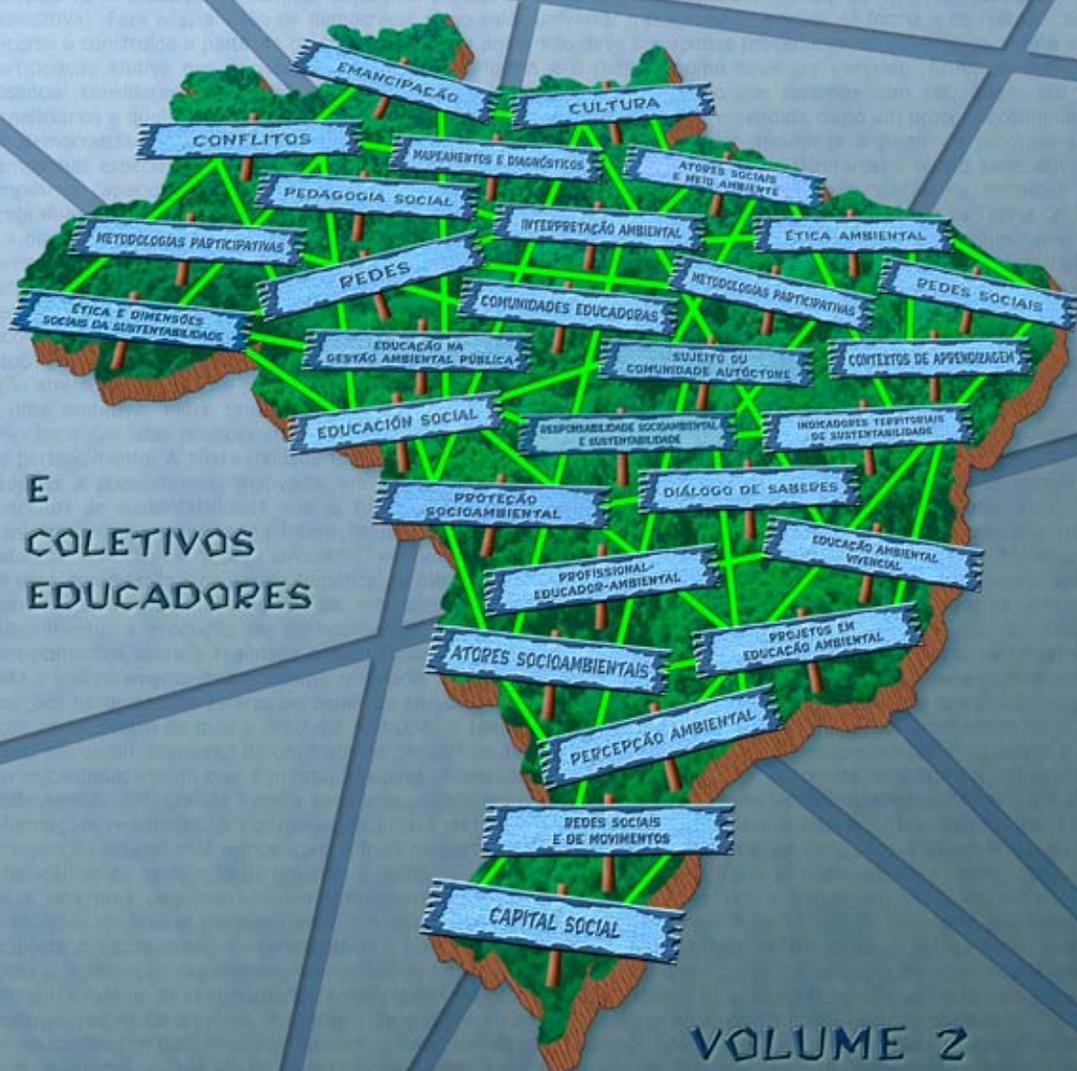


# ENCONTROS E CAMINHOS

FORMAÇÃO  
DE  
EDUCADORAS (ES)  
AMBIENTAIS



E  
COLETIVOS  
EDUCADORES

VOLUME 2

BRASÍLIA  
2007



Este segundo volume de Encontros e Caminhos finalmente chega às suas mãos. Ele foi planejado e realizado pensando em pessoas como você que, como diz o belo prefácio do Brandão, acreditam que ainda há tempo. Acreditar que há tempo é uma atitude de vida, antídoto para o cinismo reinante, contra o pessimismo e também contra o otimismo que imobilizam. Há tempo sim, para agir. Para o agir educativo e comunicativo que, por si só, não transformam o mundo, mas que, como dizia Paulo Freire, podem transformar as pessoas, elas transformam o mundo com sonhos e ação. Há tempo para novos encontros e novos caminhos.

**Ministério do Meio Ambiente**

Marina Silva

**Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental**

Hamilton Pereira da Silva

**Departamento de Educação Ambiental**

Marcos Sorrentino

**Ministério do Meio Ambiente,**

**Departamento de Educação Ambiental**

Esplanada dos Ministérios - Bloco B, sala 553

70068-900 - Brasília - DF

Tel: 55 61- 3317.1207

Fax: 55 61- 3317.1757

e-mail: [educambiental@mma.gov.br](mailto:educambiental@mma.gov.br)

**Centro de Informação, Documentação Ambiental e Editoração**

Esplanada dos Ministérios - Bloco B - Térreo

70068-900 - Brasília - DF

Tel: 55 61- 3317.1235

Fax: 55 61- 3317.5222

e-mail: [cid@mma.gov.br](mailto:cid@mma.gov.br)

**Ministério do Meio Ambiente**

Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental

Departamento de Educação Ambiental

# Encontros e Caminhos:

Formação de Educadoras(es) Ambientais e  
Coletivos Educadores

Volume 2

Brasília  
2007

**Copyright © 2007 - Ministério do Meio Ambiente**

**Equipe Técnica de Revisão**

Ana Luiza Castelo Branco Figueiredo  
Gustavo Nogueira Lemos  
Iara Carneiro  
Jacqueline Martins Gomes  
Joana de Barros Amaral  
Maria Rita Avanzi  
Mariana Dourado  
Mariana Stefanelli Mascarenhas  
Maura Machado Silva  
Maurício Marcon Rebelo da Silva  
Philippe Pomier Layrargues  
Priscila Maia Nomiyama (Coordenadora)  
Raquel Ferreira da Silva  
Renata Rozendo Maranhão  
Renata F. Dalla Bernardina  
Ricardo Burg Mlynarz  
Thaís Ferraresi Pereira

**Organização**

Luiz Antonio Ferraro Júnior

**Capa, Gravuras Internas**

Arthur Armando da Costa Ferreira

**Diagramação e Editoração**

Ricardo Veronezi Ferrão

**Normalização bibliográfica**

Helionidia C. Oliveira

*Impresso no Brasil*

*Printed in Brazil*

Catálogo na Fonte

Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais

---

E56 ENCONTROS e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.  
Organização por Luiz Antonio Ferraro Júnior.  
Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007.  
Volume 2.; 352p.; 15x21cm.

Inclui Bibliografia  
ISBN 85-7738-044-0

1. Educação. 2. Educação Ambiental. 3. Cidadania. I. Ferraro Júnior, Luiz Antonio. II. Ministério do Meio Ambiente. III. Departamento de Educação Ambiental. IV. Título.

CDU (1 ed.)37:504



## Prefácio

ainda há tempo?

*e penso que em minhas mãos amanheceu...*

*(um dia, eu Ituiutaba, Minas Gerais, alguém cantava isto ao longe, no rádio)*

Podemos por um breve momento inicial saltar da natureza à arte e, logo depois, retornar a ela. Quando Walter Benjamim escreve a respeito do que começava a acontecer com a criação e a fruição das artes em seu tempo, ele trouxe para as suas reflexões uma palavra importada da religião, da mística, da magia: aura. E o seu artigo, até hoje nunca esquecido, re-consagrou esta palavra<sup>1</sup>.

Ele recria a palavra aura ao refletir sobre o que acontece com uma obra original de arte quando ela é tecnicamente reproduzida milhares ou mesmo milhões de vezes e, verbal, visual ou sonora, torna-se algo que pode ser comprado a baixo preço em qualquer banca de jornais (e isto antes do advento da internet e da MP3, ou 4).

E o que é aura? Aura é o que faz você sentir-se reverente e fazer-se rigorosamente silencioso em uma sala de concertos em que uma orquestra sinfônica apresenta, ao vivo e a cores, a Sinfonia Pastoral de Beethoven, enquanto em casa, diante da mesma orquestra que executa a mesma sinfonia em um programa de TV Cultura, você pode vê-la e escutá-la almoçando, conversando com um amigo ou lendo um jornal (o que eu jamais recomendo). Aura é o que nos faz olharmos com um respeito entre atento, respeitoso e quase sagrado o original único do Noite Estrelada de Vincent Van Gogh, em um museu da Europa. O mesmo quadro cuja reprodução excelente, comprada na loja do museu, pode ser pregado com fita gomada na parede do escritório, atrás do microcomputador. Aliás, se você for mais prático, pode mesmo colocar o noite estrelada no seu descanso de tela, e, assim, ter um Van Gogh eletrônico ao seu dispor.

---

<sup>1</sup> Remeto com insistência quem me leia ao artigo: A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. Em Português este artigo pode ser encontrado na coletânea organizada por Luiz Costa Lima: Teoria da cultura de massa, publicada pela Paz e Terra, do Rio de Janeiro, em 1978.



“Ali”, na sala-templo sagrada onde a orquestra de seres vivos reais executa “ao vivo” a sua música, a Sinfonia Pastoral chega a você e a mim carregada de aura. Executada muitas milhares de vezes em todo o mundo ela é, ali, única, irrepitível, absoluta. O Noite Estrelada original “vale milhões de dólares”. E é uma lástima que a lógica do mercado cada vez mais se apodera da arte, como também da vida, como uma outra mercadoria. Mas por noventa centavos você pode comprar uma bela folha de papel de presente com várias reproduções dela em um metro quadrado.

De maneira diferente do que pode ser multiplicado, deslocado de sua essência original, desalojado de sua existência primordial e única, algo está em sua aura quando convive com sua absoluta singularidade. Quando é em si-mesmo, até quando é uma flor entre outras de uma árvore entre milhares, em uma floresta, se dá a-si-mesmo. Você, por exemplo, quem quer que seja, é um ser-em-sua-aura, porque é uma pessoa irrepitível, única. O que não acontece com uma foto sua que com um toque de dedos você pode enviar a centenas de pessoas reais-virtuais, em alguns segundos.

Por isso mesmo, Você, o Noite Estrelada e a Sinfonia Pastoral, assim como uma flor, um beija-flor, uma árvore em flor em uma floresta florida, são seres carregados de aura quando tomados e vividos em si-mesmos. Quando, mesmo sendo frágeis e efêmeros, são, aqui e agora, um momento de eternidade.

