses orifícios feitos à mão. Após o plantio, regue com água em abundância. As regas devem ser uma prática contínua, para a manutenção do jardim.

Sugestões: Em espaços que não comportem plantio no solo, o educador ambiental pode propor o uso de vasos. É possível também fazer um jardim suspenso com o uso de garrafas PETs.

As plantas podem ser utilizadas para consumo e, ainda, em atividades sensoriais – estímulo olfativo, tátil, visual –, muito apropriadas para

ações com grupos de inclusão. O jardim tende a atrair insetos, e essa pode ser uma ótima oportunidade para trabalhar questões de interação animal-planta.

Figura 5 – Como confeccionar papel reciclável



4 Oficinas de arte e meio ambiente

As atividades a seguir buscam trabalhar o lúdico e a expressão artística por meio da interação com ambiente, de forma simples e que possibilitem maior aproximação com o ambiente, proporcionando maneiras de familiarização com elementos da terra, a observação, a criatividade e o envolvimento entre os participantes e o local de estudo.

4.1 Desenho de sombras

Esta atividade é adaptada de Kohl e Gainer (1995, p. 27).

Objetivo: Oferecer a possibilidade de explorar o ambiente por meio da observação e do registro de imagens da paisagem.

Número de participantes: Máximo de 10 por mediador/orientador.

Materiais necessários: Papel, canetas hidrocor ou lápis, área verde com árvores, luz do sol e sombra.

Como fazer: Disponha o grupo na área escolhida e peça que os participantes encontrem uma sombra que lhes agrade. Distribua os materiais para a atividade e oriente as pessoas a desenhar o contorno da sombra que mais gostaram no papel. Depois peça-lhes que pintem da maneira como desejarem. Faça uma exposição das produções!

4.2 Produção de tintas naturais

Objetivo: Produção de tintas naturais para a elaboração de tipos diversos de pintura (papel, parede, tecido, etc.).

Número de participantes: No máximo 10 por mediador/educador.

Aqui, damos algumas sugestões de tintas feitas com materiais de fácil acesso e de origem orgânica, produtos sem riscos para o ambiente. É uma forma de trabalhar com propostas artísticas e poder, ainda, levantar discussões a respeito do impacto ambiental gerado pela produção de tintas convencionais, que utilizam como matéria-prima materiais altamente tóxicos e derivados de petróleo. Os materiais utilizados variam de acordo com as cores e texturas desejadas e possuem, portanto, formas diversas de preparo. Fique atento à explicação!

Para criar a tinta feita de terra (marrom do tom da terra utilizada):

Materiais necessários: Para cada 25 g de terra argilosa, 100 ml de cola branca e 100 ml de água. Potes para diluição e peneira.

Como fazer: Em uma vasilha, misture a água e a terra argilosa. Peneire a mistura para torná-la mais fina. Acrescente a cola, e está pronta para uso. Pode ser usada até para pinturas em parede.

Dicas: Para obter uma tinta mais fina, acrescente um pouco mais de água.

Para criar a tinta feita de urucum (vermelho):

Materiais necessários: Colorau e óleo de amêndoas ou coco.

Como fazer: Acrescente o colorau no óleo e mexa. A densidade da cor varia de acordo com a quantidade de colorau utilizada.

Dicas: A planta do urucum é muito comum, e se for encontrada na região onde você trabalha, colete com o grupo alguns frutos, triture as sementes até obter uma massa homogênea e perene. O produto pode ser usado sem diluição no óleo.

Para criar a tinta feita de café (marrom-escuro):

Materiais necessários: Cada 25 g de café, 100 ml de cola branca e 100 ml de água. Potes para diluição e filtro para coar café.

Com fazer: Em uma vasilha, misture a água e o café. Coe a mistura para torná-la mais fina. Acrescente a cola, e está pronta para uso.

Dicas: Para obter uma tinta mais consistente, acrescente um pouco mais de cola branca.

Sugestão: Outros pigmentos podem ser utilizados, tais como: suco de beterraba, de cenoura, de couve, etc. Use a imaginação e teste com o seu grupo outras possibilidades! As tintas naturais podem ser utilizadas em desenhos livres em papel ou outras superfícies.

4.3 Criação de paródias da natureza

Objetivo: Uso de linguagem musical e textual para o aprofundamento de temas ecológicos.

Número de participantes: No máximo 20 por mediador/educador.

Material necessário: Papel e caneta/lápis.

Como fazer: Escolha um tema para orientar a produção. Exemplos:

natureza, meio ambiente, animais, poluição ambiental, etc. Tome o cuidado de escolher temas que sejam de interesse e conhecimento do público com o qual vai trabalhar.

Divida a turma em grupos e peça que cada um escolha uma música de seu interesse e elabore uma paródia com o tema de trabalho. Para finalizar, faça um show de paródias!

Sugestão: O uso de instrumentos musicais, figurinos ou mesmo som mecânico enriquece a atividade e a torna mais prazerosa para o público envolvido.

Considerações finais

Neste capítulo, versamos sobre a importância de atividades lúdicas em programas e ações de educação ambiental. Vimos que o uso de jogos, brincadeiras e ações que permitam o uso da imaginação, da criatividade e da expressão artística é muito recomendável quando se pretende atuar num processo educativo que busque a autonomia, participação e reflexão sobre temas ambientais.

A educação ambiental deve trabalhar na busca de alternativas metodológicas que possibilitem ao público outras formas de aprender e se relacionar com o ambiente e a sociedade. As atividades lúdicas são ferramentas importantes na mobilização e sensibilização ambiental, porque ativam os sentidos e oferecem momentos de descontração e prazer.

Propusemos algumas dicas de jogos, brincadeiras, oficinas de construção e arte. A ideia é que o educador ambiental possa escolher as que melhor se encaixem em seu público e no contexto em que atua. Para tanto, é necessário que ele observe:

- Idade do público e nível intelectual que a atividade lúdica exige para ser desenvolvida. Atividades que exijam leitura, por exemplo, não podem ser feitas com grupos que ainda não estão alfabetizados.

- Duração da atividade e o tipo de público. Por exemplo, atividades muito longas tendem a ser penosas e desinteressantes para crianças muito pequenas.
- Condição física dos participantes. Atividades que exigem muito fisicamente tendem a ser desgastantes para idosos, por exemplo.

A maior parte das atividades propostas neste capítulo pode ser desenvolvida com qualquer público, mas é preciso estar atento aos detalhes acima colocados.

Durante o desenvolvimento destas ou outras atividades lúdico-artísticas, é importante que o educador/mediador convide o público a participar, contribuindo também com seus conhecimentos. As discussões são sempre mais ricas e proveitosas, quando o saber é compartilhado e reconhecido dentro do grupo. Bom trabalho e bom divertimento!

Referências

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

SATO, Michele. **Educação ambiental**. Programa de pós-graduação em ecologia e recursos naturais. Universidade Federal de São Carlos. PPG-ERN/UFSCar, São Paulo, 1995.

SATO, Michele. **Educação ambiental**. São Paulo: Rima. 2003.

KOHL, M. F.; GAINER, C. **Fazendo arte com as coisas da terra**: arte ambiental para crianças. São Paulo: Augustos, 1995.

Construção compartilhada de uma visão do futuro, facilitando as oficinas participativas

Neste capítulo vamos tratar da oficina de futuro, uma metodologia participativa de ação socioambiental que busca trabalhar estratégias de ação para a melhoria do bem-estar coletivo, por meio da mobilização e sensibilização do público.

Este método tem por objetivo estimular os sonhos, discutir os obstáculos e pensar em formas de construir um futuro onde a sustentabilidade esteja mais próxima de nossas práticas e nossos ideais.

As oficinas de futuro trabalham a partir de técnicas específicas, que aqui propomos:

- “Muro das Lamentações”;
- árvore dos sonhos;
- plano de ação;
- pedras no caminho.

Com este capítulo pretendemos ampliar nossa visão sobre as formas de desenvolvimento de programas e projetos de educação ambiental que considerem a participação, as ideias, os conhecimentos e saberes populares, e as necessidades das pessoas e das comunidades, possibilitando que os processos sejam democráticos, emancipatórios e atuem em prol da sociedade e do ambiente.

1 As oficinas de futuro

A oficina de futuro é uma metodologia participativa desenvolvida pelo Instituto Ecoar pela Cidadania. Fundado após a ECO-92, o Instituto Ecoar é uma organização da sociedade civil formada por especialistas da área ambiental.

A ECO-92 foi uma conferência realizada pelas Nações Unidas para discutir ações sobre o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável. Teve como principal objetivo atuar em prol de questões socioambientais emergentes e contribuir para o desenvolvimento sustentável por meio de diversas ações que estimulassem a educação para sustentabilidade, a divulgação de informações relevantes para a construção de valores, atitudes e comportamentos para o bem-estar social e ambiental, além de garantir a sobrevivência de espécies e ambientes naturais do planeta.

As metodologias propostas pelo Instituto Ecoar dialogam intensamente com a proposta deste trabalho, no sentido de proporcionar uma reflexão e possibilidades de atuação na área ambiental que permitam a

participação pública nos processos, bem como a construção coletiva de alternativas que possam mobilizar a população, além de sensibilizar e garantir o exercício democrático na tomada de decisões que visem à melhoria socioambiental por meio de projetos e programas de educação ambiental.

A oficina de futuro tem como base um conjunto de métodos participativos que permitem o levantamento de problemas, a identificação de potencialidades e a busca de soluções em uma comunidade. A principal referência adotada pelo Instituto Ecoar na elaboração dessa proposta foi a Agenda 21, com o intuito de possibilitar a construção de outras Agendas 21, estas locais, de forma a fortalecer o compromisso de grupos sociais na busca de justiça e equidade econômica e ambiental. Mas você sabe o que é Agenda 21?



PARA SABER MAIS

A Agenda 21 pode ser definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. A versão brasileira é um instrumento de planejamento participativo para o desenvolvimento sustentável do país, e foi o resultado de uma vasta consulta à população. Coordenada pela Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e Agenda 21 (CPDS), foi construída a partir das diretrizes da Agenda 21 Global e entregue à sociedade, por fim, em 2002.

A Agenda 21 local é o processo de planejamento participativo de um determinado território, que envolve a implantação, ali, de um fórum de Agenda 21. Composto de governo e sociedade civil, o fórum é responsável pela construção de um Plano Local de Desenvolvimento Sustentável, que estrutura as prioridades locais por meio de projetos e ações de curto, médio e longo prazos. No fórum são também definidos os meios de implementação e as responsabilidades do governo e dos demais

setores da sociedade local na implementação, acompanhamento e revisão desses projetos e ações.