Pois é com esta pequena palavra, aura, que começo este pequeno prefácio a um livro que sonha dizer às pessoas que “a Vida é bela”, e que elas precisam aprender a saber e sentir, para ensinar que vale a pena viver não apenas “nela”, mas “por ela”. Viver em seu nome, e empenhar-se em sua salvaguarda. Ela, a Vida, nunca como agora, multiplicável, clonável, reprodutível, e frágil e ameaçada por nós, seus filhos, seus herdeiros, seus pensadores e predadores.

E começo com esta pequena palavra porque acredito que tal como acontece com você e comigo, com a arte, com o saber, assim também acontece com a Vida, com a Natureza ou, se quisermos, com o meio ambiente. Vivemos estranhos tempos em que todas as coisas e mesmo as pessoas humanas existem cada vez mais e mais ameaçados no que possuem de mais “seu”, porque os seres humanos, os seres com quem compartilamos a Vida na Terra e tudo que nela existe como substância e energia da possibilidade da própria Vida, perdem sob diferentes formas de poder e uso a sua aura. Por isso podem perder o ser da Vida ou, no planeta Terra, os cenários naturais da condição da presença da Vida.



Em uma era em que tudo o que há e se transforma pode transmutar-se em diferentes formas de coisas e de produtos, a cada dia mais incorporadas à lógica, à ética, à estética, à técnica e à economia de mercado, nós e o que há ao redor (próximo ou distante) de nossas vidas, perdemos aos poucos sempre um pouco mais da nossa própria aura.

Perdemos um sentido ancestral do valor de sujeitos, seres, cenários, coisas e gestos que valem ou deveriam valer por si mesmos, em-si mesmos. Substâncias originais do existir na Terra que existem não “para nós”, mas entre nós e apesar de nós, os humanos. Seres e cenários que apenas pelo que são merecem “estar aí” em sua única, irrepetível e integrativa integridade.

Creio que o que ameaça a Natureza, os seus ambientes e a Vida, não é apenas a ganância com que o sistema mundo de agora converte tudo e todos em mercadorias, e se apossa de tudo o que pode converter em lucro, em nome de um capital sem rosto e nome, disfarçado, no entanto, aqui e ali, de “progresso” ou “desenvolvimento”. Sabemos que foi e não é obra de um único modelo político e nem mesmo de uma única ideologia transformada em poder o que nos ameaçava e segue colocando cada vez mais na beira do abismo tudo o que há e move a Vida aqui na Terra. Nações socialistas arrasaram a Natureza tanto quanto os capitalistas, e no ano que vem a China poderá estar destruindo a Camada de Ozônio mais do que o Império Americano. Se há um mal em tudo o que nos ameaça, ele está dentro, entre e para além de ideologias e de políticas nacionais. Ele é um resquício humano de barbárie por meio do qual, a Oriente e a Ocidente de onde você está, todos estamos perdendo aos poucos, mas de maneira universal e crescente, alguns sentidos essenciais, alguns sentimentos ancestrais e alguns significados a respeito do valor original de nós mesmos, seres humanos e a respeito do valor Vida. Isto na mesma medida em que ampliamos tanto os nossos saberes de ciência.

Assistimos como por toda a parte pessoas, animais, plantas e florestas tornando-se algo que “vale” o valor dado pelo lugar que ocupam na escala de algum sistema de medida-critério cujos indicadores são regidos por interesses, de lucros e de concentração de poderes. Não é por acaso que hoje em dia a frase: “agregar valor” rege um investimento de capital, um projeto de educação, uma política pública, uma exposição de quadros de Van Gogh, ou mesmo um casamento. Vemos ao redor de nossas vidas do dia-a-dia algo que a mídia disfarça como um bem. E é, na verdade, um bem original tornado um simulacro de algo cujo sentido de origem se perde quando se atribui a uma flor e ao amor não mais o seu valor em-si (ser o quê ou quem se é) ou o seu valor de dom (valer para mim por ser quem é) mas um qualquer contravalor de compra-venda. Um



anti-valor fundado em uma razão de mercado situada aquém da troca, da dádiva e da solidária reciprocidade. E que nos é apresentada de inúmeras maneiras como aquela que realiza a racionalidade a que chegamos nós, seres da pós-modernidade.

Quando avaliamos o que está sendo poluído, destruído, desertificado, transformado em coisa-de-compra-e-venda, destinado ao mercado, tendemos a criticar razões do domínio do poder e razões do mundo dos negócios. E já que não nos sentimos fazendo parte nem de um, nem do outro, concluímos que o “mal do mundo” está sempre fora de nós. Além ou aquém de nós, e sempre num “lá” de outros, seres e sistemas entre alheios e inimigos, de que nunca somos parte.

E em boa parte não somos mesmo. Mas em parte sim. Por isso a Educação Ambiental. Porque “não sabemos”, ou porque sabemos, mas “não podemos fazer nada”, de um modo ou de outro fazemos parte ativa ou passiva do que se perde em nós (identidade ou qualidade de vida, por exemplo) e ao nosso íntimo redor (meio ambiente, por exemplo) porque também em nós, em nossas mentes, em nossas compreensões, em nossas interações entre nós e com a Vida, estamos como esquecidos de que “eles” e nós desvalorizamos e destruímos aquilo que perde a sua aura.

Tornamos insustentável aquilo ou aqueles que deixamos passar de pessoa a personagem, de sujeito a simulacro, de bem-de-dom a bens-de-venda, de biodiverso (a floresta) a uniproduto (o canavial). Aprendemos (ou desaprendemos) a ficar alheios ao que em nós e à nossa volta se perde em nós torna-se virtualmente repetível, banal, reprodutível, igual a outros, não-essencial. Quando você começar a se preocupar mais com os vírus do seu micro do com as pragas do seu jardim, pense nisto.

Vivemos um tempo em que, apesar de tantos apelos televisivos – alguns de verdade, outros de espetáculo, outro de simulacro – em favor do Meio Ambiente, assistimos a uma complexa perda de aura e valor da Vida e da Natureza que a gera e abriga. Deixamos que se esvaia a substância original, a essência-em-si-mesma e a existência-para-nós do “natural da natureza”. Ao começar por nós mesmos, nunca esquecer, e ao que fazemos de nós.

Permitimos que “isto” aconteça ao deixarmos que o Mundo Natural se uniformize como um campo “dado” e inesgotável de coisas a serem conquistadas, exploradas, tornadas “úteis”, aproveitadas e, portanto, sempre aptas a se transformarem nas mais diversas categorias de “produtos naturais”, do boi ao etanol. Mas também deixamos, inocentemente, “isto tudo” acontecer conosco, com outras pessoas e povo e com a Vida



ao nosso redor, quando desaprendemos (se é que soubemos algum dia) o ir em busca da Vida e da Natureza movidos pelo desejo primordial de trocar, de partilhar ou de conviver afinal, e começamos a buscar “ali” apenas a fruição de emoções fáceis ou, pior ainda, de algum proveito utilitário, entre o prazer, o ganho e o lucro.

Sob o risco de tornar-se a cada dia mais e mais o depósito de produtos materiais de onde tudo se pode “extrair”, e o cenário do simulacro, quando a Natureza se deprava em “espetáculo natural”, o Meio Ambiente de nossas vidas e de todas as outras vidas precisa ser urgentemente re-descoberto. Precisa ser re-sensibilizado, re-significado e, em síntese, re-vivido em suas verdadeiras origens e raízes. Isto sem falsos saudosismos de algum romantismo fora do seu tempo, e sem fundamentalismos sacralizantes que acabam sendo apenas uma outra máscara, um outro simulacro.

Digo isto porque não acredito que o educador ambiental - este ser de difusa e difícil identidade e vocação - seja um especialista em ensinar a crianças e jovens sobre “como lidar com o meio-ambiente” ou “como cuidar da natureza”. Digo isto porque creio que ele é – somos - um educador dos sentidos, dos sentimentos, das sensibilidades e dos saberes. Um educador atento a re-acordar afetos, re-ordenar saberes e re-encantar o mundo. Um estudioso (aquém, dentro e além dos “novos paradigmas), um pesquisador e um sujeito de diálogos imprevisíveis e, busca das virtudes e dos valores essenciais da aura dos seres, em um mundo a cada estação do ano mais ameaçado pela voracidade do preço das coisas.

Devemos aprender a saber que a Educação Ambiental não é uma outra matéria a mais nas nossas escolas. Não é um dado conteúdo pedagógico “extra” destinado a aumentar a carga de conteúdos de nossos currículos escolares. Não é uma espécie de saber-de-recreio, quando as crianças de uma escola ou os jovens e os adultos de um “projeto” brincam de “conviver com o ambiente”. Não uma “nova ideologia” ou uma “nova pedagogia” atrelada aos novos paradigmas, pois dentro de suas inúmeras vocações e vertentes cabem diferentes filosofias de vida, diversas ideologias (como projetos sociais de presente e futuro) e diferentes pedagogias. A Educação Ambiental é, ao lado de tudo o que a fundamenta e acompanha, um outro ponto de partida. É um outro aprender a saber olhar, sentir, viver e interagir entre nós, os seres humanos. Pois somente aprenderemos a preservar ou a tornar sustentável e biodiverso o Meio Ambiente quando aprendermos a criarmos entre e para nós, um mundo igualitário, diferenciado, solidário e livre. E é o estender deste outro saber a todo o campo de relações entre Nós e a Vida.



Distante de ser apenas “uma nova matéria”, devemos pensá-la como uma renovada e renovadora energia capaz de fertilizar e reverdecer a secura de nossos próprios desertos interiores. Algo que antes de nos devolver cifras atemorizantes sobre o que andamos fazendo com a casca e os ares do planeta, nos devolva a nossa aura e a de tudo o que nos acompanha aqui na Terra. Quem trabalha com a Educação Ambiental realiza uma experiência tão revolucionária quanto aquelas que, em outros tempos, transformaram profundamente as idéias e práticas da educação em outros tempos.

Podemos por um momento remontar à origem de nós mesmos. Podemos recuar muitos anos, muitos milênios, para lembrarmos alguns fatos conhecidos. Nossos ancestrais desceram um dia das árvores. Puseram-se de pé, andaram sobre dois pés, livraram as patas dianteiras que se tornaram mãos com sábios polegares opostos. Desenvolveram uma inédita postura corporal que tanto lhes permitia verem as formigas no chão quanto as estrelas nos céus. Desenvolveram uma estranha visão binocular com olhos situados na frente do rosto. Mas, mais do que tudo, ao longo do tempo multiplicaram as circunvoluções de um cérebro que aos poucos associou aprendeu a ser uma fonte reflexiva de saberes e de significados. Um estranho e único cenário onde a Vida fez interagirem sentimentos e sentido, memórias e projetos para o futuro, temores, reflexões, imaginações e tudo o que fizemos derivar da difícil conexão de tudo isto.

Mas “tudo isso” e tudo o mais aconteceu muito devagar, durante muito tempo. Calculam os estudiosos de nossos primeiros ancestrais que teremos levado algo próximo a um milhão de anos para aprender a lascar pedras. E levamos um outro tanto para passar delas a alguma forma de instrumento manual mais eficiente. Só que daí em diante aprendemos a agir como quem tem muita pressa. E, assim, começamos a lidar com a Natureza e a Vida na Terra com poderes primeiro aritmética e, depois, geometricamente melhores e maiores.

O que a nossa espécie fez em cinco milhões de anos (se a remontarmos aos primeiros homínídeos), fez depois em cinco mil (mais ou menos dos tempos de Abraão aos de Lula, ou os dos de Homero aos de Milton Nascimento). E o que ela fez em cinco mil, fez depois em quinhentos, isto é, de Leonardo Da Vinci a Fritjof Capra. E o que estivemos fazendo em quinhentos anos, fizemos depois em cinqüenta. O tempo que vai mais ou menos da bomba atômica que destruiu duas cidades ao arsenal atômico apontado para todos os quadrantes da Terra e que pode destruí-la várias vezes. Essas são histórias e cifras bem conhecidas.



Eis aqui o desafio que toca aos cientistas que estudam o Universo, a Terra, a Vida e a Nós mesmos. E toca as diversas vocações e estilos das pessoas que, entre a ciência, a técnica, a ação social (de que a educação é um plano, ou uma dimensão), buscam associar a compreensão que temos agora de tudo o que existe e nos rodeia, à possibilidade de criação de um entorno humano mais verde, vivo, sustentável e solidário. Toca, ainda e de maneira essencial, as diferentes pessoas, grupos e instituições dedicadas a fazer interagirem os saberes, as ações ambientalista e o aprendizado. Ou seja, aqueles que se dedicam ao diálogo entre nós, através de nossos símbolos e significados realizados como educação e, em nosso caso mais próximo, como educação ambiental.

Mas, de que desafio se trata? Penso que se trata desta reconhecida evidência: nunca como agora nós, os seres humanos, alcançamos uma compreensão do Universo, do planeta Terra, da Vida na Terra e de Nós mesmos tão completa, tão complexa, tão aberta, tão polêmica, tão interativa e tão próxima de um efetivo horizonte... transdisciplinar.

Nunca como agora tivemos entre nossas mãos e em nossas mentes tanto poder para, de fato, reverdecermos o planeta, reavivarmos os desertos, purificarmos nossos ares e nossas águas, tornar a casa-nave em que vivemos não apenas sustentável - o que ainda é muito pouco - mas plena de Vida fecunda e biodiversa. Múltipla e fértil de condições naturais de uma plena vida natural biodiversa.

E, no entanto, nunca como agora estivemos tão distantes deste projeto em nome do qual a Educação Ambiental justifica a sua existência. Hannah Arendt lembra bem o que já sabemos. Durante todos os milhões de anos que nos antecederam em nossa trajetória na Terra, mal arranhamos a sua casca. Como lembrei acima, muito tempo passou até quando nossos ancestrais lascaram pedras, cavaram a terra com as mãos e paus toscos em busca de raízes, caçaram animais e eram caçados por animais, e, um dia, aprenderam a lidar com o fogo. Bem mais perto de nossa era, centenas e milhares de anos se passaram quando, mesmo já senhores de tecnologias que saltaram da lenha ao carvão, do carvão ao petróleo e dele à eletricidade, mal podíamos ainda fabricar alimentos, armas e casas com os recursos da Terra<sup>2</sup>. Agora não. Agora passamos da fabricação de utensílios e espaços limitados para nosso uso humano, a uma escala de ação sobre a matéria e a energia do planeta capazes de alterar o seu equilíbrio em uma escala crescente e irreversível. Os

---

2 Suas idéias podem ser encontradas entre as páginas 80 e 85 de *La crise de la culture - huit exercices de pensée politique*. Tenho a tradução para o Francês, na edição de 1989, da Gallimard. Lembro que o sugestivo nome original do livro, em inglês é: *entre passado e futuro*



últimos relatórios divulgados pela ONU a respeito da fragilidade da biosfera são mais do que eloqüentes.

Primeiro pensamos que a Terra seria eterna em seus recursos e nos daria, a cada avanço das nossas tecnologias, mais e melhores recursos. Deixamos o Apocalipse para os crentes cristãos. Depois começamos a acreditar que talvez eles tenham mais razões em serem naquela terrível e confortadora metáfora, do que nós imaginamos fundados em nossas ciências. Mas, de qualquer maneira, o “final dos tempos” ficaria para temor e o terror de muitas gerações do futuro. Parece estranho, mas justamente agora, quando alguns praticantes de religiões anunciam a possibilidade de que um dia este lugar do Universo onde vivemos brilhe de luz e de harmonia em tal escala que Deus mesmo virá viver conosco no Paraíso que teremos construído - nós, os artesãos do oitavo dia - são agora os cientistas que se arvoram de “crentes” e gritam que “o dilúvio de fogo vem por aí”.

Ainda há tempo? Sim e não!

Sim, porque temos e teremos se bem quisermos, tudo o de que necessitamos em nossas mentes, nossos corações, nossas mãos e nossos artefatos, para criarmos juntos e irmanados, neste errante planeta azul, um lugar de causar inveja aos anjos dos céus.

Não, porque quanto mais recursos para tanto nós criamos e colocamos à desigual disposição de alguns, tanto mais nós e “eles” os usamos para seguir destruindo a frágil camada de Vida que nos acolhe e abriga. Finalmente agora nós nos tornamos os “senhores do mundo”! Justamente agora quando nos avisam que pode estar chegando a hora em que nós mesmos, ou os que nos seguirão aqui na Terra, poderão passar de senhores a coveiros e de vilões a vítimas do que nós estamos fazendo, e do que eles seguirão fazendo... se nós agora e eles, mais adiante, não aprenderem a lidar entre Nós e como a Vida e a Terra de uma outra maneira.

Eis para o que serve a Educação Ambiental. Ao lado de outras idéias e ações sociais, ela serve para tornar o “ainda há tempo” uma realidade viável e realizável, aqui e agora.

Que nos venha falar um geógrafo, do alto de seu quase século de vida.

*Educação Ambiental é uma coisa mais séria do que geralmente tem sido apresentada, em nosso meio. É um apelo à seriedade do conhecimento. E, uma busca de propostas corretas de aplicação das ciências. Uma “coisa” que se*



*identifica com um processo. Um processo que envolve um vigoroso esforço de recuperação de realidades nada simples. Uma ação, entre missionária e utópica, destinada a reformular comportamentos humanos e recriar valores perdidos e ou jamais alcançados. Um esforço permanente na reflexão sobre o destino do homem – de todos os homens – face à harmonia das condições naturais e o futuro do planeta “vivente”, por excelência. Um processo de Educação que garante um compromisso com o futuro. Envolvendo uma nova filosofia de vida. E, um novo ideário comportamental, tanto em âmbito individual, quanto na escala coletiva<sup>3</sup>.*

Pode ser que algumas pessoas dedicadas ao Ambientalismo e à Educação Ambiental a partir de uma opção mais apegada às ciências, tenham alguma dificuldade com as palavras “missionária” e “utópica” da citação acima. De qualquer modo, convenhamos em aceitar que uma das energias maiores da Educação Ambiental provém de sua maior fragilidade. Ela continua sendo apenas aos poucos e em equilibradas medidas, algo unificável como teoria e pedagogizável como prática. Continua sendo um campo polissêmico de idéias, de projetos, de propostas e ações sociais através da cultura e da educação. Um campo de conhecimentos e de práticas que conecta e faz interagirem diferentes saberes provenientes das mais diversas experiências da criação humana. Continua sendo tão pluridiversa quanto a natureza biodiversa que almeja ver re-florescer à sua volta.

Nada mais importante neste momento e de agora em diante, do que trazer pessoas para este amplo e aberto campo da Educação Ambiental. Nada mais urgente do que estabelecer múltiplos programas de formação destas pessoas. Pois apenas a partir de educadores conscientes e criticamente competentes, conseguiremos coloca-la em seu devido lugar entre tantas outras práticas sociais propostas de sua realização através do ensinar-e-aprender.

E eis aqui uma das maiores virtudes deste Encontros e Caminhos. Este livro prossegue um anterior, Encontros e Caminhos, volume I, lançado em dezembro de 2005 e, de algum modo, vai até além dele. Aqui uma fecunda coletânea de escritos a muitas mãos e através de pessoas, de experiências e de vocações acadêmicas e ambientais bem diversificadas. Estamos diante de um livro que ao tomar como eixo a questão

---

3 Transcrevo esta notável passagem de Aziz Nacib Ab.Saber, de um par precário de folhas em xerox, com o título Reconceituando Educação Ambiental. A citação está logo no primeiro parágrafo da página 1. Ignoro se este texto foi algum dia publicado.



da identidade, da formação e da interação de/entre atores ambientais – com foco sobre os educadores ambientais – leva a própria Educação Ambiental à sua máxima e polivalente responsabilidade.

Não se trata de um livro de metodologias, embora elas apareçam sob diversas indicações, aqui e ali. Menos ainda, ele não é um manual de receitas simplificadas, algo que em boa medida tende contribuir para corroer o alcance e reduzir a densidade de um trabalho social destinado a criar, estender e conectar redes e coletivos de uma experiência de ação solidária que tem no ensinar-aprender para transformar-se, para gerar agentes de transformação.

Corremos o risco de imaginar que “nada mais fácil e corriqueiro do que a Educação Ambiental”. Afinal, “basta ter sensibilidade e algum traquejo para lidar com as pessoas”. Nada mais ilusório! E podemos esperar que a sucessão dos estudos aqui apresentados derrube esta visão tão superficial e pejorativa quanto a daqueles que imaginam que as questões ambientais (ou seja, as questões relativas à possibilidade de a Vida seguir existindo neste único planeta azul do Sistema Solar) podem ser resolvidas com uma boa dose de boa dose nas negociações entre o poder de estado e o mundo dos negócios.

O fundamento da Educação Ambiental está na certeza de que somos nós, as pessoas da vida cotidiana - as mulheres e os homens da vida de todos os dias - os atores sociais da sociedade civil, ou, se quisermos, o “povo soberano” enunciado por Rousseau, os responsáveis substantivos por tudo o que venha a ser feito neste e em qualquer outro campo da sociedade e de suas culturas. Podemos contar com o reforço de boas políticas públicas. Podemos partir mesmo do apoio do poder público. Podemos aceitar até mesmo a contribuição de setores empresariais do mundo dos negócios. Mas, estas duas instâncias adjetivas da vida social passam... e ficamos nós: as pessoas e coletivos de pessoas como você e eu.

E é a nós que estes caminhos e encontros se dirigem, e nos deveriam dirigir. E é para nossos diálogos e passos em direção a horizontes de aprender, saber, convergir e agir, que este livro foi escrito.

Ao contrário de outras vocações da educação, vagas demais, ideológicas demais, não raro, até mesmo, fundamentalistas demais ou restritas e unidirecionadas demais, a Educação Ambiental é um cenário cultural e pedagógico de convergência de múltiplos outros campos de saber, de sentido e de ação. Isto em nada deve fazer com que ela, em qualquer uma de suas possíveis vertentes ou tendências, venha a ser tão aberta a “qualquer coisa” que acabe não dizendo coisa alguma a ninguém.