A oficina de futuro é a proposta para a construção de uma Agenda 21 local que pode ser adaptada para qualquer programa ou projeto de educação ambiental que vise à participação social. Pode ser adaptada a diversos públicos (escolas, comunidades, empresas, etc.) e ter variação de tempo e ritmo que respeite o público e o contexto em que será desenvolvida. No entanto, é uma estratégia a ser utilizada em programas ou projetos que permitam envolvimento da equipe de especialistas (educadores ambientais e outros profissionais) e da comunidade. Segundo Matthäus (2001):

Oficinas de futuro levantam a autoestima de grupos menos valorizados (em projeto de desenvolvimento local). Na aplicação de oficinas de futuro no setor privado, a interação entre a cúpula diretora e os funcionários pode criar novos relacionamentos [...] e estimula a pensar inovações técnicas ou administrativas. (MATTHÄUS, 2001, p. 123)

O Instituto Ecoar propõe o desenvolvimento de alguns métodos participativos para a “oficina de futuro”: árvore dos sonhos, pedras no caminho, jornal mural e plano de ação. Aqui, nossa proposta acrescenta a dinâmica “Muro das Lamentações”, sendo optativa sua aplicação. Vamos analisar cada um dos métodos, começando justamente por essa dinâmica.

2 “Muro das Lamentações”

As oficinas de futuro têm a proposta bem clara de pensar, sonhar, planejar um futuro mais harmônico e acolhedor para o coletivo, porém nem sempre é fácil pensar no futuro dentro da realidade em que se vive. Independentemente do público com o qual se trabalha, às vezes o contexto difícil e pouco promissor pode acabar sendo um obstáculo para o exercício de sonhar um mundo melhor.



PARA SABER MAIS

O Muro das Lamentações existe na realidade, está localizado em Jerusalém e é considerado um local sagrado pelo povo judeu. Faz parte das ruínas do Templo de Salomão e representa o sofrimento vivido pelos judeus em suas histórias de perseguição e no afastamento do povo de seu território. A história levou à tradição de introduzir pequenos pedaços de papel com desejos e súplicas nas fendas do muro, em respeito e crença de que aquela é a representação da identidade e da história de um povo e de toda sua cultura.

O aspecto simbólico retratado nesse local serviu de inspiração para essa dinâmica, que tem como objetivo oferecer ao grupo de trabalho a oportunidade de olhar para a sua realidade em respeito à sua história e identidade, colocar no papel seus lamentos e as dificuldades encontradas para tornar o seu local de viver um local de bem-estar.

A proposta é trabalhar as dificuldades vividas e presenciadas pelo grupo de trabalho com a intenção de trazer para os participantes a possibilidade de partilhar suas angústias e encontrar motivação para continuar. Essa partilha é uma forma de exteriorizar o problema vivido interna e individualmente. Além disso, dá a chance de o sujeito rever sua situação, identificar-se com experiências semelhantes e enxergar alternativas que possam trazer solução para os problemas.

2.1 Proposta de desenvolvimento

Entregue aos participantes pequenos pedaços de papel e peça que escrevam quais são os problemas vividos em casa, na comunidade, em sua vida, em seu espaço de convívio. Depois peça que enrolem ou dobrem os papéis e os coleem em uma parede ou cartolina.

Os problemas podem ser lidos e partilhados com o grupo, porém nenhum participante deve ser obrigado a partilhar o que escreveu. Por

vezes, problemas pessoais e familiares são citados, e é preciso se respeitar a individualidade e vontade de partilhar de cada um.

A ideia é que o grupo possa olhar para esse “Muro das Lamentações” e perceber que os problemas existem e são reais, mas que além desse muro há toda uma vida a seguir.

O que é possível fazer para tornar essa vida melhor? O encaminhamento deve ser dado no sentido de fortalecer o grupo, não desmerecer seus problemas, mas pontuar que os problemas são parte de um todo que pode ser melhorado. Olhar e pensar os problemas e lamentações pode ser uma ótima oportunidade para sonhar com um mundo sem esses problemas, e que mundo seria esse.

3 **Árvore dos sonhos**

Esta é uma atividade que possibilita pensar no futuro sem amarras, sem convenções nem regras. É um espaço para deixar ir adiante o pensamento e colocar no papel aquilo que desejamos, aquilo por que lutamos, que nos faz acreditar que é possível um outro mundo.

Durante a ECO-92, na praia do Flamengo (RJ), uma enorme árvore foi enfeitada com pedaços de papel onde as pessoas escreviam seus sonhos para um mundo de futuro mais justo, mais equilibrado e mais digno para a humanidade (BRASIL, 2004). A árvore recebeu o nome de árvore dos sonhos e deu origem à dinâmica utilizada em metodologias participativas referentes à oficina de futuro.

A árvore dos sonhos pode ser realizada com qualquer público. Não precisa estar atrelada a projetos ou programas de educação ambiental, embora seja muito utilizada com grupos que estejam elaborando um diagnóstico ambiental participativo ou uma Agenda 21 local. É uma atividade que cabe em eventos de curta duração ou dinâmicas abertas a públicos não direcionados, como feiras de meio ambiente, exposições e afins.

3.1 Proposta de desenvolvimento

Entregar cartões, folhas de papel ou mesmo papéis feitos em oficinas de reciclagem para cada participante e pedir-lhes que escrevam o que sonham para o futuro do nosso planeta, do nosso lugar de pertencimento, do nosso meio ambiente. Após escrever, cada participante deve pendurar seu papel em uma árvore.

Como nem sempre se tem disponível uma árvore real para se “pendurar um sonho”, o mediador/educador pode construir com a turma uma árvore de papel, sucata, ou ainda pintar uma árvore em uma parede onde serão colados os papéis com as anotações do público.

Se a atividade estiver sendo desenvolvida em um programa contínuo, é interessante propor que as pessoas leiam os seus sonhos e que possam compartilhar suas ideias sobre o futuro do local onde vivem. Em uma atividade de desenvolvimento de Agenda 21 local, essa dinâmica do compartilhamento é importante para que os envolvidos possam visualizar um futuro no qual todos são contemplados e, até mesmo, pensar formas de se alcançar esse futuro desejado.

Em eventos curtos, sugira às pessoas interessadas em participar que leiam os sonhos de outras pessoas. Pode ser um exercício de pensar sob outras perspectivas ou, mesmo, de conhecer os sonhos daqueles que convivem conosco em um mesmo bairro ou cidade.

O mediador não pode se esquecer de direcionar a atividade e lembrar aos participantes que a árvore dos sonhos é um trabalho prioritariamente coletivo, e que a ideia é pensar o futuro comum e não apenas um futuro pessoal e descomprometido com o todo.

4 Planos de ação

Agora que já sonhamos e conseguimos colocar no papel algo que represente nosso desejo de futuro comum, é hora de começarmos a

pensar em formas de realizar sonhos. É o momento de organizar o grupo e, juntos, elaborar um plano de ação que possibilite a construção de um caminho para o sonhado mundo melhor.

O plano de ação é uma oficina sequencial à dinâmica da árvore dos sonhos, o passo seguinte de reflexão sobre tudo que foi colocado no papel na atividade anterior. Não é uma atividade recomendada para eventos curtos, pois exige envolvimento do grupo, momentos de reflexão e discussão, e participação coletiva. Assim, é mais indicada como parte de programas ou projetos que tenham como objetivo a proposta de ações a serem desenvolvidas para efetiva mudança da realidade local. É uma atividade recomendada para a elaboração de Agenda 21 local, a ser realizada após o desenvolvimento de um diagnóstico ambiental participativo.

No entanto, não é uma atividade voltada só para adultos. Assim como a atividade anterior, o plano de ação pode ser feito em programas ou projetos de educação ambiental com crianças e jovens, em escolas, clubes de moradores de bairro, parques, etc.

4.1 Proposta de desenvolvimento

Leia os sonhos que foram fixados na árvore dos sonhos com o grupo envolvido no trabalho. Discutam os sonhos, reflitam e selecionem aqueles que são coerentes com a realidade vivida. Ou seja, aqueles sonhos que possam de fato trazer benefício a todos, e que sejam passíveis de realização. A leitura dos sonhos não deve ser uma ação obrigatória, já que expõem o participante perante o grupo. É preciso que o mediador tenha sensibilidade e conduza a atividade de forma a respeitar a vontade dos participantes em contribuir nessa partilha.

Para ficar mais fácil de entender, acompanhe um exemplo bem prático: se um dos sonhos for “que todos fiquem ricos” (sim, esse é um exemplo possível), convide todos para pensar sobre as possibilidades de isso se tornar real; de que depende e se, de fato, isso traria melhoria para o mundo, para o planeta, para o local onde se vive.

Depois de escolhidos os sonhos a serem trabalhados, é momento de refletir sobre as formas de sua realização. Elabore com o grupo um quadro que possibilite organizar as ideias e visualizar o caminho a ser percorrido. Perguntas que orientem o trabalho podem ser feitas para dar início à oficina. Exemplos de perguntas:

- O que é preciso para realizar esse sonho?
- Que ações devem ser implementadas?
- É preciso usar materiais? Quais? Estão disponíveis?
- É preciso financiamento?
- É preciso parcerias?
- Quanto tempo será preciso até que o sonho se realize?
- Quem vai ficar responsável por esse projeto?

Outras perguntas podem ser elaboradas pelo educador ambiental, considerando o contexto de trabalho, o perfil do grupo envolvido, os objetivos do programa/projeto de educação ambiental e sua disponibilidade para acompanhar o desenvolvimento das ações.

Nem sempre o educador ambiental estará disponível na execução de ações para a melhoria do bem-estar socioambiental. Por isso, é importante que o trabalho seja sempre em função de construir autonomia no grupo, de forma que o educador ambiental não seja indispensável para a comunidade.

A elaboração de um plano de ação pode ser demorada e exigir mais de um encontro para sua finalização. Assim, é preciso planejar o tempo em que essa atividade acontecerá. A proposta de elaboração de quadros pode contribuir para a organização do plano de ação. Sugerimos aqui um exemplo que pode ser seguido no desenvolvimento dessa oficina. O primeiro quadro deve ser preenchido utilizando o material produzido na oficina dos sonhos e discutida com o grupo.