Ao contrário. Que algumas idéias ousadas escritas acima retornem aqui.

A *Educação Ambiental* deveria vir a ser um caminho de encontros por meio do qual toda a educação que praticamos possa vir a ser não apenas reformulada (chega de LDBs) mas verdadeiramente transformada. Que este seja um convite e um caminho deste livro.

*Carlos Rodrigues Brandão*

*Outono de 2007 – Lua Nova*


## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>ATORES SOCIOAMBIENTAIS .....</b>	<b>21</b>
ALOÍSIO RUSCHEINSKY	
<b>ATORES SOCIAIS E MEIO AMBIENTE .....</b>	<b>35</b>
MOEMA L. VIEZZER	
<b>CAPITAL SOCIAL .....</b>	<b>47</b>
PEDRO JACOBI E FERNANDO MONTEIRO	
<b>COMUNIDADES EDUCADORAS .....</b>	<b>59</b>
SEVERIANO JOSEH SANTOS JR. E ALBA MARIA NUNES	
<b>CONFLITOS .....</b>	<b>71</b>
MARCO A. S. MALAGODI	
<b>CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>85</b>
MARTHA TRISTÃO & ROBERTA CORDEIRO FASSARELLA	
<b>CULTURA .....</b>	<b>95</b>
GEY ESPINHEIRA	
<b>DIÁLOGO DE SABERES .....</b>	<b>105</b>
DIMAS FLORIANI	
<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL VIVENCIAL .....</b>	<b>117</b>
RITA MENDONÇA	
<b>EDUCAÇÃO NA GESTÃO AMBIENTAL PÚBLICA .....</b>	<b>131</b>
JOSÉ SILVA QUINTAS	
<b>EDUCACIÓN SOCIAL .....</b>	<b>143</b>
PABLO MEIRA & JOSE ANTONIO CARIDE	
<b>EMANCIPAÇÃO .....</b>	<b>157</b>
CARLOS FREDERICO B. LOUREIRO	
<b>ÉTICA AMBIENTAL .....</b>	<b>171</b>
MARCELO PELIZZOLI	
<b>ÉTICA E AS DIMENSÕES SOCIAIS DA SUSTENTABILIDADE .....</b>	<b>183</b>
ROBERTO GUIMARÃES	



<b>INDICADORES TERRITORIAIS DE SUSTENTABILIDADE .....</b>	<b>195</b>
ROBERTO GUIMARÃES	
<b>INTERPRETAÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>209</b>
FERNANDA B. MENGHINI & JOÃO MOYA NETO & ANTONIO F.S. GUERRA	
<b>MAPEAMENTOS E DIAGNÓSTICOS .....</b>	<b>219</b>
EDA T. DE O. TASSARA & OMAR ARDANS	
<b>METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS .....</b>	<b>227</b>
ALBERTO BRACAGIOLI	
<b>PEDAGOGIA SOCIAL .....</b>	<b>243</b>
RODRIGO GRAVINA PRATES JUNQUEIRA	
<b>PERCEÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>253</b>
JOÃO LUIZ HOEFFEL & ALMERINDA A. B. FADINI	
<b>PROFISSIONAL-EDUCADOR-AMBIENTAL .....</b>	<b>263</b>
MARIA HENRIQUETA ANDRADE RAYMUNDO E VIVIAN GLADYS DE OLIVEIRA	
<b>PROJETOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>273</b>
ANTONIO VITOR ROSA	
<b>PROTEÇÃO SOCIOAMBIENTAL .....</b>	<b>289</b>
MARCEL BURSZTYN	
<b>REDES .....</b>	<b>299</b>
PATRÍCIA MOUSINHO	
<b>REDES SOCIAIS .....</b>	<b>313</b>
PEDRO ROBERTO JACOBI & FERNANDO MONTEIRO	
<b>REDES SOCIAIS E DE MOVIMENTOS .....</b>	<b>323</b>
ILSE SCHERER-WARREN	
<b>RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE .....</b>	<b>333</b>
GUSTAVO F. DA COSTA LIMA	
<b>SUJEITO OU COMUNIDADE AUTÓCTONE .....</b>	<b>345</b>
ANARUEZ FERREIRA MORAIS	



**INTRODUÇÃO**

**PNEA / PRONEA**

**ATORES SOCIAIS  
E MEIO AMBIENTE**

**PRINCÍPIOS DA EA CRÍTICA  
E EMANCIPATÓRIA**

**ENCONTROS E CAMINHOS**

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO  
DE EDUCADORES AMBIENTAIS**

**PRÁXIS**

**COLETIVOS EDUCADORES**

**CARDÁPIO  
COMUNIDADE  
INTERVENÇÃO**



## **Luiz Antonio Ferraro Júnior**

Nascido em São Paulo - SP. Engenheiro Agrônomo e Mestre em Ciências Agrárias pela USP/ESALQ, doutorando do Centro de Desenvolvimento Sustentável CDS-UnB. Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana desde 2000, pesquisador da Equipe de Estudos e Educação Ambiental, professor do Curso de Especialização em Educação Ambiental para a Sustentabilidade, curso que coordenei entre 2001 e 2004. Assessoriei Movimentos Sociais Camponeses da Bahia (CETA e Fundos de Pasto), a Comissão Pastoral da Terra e a Rede de Escolas Famílias Agrícola na Bahia. Consultor ad hoc do Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais da DEA/MMA. Associado do programa “Leadership for Environment and Development” (LEAD) desde 2000. Vale-me o ditado, sempre citado pelo Brandão: “uma árvore cai com grande estrondo mas ninguém escuta a floresta crescer.” Tenho dois filhos e gosto de jogar futebol. [ferraroluiz@yahoo.com.br](mailto:ferraroluiz@yahoo.com.br)



## Introdução

Tenho a satisfação de apresentar-lhes este segundo livro da série “Encontros e Caminhos”. Como organizador tive o grande privilégio de entrar em contato com várias pessoas que admiro e convidá-las para participar deste projeto. Este volume seguiu as mesmas diretrizes do primeiro livro, textos instigantes e simples, dirigidos a educadoras e educadores ambientais para que estes se reúnam e os discutam. O formato dos artigos (ou verbetes?), seu pequeno tamanho frente à complexidade dos conceitos tratados, teve duas razões de ser; 1) viabilizar a participação destes autores e autoras que, invariavelmente, têm a agenda fechada e 2) comprometer o formato dos textos com a própria finalidade do livro. Neste livro, ampliando os horizontes dos caminhos e a diversidade dos encontros, as provocações também se encontrarão no agradável e familiar galego dos queridos Pablo Meira e Caride quando defendem que “os límites que se establezan entre a educación ambiental e a educación social son borrosos e puramente convencionaes.”

Este livro não exaure um tema sequer, nenhum autor ou autora buscou isso, o que fizeram foi dar uma “triscadinha”, uma “reladinha” neles. E pra que isso? Pra dar gosto, pra provocar o paladar, pra dar vontade de buscar mais. Querer saber mais não para que então estes educadores e educadoras esgotem um tema, a idéia de exaurir temas é oposta àquilo que a prática da educação ambiental propõe. Saber tudo de um mesmo assunto raramente vai, por si, resolver uma problemática, pode ajudar a resolver um problema relativo àquela disciplina, mas de nada adianta para a situação socioambiental vivida, um imbricamento de desafios políticos, sociais, culturais e técnicos.

Alguns torcem o nariz para a proposta porque não se aprofundam os conceitos que são tão complexos, outros desgostam porque o livro mescla vertentes de pensamento que na academia nem se dizem bom dia. São caminhos solitários, cheios de desencontros. Em ode à crítica, Pablo Neruda diz que mesmo após os críticos destroçarem seus escritos, usando várias armas como dicionários e citações respeitáveis, junto à sua poesia “voltaram a viver mulheres e homens, de novo fizeram fogo, construíram casas, comeram pão, repartiram entre si a luz e no amor uniram relâmpago e anel.”

Os autores e autoras deste livro possuem uma característica singularíssima, são pessoas envolvidas com a realidade, com a problemática socioambiental e, cada um deles, tem construído referenciais interessantes naqueles temas específicos que mais fazem sentido para suas práticas.



São todos profundos conhecedores, mas nenhum deles é apenas teórico, seja de redes sociais, de movimentos sociais, do saber ambiental, da ética, da pedagogia social, de comunidades educadoras, indicadores ou outro dos temas tratados. Nós todos estamos na mesma busca de justiça, de democracia, de qualidade de vida, de diversidade, de como diz o prefácio do Brandão, de recuperar a “aura”, nossa própria, dos humanos que nos cercam, da natureza, do mundo. A eles, fica nossa gratidão, pela generosidade nesta partilha que possibilita unir teoria e prática.

Esta é a mágica deste livro. Estes militantes pensadores oferecem, em poucas páginas, a sua melhor pista para a atuação na educação ambiental. Fazem esta oferta em linguagem mais acessível que a dos textos que escrevem para as revistas acadêmicas, mais ricos em exemplos e em perguntas que em afirmações, mais abertura que conclusão. É como se eles se sentassem conosco e falassem de sua experiência, da pertinência de algo que aprenderam e que pode nos ajudar. Talvez, se os convidássemos para uma oficina relacionada a este tema, sua fala de início, para abrir a discussão, seria bem parecida com os textos que vocês lerão. Bem, eles não estarão lá para a seqüência do debate, mas deixam sugestões para aprofundamento e acreditam que os leitores, com seus coletivos, construirão o significado prático deste conceito.

Nada impede que educadores, educadoras e Coletivos Educadores desafiem o MMA a realizar oficinas avançadas, teleconferências e outras formas de aprofundar ainda mais os conceitos.

Ainda assim, estes conceitos só ganharão vida quando forem digeridos, praticados, refletidos e transformados por cada um, em sua formação como educadora/educador ambiental e pelos Coletivos Educadores. É em cada realidade que se cozinha o pão, se reparte a luz e o amor que une relâmpago e anel, asas e raízes, sonhos e ação.

Este livro é um convite e um presente, do MMA e dos autores e autoras reunidos, a todas as pessoas que se encontram e que caminham, não simplesmente por que a vida empurra as pessoas contra as outras e porque a necessidade nos faz andar, mas porque acreditam que ainda há tempo.