Quadro 1 – Plano de ação, parte 1: escolha dos sonhos e definição das ações necessárias

PLANO DE AÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DOS SONHOS	
Sonho	Coloque aqui os sonhos selecionados para realização
Ações necessárias para a realização	Coloque aqui as ações necessárias para realização do sonho

Após o preenchimento do quadro 1 com os participantes, um novo quadro pode ser construído para propostas de ações que permitam a realização dos sonhos selecionados para trabalho no quadro anterior, seguida de sugestões para realizar essas ações e da estrutura necessária para tal. A seguir apresentamos um exemplo desse segundo quadro.

Quadro 2 – Plano de ação, parte 2: organização para a realização das ações

PLANO DE AÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DOS SONHOS	
Sonho	Coloque aqui os sonhos selecionados para realização
Ações necessárias para a realização	Coloque aqui as ações necessárias para realização do sonho
Prazo para a realização	O tempo que será preciso para o desenvolvimento da ação
Responsável	É preciso que alguém (ou um grupo de pessoas) se responsabilize pela ação, garantindo que ela aconteça. Aqui, pode haver distribuição de funções quando a ação for mais complexa
Acompanhamento e monitoramento da ação	A ação precisa ser monitorada, como garantia de que esteja acontecendo, e da forma como o grupo planejou. A avaliação inclui resolver possíveis problemas e refletir sobre a tomada de outras decisões para o encaminhamento da ação, se necessário
Orçamento disponível	Se a ação envolver gastos financeiros, é preciso ter claro o orçamento disponível para tanto
Orçamento necessário	É a quantia necessária para a realização da ação (o que envolve a elaboração de um orçamento)
Divulgação e compartilhamento	Divulgar o trabalho que está sendo feito é uma boa forma de mobilizar outras pessoas para o projeto, além de ser necessário para manter o grupo informado sobre o que está acontecendo e se tudo caminha da forma como decidido pelo coletivo

O plano de ação é uma tarefa trabalhosa e complexa. Porém, é extremamente necessária para garantir que os sonhos possam ser realizados e que os envolvidos tenham consciência do processo de transformação da realidade. Em uma proposta de método participativo e democrático, a tomada de decisões e o planejamento de ações possibilitam que os participantes possam opinar, refletir, se posicionar e se responsabilizar pelo espaço coletivo. Todo esse processo contribui para a construção de identidade local e pertencimento.

5 As pedras do caminho

Depois de tudo organizado e colocado no papel, fica mais fácil visualizar o sonho, senti-lo mais perto, ver a possibilidade de sua realização. Mas surgem também as dificuldades! Quando traçamos os planos de ação, podemos ver com mais clareza os obstáculos a serem superados e até mesmo a necessidade de mudança de planos.

Podemos ter mais certeza dos caminhos a serem percorridos e descartar aqueles que não levarão a lugar nenhum. Independentemente das escolhas feitas, é fato que haverá dificuldades a serem transpostas, são essas as “pedras no caminho”.

Esta é uma dinâmica que consiste em trabalhar os problemas que o grupo enfrenta ou enfrentará para a realização do plano de ação. Pode ser feita de duas formas: um encontro posterior à elaboração do plano de ação, em que as pessoas apresentam as questões e as discutem em busca de soluções, ou ao longo do processo de realização das ações, quando os problemas observados no processo são sempre discutidos e avaliados pelo grupo em reuniões periódicas.

5.1 Proposta de desenvolvimento

O mediador entrega papéis e canetas aos participantes e pede que escrevam os problemas que precisam ser enfrentados para a realização

dos sonhos. Depois os papéis são recolhidos e lidos pelo grupo para a discussão coletiva das questões levantadas pelos participantes. Se o número de pessoas for grande, é possível dividir os grupos em sub-grupos, que após discussão apresentam os problemas relevantes para o trabalho e dão prosseguimento, em uma discussão aberta a todos os envolvidos.

Quando a atividade for feita com crianças, é possível adaptá-la para um formato mais lúdico. Assim, os problemas podem ser escritos em papéis no formato de pedra e dispostos em um desenho que represente o caminho a ser percorrido para a realização dos sonhos.

Quando o educador ambiental optar por uma dinâmica mais processual, que acompanhe a realização das ações, pode-se dispor um quadro-branco ou cartolinas em uma parede e deixá-los disponíveis para que as pessoas escrevam ali os problemas encontrados em um determinado período (semanal, quinzenal ou mensal). Além disso, o mediador pode marcar reuniões periódicas para discussão e a proposta de soluções para os problemas que forem listados durante o período. Nesse caso, a dinâmica pode ser também um método de avaliação dos processos e andamentos do projeto.

Em qualquer um dos casos, essa é uma atividade que convida à participação e possibilita a resolução coletiva de conflitos e tomada de decisões que considere a melhor opção para todos, garantindo o caráter democrático dos processos.

6 Jornal mural – história do pedaço

Na proposta original elaborada pelo Instituto Ecoar, o jornal mural antecede o plano de ação, sendo uma atividade que “consiste em reunir informações para conhecer a história” (BRASIL, 2004, p. 18) do lugar onde a oficina de futuro será desenvolvida. O intuito é compreender a origem dos problemas locais que serão trabalhados no plano de ação.

No entanto, modificamos um pouco a estrutura original da proposta do Ecoar, como uma alternativa de método para o desenvolvimento da oficina de futuro. Aqui, o jornal mural tem o sentido de resgate da história do local e construção de identidade e pertencimento do grupo.

Seria uma atividade participativa e mobilizadora, porque pode envolver as pessoas mais velhas da localidade, pesquisas documentais, entrevistas; e com isso trazer para o trabalho gente que ainda não estava envolvida ou não via sentido de participação.

É também uma possibilidade de reunir informações para a elaboração de materiais informativos ou documentos de registro que possibilitem visualizar os processos de constituição e construção local, a origem dos problemas e do perfil socioambiental que compõem o contexto do grupo de trabalho. Além de possibilitar compor um quadro comparativo entre o antes e o depois das intervenções feitas a partir da oficina de futuro.

6.1 Proposta de desenvolvimento

Esta atividade não tem uma metodologia fechada. A ideia é poder reunir informações da história do local por meio de diversos meios. Alguns métodos possíveis são:

- **Entrevista com pessoas que conheçam o local há mais tempo:** Investigue com o grupo e organize uma lista com nomes de pessoas que sejam lideranças locais. Pessoas conhecidas por saberem histórias interessantes e antigas do local ou que atuem, por exemplo, como mestres de grupos de cultura tradicional ou popular, como congado, capoeira, jongo. Há também aquelas pessoas muito envolvidas com instituições religiosas (independentemente da religião) que sabem muito sobre a comunidade. Enfim, busque pessoas que sejam antigas referências e que possam ajudar a entender um pouco mais o local de atuação do grupo. As entrevistas

podem ser filmadas ou gravadas (desde que com consentimento do entrevistado), e utilizadas como fonte de informação para a elaboração de documentos escritos de divulgação (jornais, páginas em mídias sociais, revistas, etc.) ou, ainda, servir como material para o desenvolvimento de curtas ou documentários sobre o contexto de atuação.

- **Pesquisa documental:** busque documentos que contenham registros históricos, com informações relevantes e interessantes para um melhor conhecimento do local. Nos trabalhos com escolas ou instituições, vale uma pesquisa no arquivo morto, local onde os documentos são arquivados e registrados para preservação patrimonial. As bibliotecas regionais costumam ter acervos de jornais e revistas antigas, ótimas fontes de registro documental histórico.
- **Acervo de imagens:** organize com o grupo uma coleta de fotos antigas. Todos podem contribuir com fotos pessoais, que ajudem a constituir a história local e também social. Montar um acervo como esse traz informações de como uma comunidade (escolar, empresarial, de bairro, entre outras) se constituiu e qual a relação entre as pessoas.

Outras técnicas podem e devem ser utilizadas. Converse com o grupo de trabalho e peça sugestões aos participantes para construir e organizar a “história do pedaço”. A divulgação e a organização do material produzido também devem ser discutidas e construídas coletivamente.

São diferentes ideias a elaboração de livro, jornal, revista, documentário ou um mural, onde as informações estejam disponíveis para todos e possam servir como meio de mobilização e construção de identidade e pertencimento. Ao se sentir pertencente, a pessoa se sente responsável pelo espaço, pelo bem-estar e pela preservação de si, do outro e do ambiente em que vive.

Considerações finais

A oficina de futuro é uma metodologia participativa porque possibilita a participação social por meio da mobilização, da criatividade, das trocas, da construção coletiva, do enfrentamento dos obstáculos e da união de forças que podem contribuir para a busca de soluções para problemas e conflitos em locais em que as pessoas necessitem desenvolver percepção de potencialidades e efetivo contato com a sua própria realidade.

As dinâmicas aqui propostas podem ser adaptadas a diversos públicos em diversos contextos, dependendo apenas da sensibilidade do mediador/educador para encontrar as melhores formas de convidar e propiciar ao público participação democrática e inclusiva. O diálogo horizontal, oportunizado pelas atividades, propicia um ambiente de discussão saudável com valorização das contribuições pessoais e dos conhecimentos e saberes oriundos do grupo de trabalho.

Não é um método de avaliação que substitui o diagnóstico ambiental participativo, podendo ser usado como um complemento ou uma prévia de trabalhos que visem continuidade e aprofundamento de diversos contextos e o estudo de planos que promovam o bem-estar social e ambiental, e o desenvolvimento sustentável.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Formando com-vida**: Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola – Construindo Agenda 21 na Escola. MEC. Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2004.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21**. Responsabilidade socioambiental. MMA. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

MATHÄUS, Horst. Oficina do futuro como metodologia de planejamento e avaliação de projetos de desenvolvimento local. In: BROSE, MARKUS (Org.), **Metodologia participativa**: uma introdução a 29 instrumentos. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

Percursos autoformativos e educação ambiental

Neste capítulo, vamos dar mais um passo para a conclusão deste volume, retomando um pouco de tudo o que foi dito nos capítulos anteriores, amarrando numa proposta de ver-se, para além de ver o outro.

Assim, vamos retomar alguns pressupostos para o desenvolvimento de ações de mobilização e sensibilização em educação ambiental, de forma a orientar na condução de um trabalho de construção crítica e emancipatória. A proposta agora é discutir a formação do próprio educador ambiental, para além da formação de educandos.