Luiz Ferraro



ALOÍSIO RUSCHEINSKY

CONFLITOS  
SOCIOAMBIENTAIS

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

CULTURA

MUDANÇA SOCIAL

REDES SOCIAIS  
E DE MOVIMENTOS



## **ALOÍSIO RUSCHEINSKY**

Aloísio Ruscheinsky, nascido em Mondai, SC. É professor do PPG em Ciências Sociais da Unisinos. Graduado em Filosofia e em Ciências Sociais, é mestre em Ciências Sociais, pela PUC-SP, e doutor em Sociologia pela USP, tendo sua tese o título “Partido político e movimentos sociais”. O professor é autor, entre outros livros, de *Metamorfoses da cidadania*. São Leopoldo: Unisinos, 1999; *Atores sociais e lutas políticas*. Porto Alegre: Edipucrs, 1999; e *Associativismo na invenção da modernidade*. Rio Grande: Editora da FURG, 2000. É também organizador de *Educação Ambiental: múltiplas abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2003; *Sustentabilidade: uma paixão em movimento*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004. Além disto mais de 30 artigos publicados em periódicos e 15 capítulos em coletâneas. Realizou pesquisas sobre educação ambiental por alguns anos como membro do Mestrado em Educação Ambiental, da FURG, Rio Grande/RS. Atualmente seu interesse de pesquisa está voltado ao tema do consumo de água na sociedade de consumo e um diagnóstico dos projetos de educação ambiental em função da proteção aos mananciais e da confiabilidade do consumidor urbano.



# ATORES SOCIOAMBIENTAIS

*Aloísio Ruscheinsky*

As questões e atores ambientais adentram na arena política brasileira e se materializam através de significativas articulações, entidades e militantes ambientalistas por ocasião de encaminhar emendas populares ao texto da nova constituição entre 1986-1987. Apesar de tantos conflitos e dissensos no seio dos setores populares e intelectuais, esta articulação conseguiu superar em muitos pontos o distanciamento do ambientalismo como protagonista em relação a outros tantos atores sociais. Vale lembrar que este esforço de aglutinação, de negociação e de envolvimento se consolida como um fator fundamental para que o capítulo de meio ambiente na Constituição Brasileira seja considerado avançado em face da realidade de inserção de questões ambientais na teia da sociedade brasileira. Fato notável é a construção da educação ambiental como expressão de atores sociais no cenário brasileiro. Encontramos neste processo a formulação e a criação de múltiplas e inúmeras experiências de educação ambiental, bem como a ratificação de uma legislação que dá guarida para a práxis neste campo e daí resulta a razão da denominação de atores socioambientais.

As considerações sobre atores socioambientais remetem à relação entre ecologia e política e a oportunidade de sustentar uma outra vontade política que privilegia a sustentabilidade. O discurso nas ciências sociais que trabalha com a noção de ator ou de sujeito compreende-o em seu atuar de um modo emancipatório. A sua forma e o imaginário dos atores sociais quanto ao meio ambiente são invocados como fenômeno da história, cujas características são a política, a democracia, a práxis, cidadania e sustentabilidade. A abordagem a partir de atores sociais requer um aprimoramento na reflexão e diagnóstico, no desvendar de desafios e perspectivas.

## **Processos sociais e atores socioambientais**

Ao tratar dos atores socioambientais compreendemos a sociedade sob uma dupla perspectiva: de uma parte, a dimensão de mudança permanente, isto é, tudo está em movimento e mutação; de outra parte, a idéia de ator com a sua capacidade criadora que substitui qualquer idéia de consenso na sociedade para instaurar a ótica dos conflitos sociais. Portanto, uma sociedade permeada por atores não pode ser compreendida como uma ordem social, como equilíbrio ou coesão. Através dos atores sociais se operacionaliza a capacidade da sociedade de eleger a sua organização



com as respectivas relações sociais, estabelecer as bases de negociação de conflitos, de selecionar os seus valores ambientais e de estreitar os processos de mudança e ação sobre o meio ambiente.

A noção de sujeito se identifica com a idéia de consciência reflexiva, com a noção de criador de si, com uma cultura cidadã, com a invenção da sustentabilidade. Todavia, estamos num período onde os atores socioambientais declinam mais e mais da autonomia radical em relação as suas expressões políticas: desenha-se na relevância de seu papel social tanto a autonomia associativa para iniciativas de sua aspiração, quanto à inserção no sistema institucional.

Atores socioambientais são concebidos como agentes colocados dentro das contradições e dos conflitos suscitados pelos relacionamentos entre sociedade e natureza. As tensões em torno de questões ambientais jamais se encontram isoladas de outros tipos de conflitos inerentes à sociedade desigual. Entretanto, uma ação estratégica dirigida seja contra uma forma de degradação ou de exaustão de recursos finitos, seja em prol de um projeto de reordenamento do consumo e contra o desperdício, não se qualificam como uma estratégia de olhar e ambicionar o poder político. Acima de tudo trata-se de criar ou transformar as instâncias deliberativas com o intuito de aparelhar para a defesa de causas ambientais.

Os atores socioambientais tratam de questões que freqüentemente estão excluídas da agenda da vida política ou na prática encaradas como da esfera privada, quando não naturalizadas ou estranhas à ordem do dia do debate político e cultural. Eles organizam-se em função da participação no conflito ao redor da gestão do desenvolvimento ou do decréscimo da economia que esbanja bens naturais da gestão da sustentabilidade ou durabilidade, da avaliação dos processos reversíveis e irreversíveis.

A crítica ao sistema de produção que opera por resultados a qualquer custo, à cultura de consumo que opera novas distinções ou a discriminação social e à ciência que projeta avanços tecnológicos representa uma situação de tal forma incômoda em muitas circunstâncias da vida cotidiana que se torna compreensível os que dela se afastam. Os atores socioambientais sobrevivem melhor ou seus projetos adquirem maior grau de legitimidade social e eficácia política quando combinam desenvolvimento e qualidade de vida, inclusão social, solução de problemas ambientais e crítica social, quando assentam um projeto ambiental, a dimensão cultural, os respectivos conflitos e a adequada mediação de um agregado de atores.

Diante do aprofundamento do abismo entre riqueza e pobreza os atores socioambientais também ficam estarecidos, bem como diante dos



efeitos ambientais de tal abismo. Isto fez com que iniciativas ambientais vissem igualmente fortalecer os direitos sociais, tornando-se assim bandeiras de atores socioambientais que outrora jamais dedicariam seu tempo em mobilizar forças para tais fins. A emergência de atores socioambientais conduz à reformulação de estratégias de desenvolvimento no campo social, implica parcerias com a sociedade civil, como ONGs, associações, sindicatos e outros setores da sociedade, bem como uma prática com projetos de cunho social e ambiental.

Reconhecer atores socioambientais significa visualizar uma articulação, um movimento, um conflito, uma organização, um projeto. Do ponto de vista estratégico para as questões ambientais outros requisitos podem ser desvendados: a abrangência do projeto; a multiplicidade da articulação; a participação no jogo social; os recursos em jogo como forças e capacidade de produzir publicidade. Na leitura da realidade a situação dos atores representa a capacidade de explicar os problemas e elaborar planos para enfrentá-los.

Diante de uma análise situacional o que um ator considera como um problema ambiental para outros atores pode não sê-lo ou até consolidar-se como uma solução. De qualquer forma um problema ambiental constitui-se numa insatisfação, num conflito em face do resultado do jogo social e que contraria valores, projetos, desejos do ator. Ao explicitar um conflito ambiental os atores socioambientais assumem o compromisso de articular-se em prol de alternativas e de enfrentá-lo (ACSELRAD, 2004).

Os atores socioambientais comportam entre suas características a diversidade com um amplo espectro de práticas sociais e de tendências teóricas e ideológicas: equidade, ética, justiça, democracia, durabilidade, conservação, sobriedade e solidariedade. Assim, forjam um engajamento em práticas sociais, para suscitar e fundar através deste investimento formas de regulação de conflitos e para um outro nexos com os recursos naturais. Este empreendimento supõe reflexividade e distanciamento, consciência e ação. A consciência socioambiental forjada na trajetória dos atores socioambientais requer o desenvolvimento de cultura política que supera a absorção de informações disponíveis. Está em jogo o alargamento do olhar em direção à consciência política para assegurar traduzir-se em ação dentro de uma dinâmica de ver, avaliar e agir.

### **Atores socioambientais e educação ambiental**

Neste atual momento histórico está emergindo um pensamento socioambiental que se mostra mais sensível para a relevância da criação e



transformação do modelo ético, a urgência da alteração na perspectiva antropocêntrica, aos projetos que levem em conta a possibilidade de exaustão de recursos naturais, à promoção da educação ambiental em múltiplos níveis e espaços, à crítica ao consumo como desperdício ou irracionalidade em termos de futuro. Para fundar mudanças tende a dar importância ao processo de distanciamento do real para engendrar um outro olhar, ao investimento para alcançar o discernimento sobre as informações disponíveis e ainda tende a conjugar ação e conhecimento. Entre os desafios localiza-se a investigação cotidiana e o permanente recurso aos centros de pesquisa (SATO e CARVALHO, 2005).

Atores socioambientais compreendem as inevitáveis contradições em que estão enredados de maneira múltipla tanto os indivíduos assim como os grupos sociais. Como conseqüências, ousam romper com a idéia que identifica a informação com a consciência, a criatividade humana com os resultados da ação, a participação histórica com a razão instrumental. O progresso não é para nós a via de um futuro sempre melhor. Neste sentido e por conseqüência, estes atores estarão com capacidade alargada para uma agenda ambiental conseqüente se na sua concepção de sujeitos forem capazes de perceber o possível distanciamento entre a criação e a obra, entre o projeto e o resultado, entre a representação e as práticas sociais.

Nenhuma técnica, projeto, planejamento são totalmente seguros diante da incerteza do mundo real, diante de incertezas potencializadas pela ciência e tecnologia. Neste sentido, os atores socioambientais desenvolvem uma capacidade de acompanhar e avaliar a realidade e soluções, corrigindo planos, alterando olhares, complementando projetos. Talvez, tão importante como formular um projeto de educação ambiental é a capacidade contínua de um grupo sujeito realizar o discernimento a tempo e toda vez que as circunstâncias o exigirem. A educação ambiental vem acompanhada pelo abandono do orgulho conquistador da razão que aprisiona e saqueia as riquezas naturais.

Em se tratando da sociedade de consumo, da sociedade de risco, do processo de reflexividade os atores socioambientais criticam tanto as formas de organização econômica com a expansão de necessidades, como também intensamente os valores culturais, o imaginário capturado pela comunicação realizada pelo mercado de consumo (PORTILHO, 2005). De uma maneira simples, ante a mercantilização de todas as dimensões da vida traçam objeções tanto ao uso social do crescimento econômico a qualquer custo, aos resultados do desenvolvimento científico como benévolos por si mesmos, quanto à tecnologia e ao progresso em si mesmo. No debate



de questões ambientais também está incluída a luta contra as grandes corporações, o controle do capital financeiro sobre a sociedade, bem como o discernimento entre a ótica que tende a reconhecer a prioridade aos objetos (consumo) em detrimento do enfoque das relações sociais.

Esta crítica a valores manifesta a reação dos atores socioambientais a processos ambientais por vezes irreversíveis de perda da biodiversidade ou de degradação ambiental. Com este duelo se esforçam para manter, retomar ou forjar o controle sobre suas próprias condições de vida com diferenciado relacionamento entre sociedade e natureza, bem como questionar valores, gostos, aspirações, desejos e práticas sociais. Empenham-se em um movimento para organizar de uma maneira nova a capacidade de geração, de apropriação e de difusão de linguagem e de representações usuais sobre a natureza, as relações sociais, a qualidade de vida.

A responsabilidade socioambiental através de um conjunto de iniciativas molda políticas públicas e inclusive delinea novos papéis aos atores socioambientais. Neste campo é fundamental compreender o movimento de avanços e recuos dos diferentes atores dentro da sociedade em busca de superar, conquistar ou garantir seus interesses e/ou direitos a um ambiente saudável e democrático. No campo da educação ambiental surgem iniciativas que pretendem envolver e comprometer indivíduos e grupos para fortalecer a transversalidade da temática ambiental, não só no sistema escolar, mas em todas as atividades sociais.

O processo de educação ambiental requer para o sucesso em suas atividades que a sociedade seja tolerante, onde forças novas podem emergir fundando-se sobre uma análise crítica, uma vez que contestam o paradigma vigente. Encorajam-se no seu empenho para romper fronteiras e barreiras que se opõem à perspectiva da sociedade sustentável.

Os educadores ambientais padecem permanentemente de ambigüidades pelo fato de serem atores em campos marcados por posicionamentos e pela permanente necessidade de discernir como ser atores na medida em que as tensões socio-ambientais exigem a demarcação mais nítida de um posicionamento em um dos campos do conflito. Estes educadores situam-se precisamente nas fronteiras onde fluem tempestades, onde os conflitos pressionam por mudanças ambientais profundas e nas encruzilhadas resultantes da expansão do consumo. Sendo assim, só podem estar insatisfeitos. Os sentimentos que os animam misturam cólera e esperança, raiva e ternura, entre outras ambigüidades. Outras vezes não se dão conta em suas proposições a que interesses se ligam às ações ou a que forças sociais correspondem mais detidamente os seus projetos.



## Conflitos, atores e instâncias decisórias

O estudo da participação, da articulação e das decisões na sociedade dos atores sociais é de todo conveniente na medida em que se multiplicam as dimensões da vida social que são tomadas como objeto de decisão. A multiplicação de fóruns de deliberação, que recobrem a complexidade dos problemas ambientais, caracteriza, a partir dos instrumentos decisórios, uma sociedade de comitês. Enraizar e radicalizar a educação ambiental requer atentar para a democratização das decisões, uma vez que a degradação e a exaustão de recursos naturais é também um atentado e degrada a democracia.

Atores socioambientais se definem e aprendem na luta contra a lógica do mercado, da técnica, dos aparelhos burocráticos. O marco diferenciador é a passagem de práticas de oposição para encaminhamentos e práticas sociais definidas como pró-ativas, na medida em que em escala crescente tem como objetivo central a afirmação de uma alternativa viável, onde se somam forças dos atores e do institucional. Na sua trajetória capacitam-se cada vez mais para exercer uma influência sobre as agências estatais de meio ambiente, o Legislativo e o Judiciário, a comunidade científica e o empresariado. É o significado de uma aproximação com o institucional.

O surgimento e fortalecimento de diversas instâncias, consultivas ou deliberativas, em várias áreas e níveis com a participação de setores da sociedade civil e nos quais os atores socioambientais são figura chave, embora freqüentemente minoritários. As instâncias visando uma gestão ambiental agregam atores diversos e freqüentemente em conflito: conselhos ambientais de abrangência diversa, comitês, fóruns. Ora são formatos com procedimentos formais ou resumem-se em cumprir uma exigência formal, sem poder efetivo de influenciar num processo decisório em questões ambientais originadas da demanda do movimento ambiental, onde a representação assume muitas vezes características contraditórias. Outras vezes espelham de fato as circunstâncias e o jogo de forças em que se inserem os atores socioambientais. É um campo onde se assentam assimetrias, instabilidade de regularidade e êxito e imperativos de legitimação (DUPAS, 2005).

Em cada momento e em cada setor é preciso demonstrar o grau de autonomia real ou de cooptação pelo poder público do sistema de decisão e/ou sua influência efetiva. A multiplicação de fóruns setoriais por pressão da sociedade civil não representa de imediato uma democratização do



Estado como esfera pública em sentido amplo. As alterações produzidas podem ater-se a espaços específicos e limitados, sem ferir no coração os interesses que conduzem à deterioração da qualidade ambiental. Também é errôneo imaginar que as escolhas efetuadas a partir da participação dos atores socioambientais em instâncias decisórias são resultantes de preferências e de negociação de alternativas completamente abertas e transparentes. O empenho cooperativo em mobilizações ambientalistas pode também ser compreendido pela subserviência ou inserção dependente. Isto caracterizaria uma insuficiência de potencialidades para assegurar as conquistas alcançadas e formalmente reguladas.

A ação política diante de problemas ambientais complexos, diante da dialética entre sociedade e natureza é fundamental para compreender a participação em coletivos como uma contribuição à práxis em educação ambiental (LOUREIRO, 2006). A multiplicação das instâncias de decisão numa sociedade de problemas ambientais complexos tem o grande mérito de valorizar os atores sociais e a índole dos procedimentos de planejamento. A democracia é identificada com a noção de representatividade, todavia requer também que os atores sociais sejam representáveis, isto é, que sejam reconhecidos, organizados e capazes de agir em meio aos conflitos inerentes aos canais de participação (comitês, fóruns, conselhos), decisão e representação política.

A construção de modalidades participativas e o recurso às técnicas de deliberação em sítios coletivos encontram-se intimamente associadas com uma cultura política, com o reconhecimento da vigência dos conflitos acima do consenso, com o desenvolvimento da capacidade para negociações, consultas, barganhas, alianças e transações. Usualmente o encaminhamento de decisões sobre problemas ambientais de que participam atores sociais se vale de uma série de acordos entre disputas, de apelo ao conhecimento científico, de negociações, de recursos discursivos e de justificativas de interesses (CASTRO & OLIVEIRA, 2006).

Os atores socioambientais se orientam em relação a um futuro sustentável, em base a sua própria mudança e a emergência de um novo paradigma, que podem ser definidos pelas modificações constantes do sistema de decisões e da influência de diversos atores sociais. A mobilização em questão na sociedade brasileira vem suscitando avanços nas questões ambientais no sentido de institucionalizar políticas e soluções para o desenvolvimento sustentável em diversos setores. Hoje se pode visualizar um contorno mais nítido no desenho do chamado campo ambiental, cuja



complexidade é admitida de imediato, especialmente porque surgem experiências e propostas que tentam somar emancipação e ordenamento social envolvendo questões ambientais.

No caso dos recursos hídricos do País atores da sociedade civil obtiveram uma legislação favorável que regula o uso múltiplo da água, assim como a gestão baseia-se na participação social e descentralizada dos processos socio-ambientais. É oportuna a reflexão sobre os fatores sociais, culturais e econômicos que ainda impedem de implementar mecanismos e instrumentos mais eficientes de gestão.

### **Atores em rede: comunicação e articulação**

As redes virtuais de circulação de informações constituem-se atores mais do que virtuais, uma vez que no Brasil as redes de educação ambiental somam mais de 30, desde o âmbito nacional, regional e estadual, tais como SIBEA, REBEA, REASUL, RMEA, RPEA, entre tantas outras. A tipologia fica mais evidente com o contato com os respectivos sites ou listas de discussão dão uma dimensão da amplitude e variedade da rede de educação ambiental.

As redes de informação, comunicação e troca de experiências consolidam-se como atores socioambientais enquanto fortes coalizões, embora por vezes difusas no tecido social. As redes representam articulações de atores ambientais em torno de diversos projetos socio-ambientais, na busca da inovação social, na troca de experiências, na viabilização de um modelo de sustentabilidade ou na formação através da educação ambiental. Tendo em vista esta situação, as relações em rede podem significar uma oportunidade de formação de novos contextos coletivos, de outros olhares sobre o ecossistema e a sociedade, da interconexão ou simbiose entre identidades, de articulação de um pacto de interesses, desejos e visões de mundo.

As redes de educação ambiental, umas mais informativas outras interativas e em suas diversas abrangências, exercem um importante papel catalisador, articulador, mobilizador e disseminador de práticas pedagógicas centradas na proposta da sustentabilidade. As redes projetam os vínculos e a interpretação dentro de uma temática, fortalecem a troca de experiências entre engajados em lutas ambientais, são mecanismos de busca de novos adeptos de uma causa, cunham uma linguagem própria para expressar sua singularidade, fortalecem elos e compromissos entre entidades da sociedade civil.



As redes estruturadas exercem um papel importante tanto na denúncia de práticas predatórias, de processos irreversíveis e de desperdício de recursos, quanto o exercício da pressão diuturna sobre o campo institucional para cumprir o acordado e visando novos comprometimentos. Para consolidar esse fenômeno, as redes se alimentam da circulação de informações geradas em processos de auto-eco-organização, propiciando pertinência e discernimento do ecossistema. Cada um dos sujeitos conectados na rede interativa, como um meio eco-organizado, elege-se como produtor, receptor e difusor de informação que circula organicamente.

Apontar para a fragilidade de atores socioambientais faz sentido quando se trata da articulação e implementação de uma Agenda 21 local, de cujo sucesso careceria tratar longamente. Daí brota a necessidade de ampliar o escopo de atuação em redes, consórcios, fóruns, instituições, parcerias estratégicas e outras instâncias decisórias a fim de que se amplie o reconhecimento na sociedade, bem como outros atores se engajem na mesma ótica.

As redes ambientais desde as locais às globais potencializam a compreensão interligada entre os problemas ambientais e a ação local, possibilitam que articulações locais multipliquem a capacidade de influenciar e reverter decisões sobre questões ambientais. Atestam que existe um potencial de ação e reação, bem como certificam um espaço para atores socioambientais na esfera pública, com a finalidade de questionar, exercer pressão, propor alternativas, polarizar interesses, reduzir a degradação e os riscos, apontar processos reversíveis e irreversíveis. Tudo isto são condições favoráveis para impulsionar novos elementos para integrar uma consciência sócio-ambiental.

### **Os atores socioambientais: ação, informação e articulação**

Educação Ambiental na perspectiva dos atores sociais significa formar protagonistas, sujeitos de ação emancipadora, capazes o suficiente para perceber seu potencial de ator a fim de participar do processo de construção de uma sociedade sustentável, ética, justa e solidária. Neste sentido, interessam os mecanismos de produção do conhecimento e de transformar a informação em instrumento de promoção da qualidade de vida, de um desenvolvimento sustentável, e de um processo político transparente e participativo. Os atores sociais e a informação são uma construção social, e tudo depende dos atores que a produzem, divulgam e utilizam.



O Estado constitui um ator chave do processo de geração de uma sociedade informada e participativa, sustentável e durável. A pergunta a se colocar é simples: em que medida os procedimentos atuais ajudam a promover a participação cidadã para o desenvolvimento sustentável? Haverá aqui um conjunto de aportes possíveis.