Falamos muito sobre a importância da participação social. De dar voz ao público com que se trabalha, de saber dialogar, de considerar o lugar do outro, para que todos possam se ver como protagonistas nas mudanças socioambientais que esperam e pelas quais lutam, como um bem comum.

Portanto, este capítulo irá tratar dos itinerários de formação e dos métodos biográficos, que incluem a autobiografia e as histórias de vida (história oral). A proposta é que o próprio educador ambiental possa refletir sobre os caminhos que o levaram a esta área de atuação, pensar sobre seu papel, e que há também a necessidade de ver-se como alguém que participa, que atua e que é influenciado pelo meio em que vive.

As histórias de vida são citadas como formas de resgate de memória e instrumento de reflexão como método participativo na reconstituição e preservação das memórias sociais e ambientais.

1 Sobre os caminhos que nos trouxeram até aqui

Para começar, peço licença poética e literária para a construção de um texto em primeira pessoa. Um depoimento de como cheguei até aqui, junto com uma provocação, para você, leitor, sobre o porquê de estar aqui.

O primeiro objetivo deste volume é a formação de educadores ambientais, embora os textos tragam sempre um conteúdo que articula as relações entre educador ambiental e seu público. No entanto, é preciso em algum momento parar para uma conversa com o próprio educador ambiental. Um momento para refletir sobre o porquê desta escolha: a de ser e se formar educador(a) ambiental.

Para tanto, entendo que talvez seja o momento de falar sobre meu processo de formação, as experiências que vivi e o mundo que acredito ser possível e que me mantêm nesta luta para a construção de um lugar melhor para se viver.

Sou bióloga de formação. Quando entrei na graduação, meu sonho era estudar grandes primatas. Me inspirava no trabalho da primatóloga (especialista no estudo de primatas) Jane Goodall, que desenvolve estudos sobre comportamento de chimpanzés na Tanzânia há mais de

cinquenta anos e, na tentativa de preservar a espécie, se tornou uma das principais ativistas ambientais de todos os tempos.

Eu não sabia muito sobre o seu trabalho, mas, de alguma forma, o pouco que sabia havia me encantado. O respeito por animais de forma tão sensível e tão amorosa. Assim, no primeiro ano da faculdade iniciei estágio no Zoológico de Sorocaba, onde pensava poder rapidamente estar embrenhada nos recintos me comunicando com os animais. O desejo poético e infantil não se realizou, e lá fui encaminhada para o setor de educação ambiental.

Em 1996, o movimento ambientalista seguia forte no Brasil e no mundo. Instituições como Greenpeace e WWF eram famosas por suas práticas ativistas, e seguíamos ainda sob as influências das discussões da ECO-92 (conferência realizada no Brasil para a discussão sobre o futuro ambiental do planeta Terra). No entanto, eu não era uma jovem ativista ambiental. Nunca havia ouvido falar em educação ambiental e, apesar de na infância ter sonhado em ser professora, decididamente não havia entrado na faculdade para me formar educadora.

Minha experiência no setor de educação ambiental do zoológico foi das mais ricas e significativas para meu processo de formação. Descobri meu amor pela educação, dei sentido às lutas ambientalistas e comecei a enxergar no ser humano uma possibilidade de esperança.

Depois da faculdade, fiz um curso de especialização em educação ambiental em São Carlos, no Centro de Recursos Hídricos e Aplicados (CRHEA) da Universidade de São Paulo. Além disso, segui atuando como educadora ambiental em diversos seguimentos: escolas, ONGs, parques ecológicos, comunidades, sempre aprofundando e ampliando meu olhar sobre a educação ambiental.

No início, era uma educadora ambiental “verde”. Meu discurso não ultrapassava questões como preservação de florestas, animais em extinção e poluição ambiental. Aos poucos, fui notando que havia relações

mais complexas que precisavam ser vistas. A visão sobre a culpa do homem na destruição do planeta parecia pouco convincente a mim mesma. Havia algo mais, que era preciso ser estudado e considerado nas lutas ambientais. Meu interesse pelas pessoas como um bem a ser preservado foi se construindo, e aos poucos fui compreendendo que não haveria mudanças significativas se o ser humano não fosse incluído na luta pela preservação ambiental.

Sim, finalmente eu havia compreendido a tal da visão holística. Um termo muito usado na área, mas que demora a se sedimentar no processo de formação do educador ambiental. Esse olhar que tudo vê de forma integrada considera que as pessoas fazem parte, e não como destruidoras, mas como elementos constituintes. É preciso preservar a pessoa, respeitá-la, cuidá-la e ser sensível à sua existência.

Assim, cheguei aos estudos sobre os processos sociais, as comunidades, culturas e suas relações com o ambiente. Mas ainda não bastava. O olhar estrangeiro, que via tudo de fora, registrava e tentava compreender o que via, pareceu ainda prepotente. Fazia a mim mesma várias perguntas, como: Quem sou eu para julgar o quê? Como vou intervir em processos históricos e tradicionais? Como trazer a minha verdade como algo superior ou absoluto sobre outras verdades?

Então, veio o interesse de tentar compreender as pessoas como a mim mesma, e questões como: Por que somos quem somos? Por que agimos da forma como agimos? O que constrói nossos valores? Por que nos relacionamos com o lugar onde vivemos desta forma tão destrutiva? Por que o ser humano não pode ser respeitado em sua existência e diversidade?

Esses questionamentos culminaram na minha pesquisa de doutorado sobre ancestralidade, ambientalismo e percursos formativos. Uma tese que se debruça sobre autobiografia e histórias de vida. Que, sem dúvida, tem orientado meu trabalho para algo que seja mais participativo, no sentido de dar voz, de ouvir e ser ouvida.

Este capítulo traz esse convite e essa provocação: é possível falar do outro e falar com o outro, sem que antes tenhamos nos ouvido?

Em nosso primeiro capítulo, trouxe essas mesmas questões como uma forma de pensar e refletir na importância de desenvolver um olhar mais sensível sobre o ambiente e os fatores que o envolvem, entre eles a sociedade. A ideia de que todos somos um, como colocado pela filosofia africana ubuntu.

2 Localização do tema: a pessoa e seu papel social

Quando partimos do princípio de que a educação ambiental tem a premissa de formação emancipatória e democrática, consideramos a pessoa como a principal referencial para qualquer proposta ou plano de ação. Sem a participação dos sujeitos envolvidos, não há mudança significativa, ou que faça sentido, para aqueles a quem atinge diretamente.

Mas, ao tratarmos de pessoa, a que nos referimos?

Trago, para nos ajudar nessa reflexão, as palavras de Emmanuel Mounier (1941):

Jamais considerar um homem, uma mulher, como instrumento de uma coletividade, de um indivíduo, de uma ideologia; jamais reduzi-lo a uma das suas funções, fazer-se inteiramente para cada um segundo os caminhos de cada um; respeitar nele uma espécie de segredo indecifrável que transborda e ultrapassa todas as visões que eu possa ter sobre ele; ajudar nele uma espécie de projeto irrecusável que traça sua vocação própria na unidade de todos. (MOUNIER, 1941, p. 163)

A pessoa é mais que a representação de um coletivo. É mais do que a voz que ecoa dentro de um grupo, ou que a vontade de uma comunidade. Uma pessoa é a razão da própria existência. Dar voz e possibilidade de

participação às pessoas deve ter maior valor do que apenas o cumprimento de objetivos que se dizem participativos ou inclusivos. Deve ter a clareza de que a expressão individual é repleta de riqueza e singularidade, e que apenas seremos de fato democráticos ao valorizar a contribuição que cada um pode oferecer. Essa consideração de que cada indivíduo é, mais do que uma representação social, um conjunto de valores, vontades, expressões e desejos manifestos em resistência e em comunhão com o mundo.



IMPORTANTE

A ideia parece bastante filosófica e, por vezes difícil, de compreender como uma prática que possa ser aplicada, ou que possa estar em diálogo com a realidade que nos impõem formas tão concretas, objetivas e tecnicistas. Talvez seja mesmo algo filosófico, algo que transborde as possibilidades de limitar ou propor regras de aplicação.

Falamos aqui da necessidade de métodos sensíveis, como analisamos ao longo deste volume. Possibilitar a expressão, os sentidos, a contemplação da vida, da liberdade e da pulsão de buscar-se e manifestar-se enquanto sujeito único e desta unicidade a consideração da diversidade humana, tal como colocado por Hannah Arendt (1999, p. 160): “A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos nós mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir”.

Para tanto, trago aqui a importância de considerar as histórias de vida e as autobiografias como métodos sensíveis de fala e escuta. Como forma de trazer à vida experiências, vivências, memórias e histórias reais como base da compreensão da pessoa como construção humana inacabada e em constante processo de formação.

3 Itinerários de formação

Toda essa consideração sobre a subjetividade e singularidade viva manifesta em cada sujeito deve pressupor que não há uma única maneira de ser formar, de se constituir enquanto pessoa. Estamos o tempo todo em interação com o mundo, com outras pessoas, com outras formas de pensar, abertos aos ensinamentos que cada experiência traz como elemento de formação e constituição humana.

De acordo com Ferreira-Santos e Almeida (2012), não há um caminho certo a ser seguido, cada um encontra em seus passos sua forma de caminhar e um percurso a ser seguido, por isso o uso do termo “itinerários de formação”.

Os itinerários de formação pressupõem que não há uma única maneira de se formar, a escolar, mas múltiplos caminhos que se abrem à nossa escolha e que propiciam uma autoformação, ou seja, a aquisição, mas também construção, elaboração, criação de valores, pensamentos, sentimentos que nos situam no mundo, em suas múltiplas manifestações, sejam estéticas, sociais, éticas, psicológicas, etc. (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 142)

Não há um único banco escolar em todo o mundo que dê conta de oferecer a uma pessoa o conhecimento necessário para a vida. A vida se aprende na vida! A pedagogia da escola, tal como nos disse Paulo Freire (1970), muitas vezes considera o indivíduo como ser passivo, como gente que não tem o que dizer, ou ainda que não tem formas de contribuir.

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. (FREIRE, 1970, p. 33)

A palavra “oca” dos bancos escolares, da pedagogia que oprime, não expressa nem dá possibilidade de expressão dos saberes que não estejam nos livros didáticos. Entre esses saberes estão ainda os conhecimentos que transitam entre bocas e ouvidos nas ruas, nas vilas, nas comunidades, nas brincadeiras de crianças. Mas tudo isso é um processo de formação. A educação ambiental é uma área na qual podemos buscar construir outras pedagogias. Outras formas de considerar o ser humano em sua complexidade, de abrir portas para palavras “cheias”. Palavras cheias de sentidos, que carreguem significados para todos os sentidos, tanto de quem fala como de quem ouve.