As organizações da Sociedade Civil são tanto produtoras como usuárias de informação, de demandas e de solidez para um projeto sustentável. Às vezes são experiências pequenas, enraizadas na comunidade e a sua articulação em rede tornou-se fundamental, gerando sinergias.

Outros atores a articular: a mídia e a universidade. A mídia como forma de articulação de sistemas locais de informação, para dinamizar iniciativas locais de gestão ambiental participativa e democratização da sociedade. As Universidades constituem um impressionante acervo de recursos estratégicos, cabendo integrá-la aos problemas locais ligados à qualidade de vida e à cidadania ativa, interagindo com os diversos atores sociais, a fim de que seja organizadora dos conhecimentos na região onde está inserida.

Proposta metodológica da EA a partir da perspectiva de atores socioambientais (ver a realidade pelas lentes de um observador atento e através da metodologia do ver, julgar e agir):

- Enxergar a realidade como um movimento e a partir da ótica de atores num determinado cenário, espaço e tempo, que expressa conflitos, alianças, conciliações, traições e contradições.
- Inquietar-se com o posicionamento, as restrições, as objeções, a prática de cooptação e os projetos de atores sociais, observando as orientações em jogo e avaliando as potencialidades.
- Intervir na qualidade de atores socioambientais como uma proposta de EA, que se mune de todos os instrumentos para agir de maneira eficaz, que prima pela articulação em rede, que conecta o local e o global e cujos encaminhamentos lhe permitem vislumbrar uma sociedade sustentável.

Onde observar a orientação e a influência dos atores sociais como forças sociais:

- Quais os atores sociais que se movem em torno de uma área de risco, de uma área de preservação ou para a organização de um evento ambiental?
- A EA pode organizar coletivos de consumidores para compreender processos reversíveis e irreversíveis no uso dos recursos naturais



e transformá-los em novos atores para a defesa da questão ambiental ou para que os bens naturais estejam ao alcance do uso de todos?

- Quais os atores socioambientais a articular para que se venha a implementar a produção, a comercialização e o consumo de produtos orgânicos ou agro-ecológicos? Ou quais os diferentes pontos a tocar para uma reeducação alimentar?
- Os atores sociais com interesse em torno da água potável numa certa região, com seus cuidados, usos e abusos, domínio, abundância. A que se refere dominância? Ou carência? Quais são as principais mudanças na forma de consumo de líquidos que podem ser observados e quais as principais conseqüências?
- Ou ainda, na sua região, quais os principais conflitos socioambientais e quem são os principais atores na arena? E quais as soluções com o envolvimento de atores em questões que competem ao nível pessoal, municipal, estadual, etc., ou competências de organizações da sociedade civil ou da esfera pública.
- Usualmente observamos os diferentes atores na história narrada num filme... Uma análise permite afirmar como se entrelaçam num filme atores coletivos ou não. Assista a um filme e avalie quem são e que papéis desempenham os personagens como atores sociais.
- Atores sociais num bairro ou num jogo de futebol... Interessante como forma de preparo para outros campos examinar as jogadas de futebol: as estratégias dos times; tipo de jogadas com maior eficácia; outros atores como financiamento, torcida, treinador, entre outros, todos compõem o quadro.
- Atores sociais e a questão dos resíduos (sabendo da existência de interesses muito diferenciados): quem e quais os interesses circulam e se articulam. Exemplo disto é desvendar quais os interesses, conflitos, negociações em torno da coleta dos resíduos sólidos e líquidos na cidade? A coleta seletiva contempla interesses e como tais apresentam uma série de obstáculos.

*Compreender a EA na dimensão dos atores socioambientais em circunstâncias e seus conflitos não é tarefa fácil, nem é a tarefa para um indivíduo, senão um conjunto de articulações e mediações. Se é verdade que a potência, a amplitude, a eficácia e o imaginário de atores sociais é grande, a paciência da utopia é infinita.*



## Referências bibliográficas

- ACSELRAD, Henri (org). Conflitos ambientais no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação H. Boll, 2004.
- CASTRO, Ronaldo Souza de & OLIVEIRA, Renato José de. Cognição e dialética em educação ambiental, in LOUREIRO, C. F., LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. (orgs). Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental. Cortez Editora, 2006.
- DUPAS, Gilberto. Atores e poderes na nova ordem global : assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação. São Paulo: UNESP, 2005.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental, in LOUREIRO, C. F., LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. (orgs). Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental. Cortez Editora, 2006.
- MACHADO, Leda Maria Vieira. Atores sociais: Movimentos urbanos, continuidade e gênero. São Paulo: Annablume, 1995.
- PORTILHO, Fátima. Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- RUSCHEINSKY, Aloísio. Atores políticos e lutas sociais: movimentos sociais e partidos políticos. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.
- \_\_\_\_\_. Atores sociais e meio ambiente, in. Identidades da educação ambiental. Ministério do Meio Ambiente, Brasília, 2004.
- \_\_\_\_\_. O associativismo na invenção da modernidade : atores e perspectivas da ação coletiva. Rio Grande: FURG, 2001.
- SATO, M. e CARVALHO, I. (org). Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- TOURAINÉ, Alain. Le retour de l'acteur. Paris: Fayard, 1984
- \_\_\_\_\_. Poderemos viver juntos? : Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 1999.

**ATORES SOCIAIS  
E MEIO AMBIENTE**

**ATORES SOCIOAMBIENTAIS**

**CAPITAL SOCIAL**

MOEMA L. VIEZZER

**ATORES SOCIOAMBIENTAIS**

**PARTICIPAÇÃO**

**TRANSDISCIPLINARIDADE**

**REDES**



## **MOEMA L. VIEZZER**

Moema L. Viezzer, brasileira, é mestre em ciências sociais, educadora especializada em Educação Popular, com ênfase nas áreas de Gênero e Meio Ambiente. Conhecida internacionalmente por seu envolvimento nos movimentos de mulheres e ambientalista, é autora, co-autora, organizadora de diversas publicações entre os quais se destacam: “Se me deixam falar...” traduzido a 16 idiomas e incluído na coletânea “Mein Lese Buch” do Prêmio Nobel de Literatura Heinrich Böll, “O Problema não está na Mulher”, o “Manual Latino-americano de Educação Ambiental”, “ABC da Equidade de Gênero na responsabilidade Socioambiental”, entre outros, além de numerosos materiais didáticos: cartilhas, cadernos, vídeos, programas de rádio, kits de apoio à ação educativa. Moema ajudou a criar e fomentar numerosas redes, fóruns e conselhos voltados à causa da educação popular, meio ambiente e gênero nos níveis local, regional, nacional e internacional. No contexto da Rio 92, facilitou o processo coletivo de construção do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e participou ativamente da construção da Carta da Terra. Atualmente reside em Toledo/ Paraná com sua família e dirige a MV-Consultoria de Educação Sócioambiental, prestando serviços como Consultora Internacional particularmente para os programas pró-Equidade de Gênero e Educação Ambiental da Itaipu Binacional. Integra a Rede Mundial de Mulheres pela Paz ao Redor do Mundo, a Rede Global de Mulheres pelo Meio Ambiente e o Comitê de Gênero do Conselho Internacional de Educação de Adultos/ICAE.



# ATORES SOCIAIS E MEIO AMBIENTE

Moema L. Viezzer

*“DEPENDE DE NÓS....Quem já foi ou ainda é criança, Quem acredita ou tem esperança, quem faz tudo pro mundo melhor: DEPENDE DE NÓS... Se este mundo ainda tem jeito, apesar do que o homem tem feito... Se a vida sobreviverá.*

*DEPENDE DE NÓS...” (Ivan Lins).*

Em todos os lugares do planeta, as ações humanas que se sobrepuseram ao planejamento da natureza com forte impacto ambiental estão sendo repensadas, trazendo a necessidade urgente da formação da consciência ambiental e cidadã e a educação de pessoas/instituições a partir de princípios e valores que orientam as ações na perspectiva da ética do cuidado para a sustentabilidade. Esta constatação nos remete a uma questão fundamental: de quem depende um novo presente e um novo futuro no planeta Terra e a quem deve dirigir-se a educação ambiental?

No contexto da Rio 92, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global aprovado no Fórum Global transcendeu, de longe, o público cativo de jovens e crianças, com uma afirmação clara: Este Tratado é dirigido para:

- Organizações dos movimentos sociais, ecologistas, mulheres, jovens, grupos étnicos, artistas, agricultores, sindicalistas, associações de bairros e outros;
- ONGs comprometidas com os movimentos sociais de caráter popular;
- Profissionais da educação voltados à questão ambiental tanto nas redes formais de ensino como em outros espaços educacionais;
- Responsáveis pelos meios de comunicação capazes de aceitar o desafio de um trabalho transparente e democrático, iniciando uma nova política de comunicação de massas;
- Cientistas e instituições científicas com postura ética e sensível ao trabalho conjunto com as organizações dos movimentos sociais;
- Grupos religiosos interessados em atuar junto às organizações dos movimentos sociais;

- 
- Governos locais e nacionais capazes de atuar em sintonia/parceria com as propostas deste Tratado;
  - Empresários comprometidos em atuar dentro de uma lógica de recuperação e conservação do meio ambiente e de melhoria da qualidade vida;
  - “Comunidades Alternativas que experimentem novos estilos de vida condizentes com os princípios e propostas deste Tratado.”

Evidentemente, esta lista não é exaustiva. Sua inclusão no Tratado teve o propósito de mostrar o perfil de quem já tem sinergia de interesses para atuar nos compromissos que os Princípios e Valores do Tratado e suas diretrizes trazem implícitos e nos remetem à reflexão que pretendemos abordar neste texto em dois momentos:

- Atores Sociais: que interferem na qualidade do meio ambiente e de vida e o necessário equilíbrio entre os poderes representados pelos mesmos.
- “O pessoal é coletivo”: a mudança de paradigmas pessoais como condição sine qua non para a mudança do paradigma social.

### **I. Atores Sociais que interferem na Qualidade do Ambiente e de Vida.**

*“Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa a si mesmo. Os seres humanos se educam mediatizados pelo mundo”.*

*Paulo Freire.*

Não faz muito tempo, “as questões ambientais eram vistas como assunto de conservacionistas, cientistas, políticos e de alguns poucos empresários. A presença das comunidades, das organizações e instituições da sociedade civil foi adquirindo importância crescente no último quarto do século 20. Foi nesta época que a participação cidadã emergiu na região latino-americana como mola-mestra na solução dos problemas ambientais e na proposta de novas formas de conviver em sociedade e com a natureza (...). No caso da gestão ambiental, a participação cidadã tornou-se o alfa e ômega, a seiva das profundas transformações que se estão gestando para assegurar a convivência democrática, sustentável e harmônica dos seres humanos entre si e com o ambiente”, segundo o Manual Latino-Americano de Educação Ambiental (1995).