Há muitas formas de aprender, muitas formas de ensinar, muitas formas de sentir e experienciar o mundo. Essa consideração traz a possibilidade de poder, efetivamente, enxergar o ser humano em sua unicidade e contemplar suas escolhas como trajetos, itinerários escolhidos para sua formação.

A educação ambiental deve estar sensível e aberta para o novo, para o inesperado. Para o fato de que cada pessoa pode e deve ter a oportunidade de escolher o seu caminho, de opinar, atuar, participar e, então, transformar. Ao longo de todos os capítulos, enfatizamos a importância do espaço de participação para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Porém, é preciso estar sempre atento para o fato de que essa participação é voluntária e que talvez as escolhas feitas pelos sujeitos não sejam aquelas que o educador ambiental espera. Esta talvez seja a faceta mais poética possível da educação ambiental crítica e social: o respeito pelas escolhas daqueles que dela participam, as possibilidades dos diversos itinerários que um processo de formação e educação pode tomar.

Para Ferreira-Santos e Almeida (2012), os itinerários de formação que:

[...] valorizam a complexidade, os processos simbólicos que perfazem a cultura, a razão sensível, a construção do si, a obra de arte e a arte-educação, a dimensão ética e estética da vida, a pluralidade

e a poética de uma pedagogia da escolha e de todas as atividades fundamentais para formação da pessoa. (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 143)

Então, buscamos formas que considerem todos os lugares como lugares de aprendizagem e que o processo de formação do ser humano é livre e de escolha pessoal. Porém, sabemos que esse processo é sempre influenciado e, às vezes, direcionado pelo meio social em que se vive. É de grande importância que consideremos os itinerários de formação em nossos métodos participativos. Uma forma de garantir essa consideração é incluir nos processos as histórias de vida e autobiografias dos participantes e como parte da formação de educadores ambientais. Ao atuarmos nessa linha de trabalho, estaremos trabalhando com os chamados métodos biográficos. “Estes supõem o entendimento sobre o valor do relato autobiográfico e, portanto, da biografia como lugar do encontro entre historicidade e sujeito” (CARVALHO, I. C. M., 2011, p. 38).

No que diz respeito à formação do educador ambiental, acredito que a aplicação de métodos biográficos seja de fundamental importância para que compreendam seu próprio itinerário de formação e, além disso, possam ser capazes de refletir sobre sua prática como educadores ambientais sociais.

4 A autobiografia na formação de educadores ambientais

A autobiografia tem sido utilizada como recurso de investigação na área da educação. Seja para a compreensão dos itinerários de formação, ou das práticas educativas e da formação profissional docente. Na educação ambiental esse recurso é recente, tanto no que se refere à formação de educadores ambientais quanto como método participativo a ser utilizado em programas e projetos de educação ambiental.

Segundo Sibéria Regina Carvalho (2011), a autobiografia se configura como um gênero literário construído por um sujeito que busca resgatar, em suas memórias, acontecimentos passados por meio da escrita. No entanto, a autobiografia não se restringe a um simples relato de experiências passadas, ela representa a própria construção do indivíduo por meio da leitura de tudo o que viveu, representa um momento histórico vivido, representa a importância das relações sociais das quais o sujeito fez parte, e por isso a autobiografia é também a história daqueles que acompanham o sujeito em sua jornada – um processo que pode contribuir para que o sujeito compreenda seu processo de formação (saber-se quem é), compreenda-se enquanto sujeito atuante consciente de suas decisões e escolhas, e ao mesmo tempo passivo, pois a todo tempo é transformado e influenciado pela realidade vivida. Para Marie-Christine Josso (2007), a autobiografia traz essa dimensão da pessoa enquanto sujeito individual e social, enquanto sujeito político e capaz de atuar em prol de sua vida e daqueles com os quais convive.

A consciência de ser (ativamente ou passivamente) sujeito de sua história, através de todos os ajustes que foi preciso fazer, permite ter a medida do que está em jogo em toda a formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser e vir-a-ser e sua objetivação nas formas socioculturais visadas, as que já existem ou as que ele tiver que imaginar. (JOSSO, 2007, p. 423)

4.1 Colcha de retalhos

Esta é uma proposta de oficina a ser desenvolvida com educadores ambientais em processo de formação. Ou seja, em qualquer tempo, pois não há sujeito em fase acabada de formação! A ideia é que, por meio da construção de uma autobiografia, os educadores ambientais possam ter consciência de seu itinerário de formação, compreender os episódios marcantes da vida que determinaram caminhos e fazer uma reflexão sobre seu papel social, sua busca e os instantes que o conduziram à área da educação ambiental.

A oficina é inspirada no trabalho da educadora Margarete May Berkenbrock-Rosito *Colcha de retalhos: história de vida e imaginário na formação*, de 2009, e adaptada da oficina que ofereci no núcleo “Varal de Memórias” do Laboratório de Arte da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Lab_Arte) no primeiro semestre de 2016.

A história tecida em retalhos no campo do imaginário revela-se na percepção de sentidos da história que se dá no movimento de compreensão de como o sujeito tece a história. A teoria nasce na história do sujeito e este a reproduz e a reconhece na história tecida em retalhos. A reconstituição da história de vida é uma obra de arte. A arte é compreendida no processo de narrar a história de nós mesmos, tecida na história da sociedade brasileira e do mundo, um saber que desvela a dimensão histórica da vida singular e particular dos sujeitos tecida na pluralidade. A formação estética consiste na reconstituição da história que nos habita. (BERKENBROCK-ROSITO, 2009, p. 498)

É na direção do desenvolvimento de métodos mais sensíveis, envolvendo toda a complexidade e diversidade de saberes, que busquei compor esta oficina e organizá-la aqui. Uma possibilidade de trabalhar as teorias vistas nos capítulos anteriores e colocar em prática formas de ser, pensar, atuar e participar, num processo dinâmico, criativo e de potência para desenvolvimento de autonomia e reflexão sobre a importância do individual no coletivo e do coletivo no individual.

Não há um número máximo ou mínimo de participantes para essa oficina. Cada um trabalhará em sua própria composição. A mediação será necessária apenas para a proposta e o acompanhamento da atividade. A oficina é direcionada para adultos.

4.1.1 Materiais necessários

Para a elaboração da autobiografia será preciso papel, caneta, fósforos, relógio de parede e um recipiente de vidro ou metal para queima de papel.

Para a confecção dos retalhos da colcha precisaremos de retalhos de tecidos diversos, linhas de cores diversas, agulhas, tesoura, cola de tecido, tinta de tecido e pincel, em número suficiente para atender a todos os participantes. Outros materiais, como glitter, lantejola, purpurina, caneta hidrocor, etc., podem ser utilizados para as composições.

4.1.2 Como desenvolver a oficina

Organize um espaço acolhedor, onde as pessoas possam se organizar para trabalho individual e coletivo. É importante que haja estrutura para o momento de escrita. Organize também um espaço onde se possa colocar o relógio de parede e, próximo a ele, o recipiente para queima de papel. Nesse ponto, verifique ainda a segurança da área para evitar acidentes.

O tempo necessário para a realização é de aproximadamente 5 horas. Para ficar fácil, vamos separar a metodologia em seis momentos.

- 1º Momento: Organize o grupo em círculo para que todos possam se ver durante a orientação da atividade. Distribua papéis e canetas e peça aos participantes que escrevam sua autobiografia, orientando sobre o objetivo da atividade, que é pensar sobre os itinerários de formação e refletir sobre a escolha pela atuação na educação ambiental. Esclareça que essa composição não será compartilhada e que todos podem se sentir seguros quanto às informações que serão colocadas no papel. Deixe que os participantes escolham um lugar confortável para a escrita de sua narrativa.
- 2º Momento: Peça aos participantes que recontem a autobiografia por meio de uma história ficcional. Ou seja, os participantes devem inventar personagens para uma história ficcional que represente sua autobiografia, porém sem exposição de pessoas, eventos, situações íntimas ou que sejam de difícil partilha. É possível dar como exemplo os contos de fadas, lendas, mitos, ficções conhecidas do público, etc. A ideia é que os participantes construam uma “história-metáfora” de sua própria vida. A esse tipo de narrativa,

chamamos “ficção autobiográfica”, e ela tem o objetivo de manter as autobiografias como processos pessoais, evitando a exposição de conteúdos que possam constranger os participantes.

- 3ª Momento: Peça aos participantes que, ao finalizar a ficção autobiográfica, se dirijam individualmente ao local da queima do papel. Nesse lugar, os participantes devem queimar suas autobiografias reais, refletindo sobre a memória que foi resgatada, os caminhos que os conduziram até ali e a importância de transformar as memórias em matéria-prima para a vida que renasce. É esse simbolismo que se busca retratar por meio do fogo e da transformação do papel em cinzas. O relógio representa o tempo passado e presente.
- 4ª Momento: Oriente os participantes a criar uma ilustração para sua ficção autobiográfica; essa ilustração será costurada num quadro de tecido para a confecção da colcha de retalhos. O tamanho do quadro de tecido pode ser decidido pelo grupo, mas é importante que ele tenha dimensões passíveis de execução na oficina (sugestão 20 × 20 cm), e que todos tenham o mesmo tamanho para que depois possam ser costurados uns aos outros. O trabalho é livre e não terá a necessidade de ser explicado pelo participante.
- 5ª Momento: Os quadros terminados serão costurados uns aos outros em um trabalho coletivo. É possível juntar pequenos grupos para a costura de dois ou quatro quadros e depois finalizar, costurando todos em uma única composição.
- 6ª Momento: Este é um momento mais aberto, que servirá para que o grupo converse sobre a experiência e sobre os seus itinerários de formação. Se o grupo for pequeno, é possível que todos leiam as ficções autobiográficas e compartilhem com o grupo o seu próprio caminho. É um momento poético e sensível, em que a fala deve ser garantida a todos. Proponha alguma reflexão

sobre a importância de se considerar a história de vida durante os processos de formação ou, mesmo, como diferentes percursos culminaram em histórias que se cruzam em busca de um objetivo comum: a educação ambiental.



IMPORTANTE

Uma sugestão, caso não haja tempo para todo o processo: peça que os participantes escrevam na autobiografia apenas o momento da vida que os direcionou para a escolha de atuação na área ambiental e prossiga normalmente com a oficina.

A colcha de retalhos pode ser um produto de exposição, como a representação da identidade do coletivo que se forma a partir das identidades e subjetividades de cada participante; e as ficções autobiográficas podem compor um livro de autoria do grupo.

5 Histórias de vida (histórias orais)

Quando iniciei os trabalhos de educação ambiental em âmbito social, o trabalho com comunidades tradicionais trouxe muitos aprendizados, inclusive quanto a métodos de pesquisa. Ainda sem ter objetivo de sensibilizar ou mobilizar a sociedade para trabalhos mais participativos, estudos sobre a compreensão dos aspectos ambientais locais me levaram a tentar compreender um pouco da visão das comunidades sobre os processos de degradação ambiental. Foi assim que cheguei às portas e janelas de moradores para ouvir a suas versões das histórias.

As histórias contadas pelas pessoas são sempre experiências pessoais, trazem detalhes e aspectos que um trabalho técnico, que busca apenas traçar um quadro da situação ambiental, não é capaz de alcançar. As pessoas trazem olhares humanos, capazes de nos fazer

compreender mais do que questões ambientais, mas a visão de quem vive o problema e de quem o testemunhou desde a sua origem.

Por conta dessa experiência, passei a me interessar pelas histórias de vida. As histórias de vida ou histórias orais são as histórias contadas de forma oral pelas pessoas. São conhecimentos que circulam e são passados entre gerações de famílias, coletivos, comunidades e a própria sociedade. É um conjunto de memórias que assumem diversos papéis em nossa sociedade e que se mantêm como um importante recurso de transmissão de saberes e de registro das experiências vividas por um povo.

Segundo Paul Thompson (2006, p. 20), a história oral “é uma abordagem ampla, é a interpretação da história e das sociedades e culturas em processo de transformação, por intermédio da escuta a pessoas e do registro de suas histórias de vida. A habilidade fundamental na história oral é aprender a escutar”.

Assim, fui aprendendo a escutar as histórias que as pessoas tinham para contar. As histórias orais trazem relatos por meio de narrativas, contando sobre um tempo vivido e trazendo a possibilidade de trabalhar com as memórias como um registro de acontecimentos passados. Registros com considerações que se estendem para além de registros documentais ou técnicos. São relatos cheios de riquezas sobre o modo como as pessoas se relacionam com os locais onde vivem, sobre hábitos e culturas, sobre valores e como os processos históricos foram vividos pelas pessoas, modificaram suas formas de vida e influenciaram a maneira de organização, produção e participação política.

As histórias orais podem ser instrumentos de trabalho para pesquisas que busquem reconstruir a história de um local por meio de diferentes olhares. Superam assim a interpretação da historiografia tradicional, que, muitas vezes, é restrita à leitura de um pesquisador que representa a visão dominante da estrutura social. Ouvir as pessoas e compreender a forma como estiveram envolvidas nos processos históricos nos ajuda

a reelaborar a realidade a partir da experiência de quem a vive, tornando o trabalho em educação ambiental mais dialógico e com maior chance de atender às reais demandas socioambientais locais.

Há diferentes formas de trabalhar com histórias de vida, uma delas é por meio de entrevista e registro escrito. O educador ambiental pode estruturar uma entrevista com pontos mais importantes que deseja esclarecer, e entrevistar pessoas do local onde esteja desenvolvendo seu projeto ou programa de educação ambiental. Durante a entrevista, cabe abrir espaço para que o entrevistado fale sobre as perguntas feitas pelo entrevistador e acrescente aspectos que julgar relevantes. Nesses momentos mais abertos da entrevista, podem surgir informações novas e inesperadas, contribuindo ainda mais para a construção da história local e social. A entrevista pode, ainda, ser gravada e depois transcrita, evitando assim que informações sejam perdidas e fazendo que os relatos possam ser bem estudados.

Outra forma de registro de história oral é propor um tema a ser relatado pelas pessoas e deixar que elas falem livremente, sendo o registro feito por gravação de áudio e vídeo. O Museu da Pessoa, localizado na cidade de São Paulo, faz um trabalho excelente de resgate de memórias e pode ser utilizado como referência para trabalhos desse tipo.

Considerações finais

Mais do que compreender-se a si enquanto sujeito do mundo, os métodos biográficos trazem a possibilidade de as pessoas se reconhecerem como sujeitos integrados a uma sociedade que compartilha um lugar neste mundo. A educação ambiental tem atuado na busca da melhoria das condições ambientais e sociais no planeta, a partir de questões chamadas globalizadas, por serem identificadas em qualquer lugar do mundo.

Temas como aquecimento global, poluição atmosférica, poluição das águas, desigualdade social, entre outros, nos une num sentido comum de resolução de conflitos que afetam a todos. Isso acontece

independentemente de cultura, etnia ou ocupação geográfica. No entanto, é preciso atentar para discursos ou ações que tratem das questões ambientais de forma generalizada, sem considerar as especificidades e identidades locais.

Há um diálogo em processo entre local e global; são estruturas em constante construção e desconstrução, e há uma busca das identidades locais em serem reconhecidas e preservadas. Porém, elas sofrem constante influência do processo globalizador. A ideia é que possamos evitar o discurso homogeneizante e propiciar espaços de resistência, onde haja lugar de representação das singularidades e de manifestação da diversidade identitária e cultural que compõem nossa sociedade global.

Os métodos biográficos são importantes recursos trazendo a possibilidade de valorização da vida, de reflexão sobre os itinerários de formação e da consciência sobre a pessoa como ser passivo e ativo do mundo, capaz de transformar e transformar-se na interação com o meio social, ambiental e político. Cabe ao educador ambiental inserir-se nesse processo de participação e busca de autonomia, na busca de compreender-se também como agente transformador e, mais do que isso, compreender-se como pessoa que age e atua em comunhão com outros que buscam o bem-estar comum.

Referências

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999

BERKENBROCK-ROSITO, Margarete M. **Colcha de retalhos**: história de vida e imaginário na formação. *Educação*, v. 34, n. 3, p. 487-500, set./dez. 2009.

CARVALHO, Isabel C. M. Invenção e autoinvenção na construção psicossocial da identidade: a experiência constitutiva do/a educador/a ambiental. In: GUIMARÃES, Mauro (Org.). **Caminhos da educação ambiental**. Campinas: Papirus, 2011.

CARVALHO, Sibéria Regina. **O ensino-aprendizagem da autobiografia**: uma possibilidade para o desenvolvimento da linguagem escrita. 2011. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério. **Aproximações ao imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir das histórias de vida. **Educação**, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

MOUNIER, Emmanuel. Programme pour le mouvement de jeunesse français. **Esprit**, n. 96, janeiro de 1941.

THOMPSON, P. Histórias de vida como patrimônio da humanidade. In: WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (Org.). **História falada**: memória, rede e mudança social. São Paulo: Sesc; Museu da Pessoa; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

Avaliação de projetos e ações em educação ambiental

Aqui estamos para dar o último passo desta jornada. Iniciamos este trabalho em diálogos sobre educação emancipatória, participativa e crítica. Ao longo dos capítulos, tratamos de formas e metodologias que pudessem trazer ideias e teorias de educação ambiental, com possibilidade de construir espaços de emancipação e exercício da democracia.

Porém, é preciso que durante a sua formação o/a educador/a ambiental tenha consciência de suas limitações e busque o aprimoramento de seu trabalho e daquilo que pensa e age em educação ambiental. Mas como construir um caminho de reflexão e prática que se estenda para além de estudos e aprimoramento pessoais? A avaliação daquilo que se pratica pode ser a resposta.

Quando tratamos de avaliação, a que nos referimos? Neste capítulo vamos trazer uma breve definição do conceito de avaliação e sua importância para a educação no campo escolar e, em especial, para ações e projetos de educação ambiental.

Propomos ainda o uso de indicadores de avaliação como forma de compor métodos avaliativos que sejam eficazes em programas de educação ambiental, trazendo alguns exemplos de aplicabilidade e da importância de pensar a avaliação como um processo contínuo, de instrumentalização política e de construção social.

1 O que é avaliar?

A palavra “avaliação” é muito presente no campo escolar e educacional. Ao nos pensarmos como alunos, certamente que a palavra remete a provas, simulados, notas, aprovações e reprovações, êxito e/ou fracasso. Isso porque, na educação, a avaliação é habitualmente tratada como uma ferramenta de determinação do lugar em que está o educando e o educador. Na escola, quem determina o que deve ser avaliado, a forma de avaliar e o sujeito em avaliação é o professor. Um indivíduo dotado do poder de classificar em escala de mérito o educando, seguindo uma classificação que julga o aluno sobre seu desempenho e sobre sua capacidade de atender o ideal de formação pensado pela instituição.

Parece claro que, nesse contexto, não se busca avaliar as formas, os métodos, as ideias, as teorias, os conteúdos ensinados; mas o aluno. Nesse caso, sujeito passivo do seu próprio processo de construção como pessoa. Mas a que ou a quem serve essa avaliação?

Antes de respondermos a essa questão, vamos tentar compreender melhor o conceito de avaliação e, a partir daí, buscar refletir sobre o que chamamos de avaliação em educação ambiental e qual a finalidade da avaliação nesse campo do conhecimento.

Segundo Cipriano Luckesi (2009, p. 33), a “avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Ou seja, o ato de avaliar significa dar um valor para algo, sendo que esse valor tenha sentido no contexto em que está inserido e que seja utilizado para determinar algo no futuro.

Avaliação é, portanto, um ato político, que revela e inclui valores e ainda serve como parâmetro de planejamento. O que parece muito importante independentemente da área na qual se pratique. Como alguém dá valor a algo, também podemos considerar que esse alguém está colocado em lugar de privilégio com relação ao que é avaliado, pois é a partir dos seus próprios referenciais que a valoração se dará.

Vamos agora situar o termo dentro do campo educacional, especificamente do ambiente escolar. Como destacamos anteriormente, na escola a avaliação tem importância fundamental na dinâmica e estrutura da instituição escolar. A divisão seriada, o currículo, as competências, as habilidades consideradas para o planejamento de métodos, enfim, tudo se pauta nos resultados da avaliação. Independentemente da filosofia educacional vigente, a avaliação tem papel fundamental para a manutenção da escola e na determinação dos lugares que cada sujeito ocupa nesse contexto.

Rogério Almeida (2012) complementa a definição afirmando que:

[...] o valor da avaliação reside justamente na imposição de uma força, um poder, de uma única interpretação, com objetivo de moldar modos de existência. A avaliação parte sempre de um superior e impõe um padrão de resposta, a partir do qual gera os valores que serão reconhecidos como válidos, quando não verdadeiros. (ALMEIDA, 2012, p. 17)

Mesmo quando invertemos os papéis e colocamos o professor como sujeito em avaliação, o foco mantém-se o mesmo: de pensar esse sujeito a partir de uma referência e valorar sua existência no julgamento do quanto ele atende ou não expectativas institucionais e, portanto, externas a ele.

Ao pensarmos que a escola é uma instituição que forma pessoas para a vida em sociedade, podemos concluir que a avaliação que se pratica dentro dela tem o papel de classificar os alunos em mais ou menos aptos para uma vida social. Essa classificação é realizada a partir

de um conjunto de valores determinados pela escola, e pela sociedade a qual atende. Um quadro que parece um tanto paradoxal!

Em uma sociedade que se diz democrática, aberta à diversidade, justa e ambientalmente saudável, haveria formas de transformar em escala de valores a aptidão das pessoas em viver ou não em sociedade? Ou, mesmo, essa escala de valores na qual se pauta a escola avalia o potencial do aluno em agir e pensar como um cidadão?

Segundo documentos legais, inclusive a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases, o Plano Nacional de Educação, entre outras, o esperado da educação é a formação dos indivíduos para a cidadania e o trabalho; o que nos parece bastante restritivo quanto às formas de existência das pessoas na sociedade.

Mais um ponto para o qual chamo a atenção é que a educação parece ainda muito vinculada ao espaço escolar, como se este fosse o único espaço de formação dos sujeitos. Como já estudamos, esse aspecto pode ser considerado um equívoco, já que somos seres em constante formação e, assim, em todo lugar se aprende e se ensina. Um cidadão é construído a partir, principalmente, de suas experiências no mundo. O que não é considerado pela avaliação escolar em seus métodos avaliativos.

Assim, me parece que a resposta à pergunta inicialmente feita – mas a que ou a quem serve essa avaliação? – já foi respondida! Essa avaliação serve a um espaço restrito, com regras e valores que se pautam em objetivos específicos de formação. Assim, ela não atende ao que a avaliação em educação deveria propor: construir espaços de expressão, de diálogo, reflexão, criatividade, participação e exercício de autonomia. Um espaço para a formação de cidadãos capazes de respeitar a diversidade humana, o ambiente, as relações, e ainda buscar, de forma conjunta, formas de viver. Formas que tragam bem-estar e oportunidades igualitárias, em uma sociedade efetivamente justa e democrática.

2 Avaliação na educação ambiental

Essa forma de pensar a avaliação na educação está em diálogo com o que propõe a educação ambiental, enquanto área do saber e de prática. O grande desafio seria então pensar formas de avaliar que estivessem em consonância com esses ideais.

Por ser uma área muito complexa de atuação, a educação ambiental apresenta essa dificuldade de construção de métodos avaliativos. Uma primeira dificuldade se coloca na questão sobre “o que avaliar”. Vamos avaliar as pessoas? O que aprenderam nos processos? Vamos avaliar os processos e métodos? Vamos avaliar os educadores ambientais?

São muitas as questões a serem consideradas ao tomarmos a avaliação como parte das práticas em educação ambiental. O que parece ficar claro é que formas tradicionais de avaliação em educação não atendem às demandas de atuação e prática da educação ambiental. O que nos remete à segunda dificuldade da área: “como avaliar”?

Ao considerarmos a educação ambiental numa perspectiva de educação crítica, baseada em métodos participativos e de construção social, podemos considerar que entre as premissas do seu desenvolvimento está a consideração de que ambiente e sociedade estão relacionados de maneira íntima e indissociável. Segundo Mattos e Loureiro (2011), para alcançar mudanças que se reflitam sobre o bem-estar comum, é preciso pensar em como agir socialmente e, logo, ambientalmente.

Educação ambiental deve ter como principal objetivo promover a transformação das relações socioambientais atualmente estabelecidas, na busca por uma sociedade socialmente mais justa e ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios de liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade. (MATTOS; LOUREIRO, 2011, p. 35)

Assim vista, a educação ambiental não é processo educativo que se dá de maneira verticalizada, mas sim em horizontalidade. Dessa forma, a prática será pautada na participação social, em que as pessoas tenham espaço de atuação em discurso, ação e busca de soluções para problemas vividos.

Logo, o processo avaliativo deve também seguir a lógica de coletividade. Se avalia o que todos julgam relevante avaliar, se avalia da forma que todos compreendam os valores aplicados, se avalia para construir coletivamente, de forma que a avaliação não seja instrumento punitivo ou de exclusão, mas de compreensão dos processos, dos sistemas, da complexidade que atua no cotidiano determinando realidades.



IMPORTANTE

Elimina-se uma questão previamente colocada: não se avaliam pessoas!
A ideia de avaliação em educação ambiental está muito mais voltada para a análise dos métodos utilizados, dos objetivos propostos e alcançados, da mobilização e da sensibilização social.

Por isso, a avaliação em educação ambiental deve considerar aspectos mais subjetivos, intuitivos, pluralistas e qualitativos. Preza-se pela particularidade, pelo aprofundamento na compreensão dos fenômenos, pelas especificidades dos contextos de atuação, pelas pequenas mudanças observadas, pelo interesse social nas questões colocadas, etc.

Dados mais objetivos e mensuráveis também devem ser considerados. Por vezes, o processo de avaliação em um trabalho de educação ambiental deve dar conta de números, de conceitos abordados, de métodos de análise químicos, físicos, espaciais, de investimentos realizados. Porém, na educação ambiental que se diz crítica, dados quantitativos não são capazes de trazer os resultados de maneira completa nem de valorar o que foi desenvolvido, o que foi alcançado ou o que foi ineficaz no trabalho.

A busca de métodos avaliativos que contemplem a diversidade e amplitude de que trata a avaliação em educação ambiental deve se dar por métodos participativos. Esses que abordamos ao longo dos capítulos deste volume. Todos eles trazem, em suas etapas de desenvolvimento, momentos de discussão e avaliação do trabalho. Cabe ao educador ambiental saber escolher métodos mais adequados a sua realidade e decidir com seu público o que é importante avaliar e como avaliar. Uma forma de facilitar esse processo, e garantir que a avaliação seja eficiente, é o uso de indicadores de avaliação.

3 Definição dos indicadores de avaliação em educação ambiental

3.1 O que são indicadores?

O termo é bastante comum na área de avaliação em ciências sociais e vem sendo utilizado na área da educação ambiental como uma forma de estabelecer parâmetros ou definir elementos que devam ser avaliados dentro de um projeto. Os indicadores “constituem parâmetros quantificados ou qualitativos que servem para detalhar se os objetivos de uma proposta estão sendo bem conduzidos (avaliação de processo) ou foram alcançados (avaliação de resultados)” (MINAYO, 2009, p. 84).

Assim, os indicadores podem se referir a dados quantitativos e/ou qualitativos de um projeto. Tendo a função de sinalizar o andamento de um trabalho, a partir do alcance de seus objetivos ou metas iniciais, por meio do direcionamento do foco da avaliação para alguns pontos-chaves.

São exemplos de indicadores o número de participantes envolvidos nas atividades, o desenvolvimento das atividades inicialmente propostas em um projeto, a organização social para ação ecológica, entre outros.

Os indicadores podem ser elaborados com base:

- na necessidade ou interesse da avaliação;
- nos sujeitos envolvidos (nível coletivo ou individual);
- nas próprias ações desenvolvidas no projeto;
- nas interferências e modificações no meio de atuação; ou
- no impacto sobre as relações socioambientais resultantes do trabalho realizado em educação ambiental.

Sendo um “dispositivo de medição”, os indicadores podem contribuir para o gerenciamento e gestão de projetos, auxiliando no monitoramento de resultados dos métodos e estratégias utilizados para alcance de objetivos predefinidos, da condução dos processos e da reorganização (se necessária) de planos de ação.

No entanto, os indicadores não representam um método de avaliação. São apenas instrumentos que contribuem na determinação sobre o que deve ser avaliado em um projeto, colaborando para a escolha mais assertiva dos métodos de avaliação a serem empregados durante o processo avaliativo. Eles, em si, não dizem nada. São pontos de referência para a construção de um diagnóstico sobre o trabalho, podendo ser revistos e reelaborados quando necessário.

3.2 Tipos de indicadores

Por tratarmos de um contexto específico de avaliação em projetos de educação ambiental, focaremos três tipos de indicadores:

1. indicadores de processo;
2. indicadores de resultado; e
3. indicadores de impacto.

Porém, deve se destacar que outros tipos de indicadores podem ser utilizados. É uma questão a ser pensada a partir dos objetivos, do tempo de execução, dos interesses da equipe envolvida no trabalho e de demandas externas. Como a orientação de editais de agências financiadoras ou parceiros institucionais que solicitem itens específicos em relatórios de acompanhamento e finalização. Há editais de financiamentos que determinam indicadores de avaliação, inclusive sobre o contexto anterior ao desenvolvimento de um projeto de educação ambiental.

Uma forma de poder comparar o “antes e depois”, e ainda ter um detalhamento mais claro de tudo que foi trabalhado e alcançado com os recursos investidos. Assim, compreender como trabalhar com indicadores de avaliação pode ser, também, função do educador ambiental. A seguir vamos analisar um pouco mais aqueles três tipos de indicadores destacados.

3.2.1 Indicadores de processo

São parâmetros que ajudam a avaliar o processo de execução e desenvolvimento de um projeto de educação ambiental. Normalmente, estão relacionados à avaliação das atividades e oficinas desenvolvidas com o público. São estes indicadores que orientam a avaliação processual que se dá ao longo de todo o trabalho.

Quadro 1 – Exemplos de indicadores de processo

O QUE AVALIAR?	INDICADORES DE PROCESSO	COMO AVALIAR?
Participação social	<ul style="list-style-type: none"> - Número de participantes nas atividades propostas - Representatividade social (gênero, idade, etnia) - Variação de público participante entre uma atividade e outra 	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de presença - Identificação e registro do perfil do público participante - Controle do número e frequência de participantes entre as atividades

(cont.)

O QUE AVALIAR?	INDICADORES DE PROCESSO	COMO AVALIAR?
Atividades realizadas	<ul style="list-style-type: none"> - Número de atividades realizadas - Qualidade e planejamento das atividades - Aceitação das propostas pelo público 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatórios das atividades - Registros de imagem e som - Depoimento dos participantes sobre as atividades propostas - Análise das produções elaboradas pelo público nas atividades

3.2.2 Indicadores de resultados

São os parâmetros que ajudam a avaliar o alcance dos objetivos propostos no projeto de educação ambiental. Esses indicadores possibilitam verificar se o projeto obteve êxito quanto às suas metas de realização final e falhas que não puderam ser observadas durante o processo e que impossibilitaram que o projeto fosse concluído em sua totalidade.

Quadro 2 – Exemplos de indicadores de resultados

O QUE AVALIAR?	INDICADORES DE PROCESSO	COMO AVALIAR?
Elaboração de um diagnóstico socioambiental participativo	<ul style="list-style-type: none"> - A qualidade do diagnóstico socioambiental participativo produzido ao longo do projeto 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo do relatório de diagnóstico produzido durante o projeto - Possibilidade de continuidade do trabalho para ações junto ao público envolvido - Verificação de parcerias conquistadas durante a elaboração do diagnóstico - Observação da mobilização do público envolvido no processo - Registros em imagem, som e texto
Sensibilização sobre uso e desperdício de água	<ul style="list-style-type: none"> - Modificação de hábitos do público com relação ao uso e desperdício de água no local - Posicionamento crítico do público envolvido para com a questão - Materiais e produtos resultantes das atividades propostas 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação sobre mudanças de comportamento no uso e desperdício da água pelo público participante - Registro dos relatos do público sobre a questão ao final do projeto - Análise dos materiais produzidos pelo público participante - Observação do processo de interesse e mobilização do público para a resolução da questão no contexto de trabalho

3.2.3 Indicadores de impacto

Estes são os parâmetros que colaboram na avaliação do impacto do projeto sobre o contexto, estando para além dos objetivos propostos. São indicadores que permitem verificar as modificações e interferências que o trabalho de educação ambiental provocou nas relações entre sociedade e ambiente. Aqui, avalia-se o que aconteceu no local depois da finalização do projeto.

Quadro 3 – Exemplos de indicadores de impacto

O QUE AVALIAR?	INDICADORES DE PROCESSO	COMO AVALIAR?
Organização e instrumentalização político-social	<ul style="list-style-type: none">- Mobilização social para atuação no contexto, de maneira autônoma e democrática- Criação de ONGs ou associações pelo público envolvido, para a continuidade do trabalho socioambiental	<ul style="list-style-type: none">- Acompanhamento das ações ambientais organizadas pelo público envolvido no projeto, ocorridas em momento posterior à finalização do trabalho de educação ambiental- Entrevistas e visitas técnicas
A gestão ambiental local (uso de recursos naturais, produção e gestão de resíduos, preservação de áreas naturais)	<ul style="list-style-type: none">- Modificações sobre uso e conservação dos recursos naturais no local- Aumento de áreas naturais preservadas- Maior disponibilidade de água potável para a população- Estilo de vida que considere a sustentabilidade	<ul style="list-style-type: none">- Registros de imagem sobre o local- Visitas técnicas- Coletas de relatos e depoimentos da comunidade envolvida

3.3 Como definir os indicadores para a avaliação de projetos

Em nosso caso, nos interessa trabalhar com a noção de indicadores que possibilitem avaliar, para além de dados quantitativos e numéricos, aspectos qualitativos do trabalho educacional. Muitos autores têm trabalhado nessa perspectiva de compreender o uso de indicadores como instrumentos que possibilitem avaliar questões mais subjetivas, como

o envolvimento das pessoas, as relações pessoais, mudanças de comportamento, sentimentos e reações dos indivíduos, etc.

Assim, a proposta é pensar em maneiras de desenvolver indicadores qualitativos, que possam ser utilizados em projetos de educação ambiental de base crítica e que considerem a opinião do público envolvido, suas necessidades e valores. Além disso, o objetivo é de que esses indicadores possam ser transformados (decodificados) em informações sobre os resultados alcançados, e que sejam acessíveis não só aos pesquisadores e à equipe de educação ambiental, mas também ao público com o qual o trabalho foi realizado.

Seguindo essa lógica, a definição de indicadores de avaliação em projetos de educação ambiental deve contemplar alguns aspectos:

- **Participação social:** É imprescindível que os indicadores sejam parâmetros avaliativos que tenham sentido para todos os envolvidos (educadores e público). Assim, é essencial garantir espaço de fala e expressão para que os participantes possam contribuir na construção de indicadores de avaliação. A garantia do exercício político e democrático do trabalho é essa possibilidade de participação; “é o cerne da dimensão humana de qualidade, da capacidade de se autogerir, da criatividade que desenha caminhos futuros, da autodeterminação e da autopromoção dos sujeitos” (MINAYO, 2009, p. 88).
- **Contexto:** A consideração do contexto de trabalho, da sua realidade concreta, a partir da caracterização social, ambiental, econômica e política para a construção de indicadores de avaliação que sejam coerentes e aplicáveis ao trabalho. Os indicadores externos nem sempre dialogam com a realidade na qual o trabalho está inserido, o que pode levar a dados que não retratem a realidade ou não valorizem os resultados obtidos durante a execução do projeto.

- **Diversidade:** A construção de indicadores avaliativos deve considerar toda diversidade humana contemplada no trabalho. Ao definir referenciais de avaliação, deve-se ter claro que avaliar é, de alguma forma, trabalhar com o propósito de “dar valor” a algo – processo que acaba por considerar valores éticos, morais, culturais, religiosos, econômicos dos sujeitos. É preciso cuidar para não construir métodos avaliativos homogeneizantes, que tratem as pessoas ou as relações a partir de um único referencial. O olhar sobre a complexidade e sua consideração devem ser mantidos para que os resultados sejam obtidos sem crivos de julgamentos pessoais, institucionais ou políticos.
- **Flexibilidade:** Os indicadores de avaliação devem ter o papel de facilitar os processos avaliativos de um projeto de educação ambiental, para que orientem o foco de observação e análise para a obtenção de um quadro de objetivos e resultados esperados e obtidos. No entanto, não se pode perder de vista que trabalhos que envolvem a sociedade, o ambiente e suas relações são passíveis de modificações e imprevistos. Assim, é preciso que se considere a possibilidade de mudanças e adaptações nos processos de avaliação e que os indicadores possam ser revistos e reconstruídos de acordo com as demandas do próprio trabalho.

Os indicadores de avaliação são ferramentas que possibilitam ao avaliador agir de forma mais objetiva sobre os aspectos que pretende avaliar. Construindo assim uma visão mais concreta das transformações ocorridas durante o desenvolvimento do projeto e dos objetivos alcançados pelo trabalho. A definição de indicadores não é uma tarefa fácil, pois exige conhecimento da área de atuação, do projeto em avaliação, das bases teóricas e ideológicas em que se pautam os métodos, da realidade e do contexto de atuação, da sociedade envolvida e de metodologias de participação.

Os indicadores devem ser simples, claros, estar diretamente relacionados com os objetivos do projeto, ser passíveis de observação, de comparação e de avaliação.

Considerações finais

Neste capítulo pudemos fazer algumas considerações sobre o conceito de avaliação e sua aplicação habitual no campo escolar. Compreendemos que a avaliação pode se traduzir como um ato de “dar valor” a algo, segundo critérios preestabelecidos de análise e classificação.

Na escola, a avaliação tem, em geral, o papel de classificar o aluno por meio de uma escala de valores que mede o seu desempenho e resposta ao ideal de formação pensado pela instituição escolar. Fato que leva a algumas críticas, já que a escola tem um papel social mais relevante do que apenas transformar em números as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos.

No que se refere à educação ambiental, pudemos concluir que a avaliação que se pratica na escola não dialoga com aquilo a que se propõe a área, já que a educação ambiental tem como premissa a consideração das relações socioambientais, a emancipação e instrumentalização política, democrática e crítica. Também compreendemos que projetos e programas de educação ambiental não têm como objetivo avaliar as pessoas envolvidas nos processos, mas sim os próprios processos, seus impactos e resultados sobre um ambiente ou comunidade.

Como alternativa para a construção de métodos de avaliação em educação ambiental, propomos o uso de indicadores de avaliação – termo que se refere a dispositivos de medição que contribuem para uma melhor definição daquilo que se pretende avaliar em projetos e programas de educação ambiental. Consideramos neste texto três tipos de indicadores: os de processo, de resultado e de impacto.

Consideramos ainda que, para a definição dos melhores indicadores a serem avaliados na área de educação ambiental, é necessário que o educador ambiental (ou equipe técnica envolvida) considere as especificidades do trabalho que está sendo desenvolvido, em especial as que se referem a: participação social, contexto, diversidade e flexibilidade do trabalho.

A avaliação em educação ambiental tem como papel fundamental oferecer possibilidade de análise, crítica e observação do trabalho desenvolvido, seus impactos, os resultados obtidos e esperados, e a real importância de seu desenvolvimento para o público ao qual está voltado. Por isso, a avaliação deve ser um processo que inclui a participação do público em sua construção, aplicação e reflexão sobre o que foi mensurado e avaliado.

Referências

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, supl. 1, p. 83-91, 2009.

ALMEIDA, Rogério. Reflexões e experiências sobre avaliação. In: RODRIGUES, Aurora de Jesus. **Avaliação escolar: estratégias e debates**. São Paulo: Factash; Hadrago, 2012.

MATTOS, Luiza Maria; LOUREIRO, Marcos Frederico. Avaliação em educação ambiental: estudo de caso de um projeto em contexto de licenciamento. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 6, n. 2, 2011.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

Sobre a autora

Carla Wanessa do Amaral Caffagni possui bacharelado e licenciatura em ciências biológicas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) e atua desde 1996 na área de educação formal e não formal. Especialista em educação ambiental (CRHEA/USP). Mestre em educação (FE/USP), com pesquisa na linha de ensino de ciências em espaços museais. Doutora em educação (FE/USP), com pesquisa na área de antropologia simbólica. Integrante-fundadora do coletivo Permacultoras Coletivas, no qual atua na criação, no planejamento e no desenvolvimento de projetos e ações em permacultura. Autora-conteudista na área de educação ambiental do Senac São Paulo. Professora, educadora e pesquisadora da área de ancestralidade, meio ambiente, cultura e sociedade.