Avançando no tempo, organizações governamentais e para-governamentais, instituições da comunidade científica, organizações da sociedade civil e empresas foram percebendo a indispensável articulação para chegar a resultados positivos de ações a serem empreendidas por uns e outros, uma vez que todos nós temos parte nesta tarefa planetária. “Sinergia de Interesses” foi um conceito forte que entrou em pauta.

A realização da 2ª. Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento/Rio 92, com o respectivo Fórum Global da Sociedade Civil, foi um marco neste sentido. Pois demonstrou claramente como o futuro perfil da humanidade é algo demasiado importante para ser desenhado apenas pelos governos nacionais ou pelos mecanismos oficiais de concentração mundial hoje existente Manual Latino-Americano de Educação Ambiental (1995) .

Mas o diálogo necessário para estabelecer as bases mínimas de atuação conjunta em relação ao meio ambiente e o desenvolvimento para a sustentabilidade não é assunto que brota “naturalmente”; ele se dá em processos de aprendizagem continuada e permanente. Neste sentido, educadoras e educadores ambientais que adequaram as idéias de Paulo Freire à aprendizagem socioambiental foram também adaptando os conceitos e propostas de educação ambiental para os Atores Sociais que interferem no meio ambiente, além de insistir na necessária revisão pessoal de paradigma para cada ser humano em sua qualidade de cidadão-cidadã do planeta.

### **Quem são os Atores Sociais?**

Neste texto, a expressão é utilizada para designar as instituições criadas pela sociedade ao longo de séculos e cujo poder interfere na qualidade de vida de todos os seres que constituem a “teia da vida”. Na realidade, os Atores Sociais representam “blocos de poder” que, colocados em sinergia de interesses pela qualidade do meio ambiente e de vida, podem aprender e ensinar uns aos outros, “mediatizados pelo mundo”, como diz Paulo Freire, entendendo-se por “mundo” o universo complexo de todos os seres que constituem a comunidade de vida em Gaia, o Planeta Terra, como sugerem a Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental.

Nenhuma pessoa e nenhuma instituição, ao ocupar algum destes espaços de poder, pode dar conta da complexidade das questões que se colocam do ponto de vista econômico, social, ambiental, cultural, político, institucional. Assim, é fundamental trabalhar com todos os Atores Sociais na perspectiva da ética do cuidado, desenvolvendo a ação educativa permanente, continuada e inclusiva nos diversos espaços e níveis de atuação



dos mesmos, trabalhando para sua articulação permanente com os métodos e técnicas de negociações que se fazem necessários particularmente em casos de conflitos socioambientais.

Para facilitar o exercício pedagógico de “visualização” dos Atores Sociais que interferem na qualidade do ambiente e de vida na região e aos quais se destina a Educação Ambiental, dividimos os mesmos nos seguintes “blocos de poder”:

- O poder público - que se exerce nas esferas dos poderes legislativo, executivo e judiciário nos diferentes níveis em que os mesmos se situam: municipal, estadual, nacional e internacional.
- O poder econômico - que se exerce a partir de empresas e instituições ligadas à indústria, à agroindústria, aos bancos e ao comércio.
- O poder do saber e da informação - que se concentra nos centros de pesquisa, nas universidades, na rede formal de ensino e nos meios de comunicação.
- O poder da organização da sociedade civil - que se expressa particularmente nas organizações do chamado Terceiro Setor: ONGs e Movimentos Sociais com suas diferentes representações: sindicatos, cooperativas, associações, comunidades de igrejas, redes, outros.

Cada um dos Atores Sociais tem funções específicas que exercem a partir de seu tipo de interferência no meio ambiente e na qualidade de vida: pesquisas, ações técnicas de preservação ou de recuperação de passivos ambientais, investimentos, fiscalização, organização, educação, comunicação, etc.

Evidentemente, esta categorização não é estanque. Muitas vezes, as variáveis se misturam. Um centro de pesquisa pode ser público ou privado, assim como as universidades e as escolas e as empresas. O assim chamado “Terceiro Setor” não é uma grande congregação; nele se encontram grupos diferentes, diferenciados e, por vezes, até antagônicos.

As considerações anteriores evidenciam como a Educação Ambiental inclui novos tópicos de aprendizagem quando se dirige aos Atores Sociais com os quais educadoras e educadores estão em permanente interdependência. Entre outros citamos: a) identificação dos Atores Sociais, seus pontos de convergência e divergência e suas atribuições e funções;



b) métodos e técnicas de gerenciamento para casos de conflito socioambiental; c) métodos e técnicas para atuar a partir da legislação em vigor e com capacidade de discernimento, considerando a especificidade das questões trabalhadas. Estas e outras questões remetem a tipos específicos de capacitação indispensável para se desenvolver uma “pedagogia da interface” com foco na melhoria da qualidade do ambiente e de vida.

## 2. O Paradigma Pessoal nas Redes de Conexões

*“Quando eu me transformo,  
O mundo se transforma ao meu redor”*

*Brahma Kumaris.*

Movimentos e instituições que trabalham sobre os valores humanos nas organizações enfatizam com propriedade uma questão: os grupos de poder representados pelas instituições só logram modificar seu paradigma de atuação organizacional se pessoas que neles atuam modificam seu próprio paradigma pessoal.

Movimentos sociais planetários marcaram o final do século XX, particularmente o ambientalista e o feminista, deram visibilidade a uma premissa básica: as mudanças externas só podem ser possíveis a partir das mudanças internas (“the personal is political”), uma vez que a sociedade é constituída por homens e mulheres que criam e recriam a vida a partir de seus princípios e valores. Neste contexto surgiram diversas correntes relacionadas entre si: “espiritualidade verde”, “ecologia interior”, “ecologia profunda” e outras com denominações diversas, todas elas apontando na mesma direção. “A reflexão de Felix Guatarri sobre “As Três Ecologias” ou a de Leonardo Boff sobre “As Quatro Ecologias” são exemplos da necessária inclusão da transformação pessoal como condição das mudanças globais que o planeta está exigindo.

A vida necessita do movimento “de dentro pra fora” - do individual para o coletivo - até para entender e trazer o movimento “de fora pra dentro” - do coletivo para o individual, uma vez que o movimento de transformação pessoal nunca é isolado. Cada ser humano é o centro de uma rede de conexões através das quais tem uma gama de oportunidades para exercer a cidadania local e planetária. Ao nascer, já entramos numa rede de relações familiares. Crescemos aumentando nossos elos de relações com outras redes de conexões na escola, nos locais de trabalho, nas igrejas, nas associações, em clubes, partidos políticos, etc. E em cada nova roda de relações que entramos nos tornamos novamente o centro de uma rede de conexões que podemos usar para a qualidade do ambiente e de vida.



Além de multiplicar o movimento “de dentro pra fora”, estas redes de conexões, podem contribuir para trazer ao cotidiano de nosso compromisso com a qualidade do ambiente e de vida, muitas outras pessoas e instituições com as quais estamos em contato, algumas delas desde nossa entrada para atuar no palco da vida em Gaia. O poema que segue, de autoria de Robert Müller, um dos idealizadores das Nações Unidas e fundadores da Universidade da Paz é bem significativo em relação a este tema:

### **Participe de Redes de Conexões**

*Use cada palavra que escrever, cada conversa que mantiver,  
Cada encontro de que participar  
Para expressar suas crenças básicas e seus sonhos,  
Para afirmar aos outros a visão de mundo que você almeja.  
Conecte-se através do pensamento. Conecte-se através da ação.  
Conecte-se através do amor. Conecte-se através do espírito.  
Você é o centro de uma rede de conexões. Você é o centro do mundo.  
Você é uma fonte livre e imensamente poderosa de vida e de bondade.  
Afirme-a. Expanda-a. Irradie-a. Pense nela noite e dia...  
E um milagre acontecerá: a grandeza da sua própria vida.  
Num mundo de grandes poderes, grandes mídias e grandes monopólios,  
Com mais de (cinco) seis bilhões de pessoas,  
Participar de redes de conexões é a nossa liberdade,  
A nova democracia, uma nova forma de felicidade.*

### **3. Atores Sociais e Redes de Conexões como Temas de Formação**

Quando um Coletivo Educador compõem seu Cardápio de Aprendizagem torna-se imprescindível incluir estes dois temas que perpassam todos os demais relativos à realidade ecológica de sua região. A título de exemplo, lembramos um Programa de Formação de Educadores e Educadoras Ambientais/ProFEA, concebido a partir de dois universos eco-sistêmicos: Bacia do Paraná III e entorno do Parque Nacional do Iguaçu.

Em ambos os casos, abordar o tema dos Atores Sociais que interferem na qualidade do ambiente e de vida significou apreender a importância de verificar, em qualquer “iniciativa-programa-projeto-política” pública “quem é quem” neste pedaço do planeta em que vivemos, marcado pela



intervenção das sociedades que nele vivem e/ou com ele convivem por razões bio-regionais e históricas especiais.

A Bacia do Paraná III, por exemplo: desde as nascentes dos rios que se agrupam para formá-la, só pode ser pensada levando em consideração, ambas as margens do Rio Paraná – uma no Brasil, outra no Paraguai - e sua conexão com os demais rios que a ele se interligam ao longo do percurso. O Planejamento territorial e ambiental leva e traz implícita a necessidade de uma visão sistêmica desta Bacia que remete, inclusive, aos necessários “Diálogos da Bacia do Prata” reunindo comunidades de cinco países: Brasil, Paraguai, Bolívia, Argentina e Uruguai, onde a Bacia do Paraná III encontra as demais que compõem a Bacia.

Por sua vez, o Parque Nacional do Iguaçu, o outro eixo bio-regional do ProFEA na região, além de constituir-se num ecossistema que extrapola as fronteiras criadas entre Brasil e Argentina, tem uma variável importante em relação ao tema que nos interessa: por suas características particulares, foi declarado “Patrimônio Natural da Humanidade” pela UNESCO, que lhe dá um status particular a ser constantemente lembrado nas políticas, estratégias, iniciativas e programas que ali se estabelecem, lembrando sempre que o que ocorre no Parque reflete-se nas populações que vivem em seu entorno e vice-versa.

Assim, no contexto dos processos educativos sobre a realidade ecológica da região e a legislação em vigor que nela interfere, o tema dos Atores Sociais que interferem na qualidade do ambiente e de vida no Parque Nacional do Iguaçu e seu entorno e na Bacia de Paraná III permeiam necessariamente todas as reflexões que marcam as paradas mensais do Coletivo Educador na “trilha” traçada para o Programa de Formação de Educadores e Educadoras na região. Cada vez que nosso olhar se debruça sobre algum aspecto da realidade ecológica da região, naturalmente ele se volta para visualizar: de quem depende a denúncia dos problemas encontrados? De quem depende a solução das questões diagnosticadas? De quem depende o anúncio e a divulgação de soluções encontradas que merecem ser partilhadas e multiplicadas nos níveis local, estadual, nacional e, inclusive, internacional?

Esta forma de trabalhar convoca a todos e todas para a aprendizagem do diálogo na perspectiva do encontro de saberes – acadêmicos ou não – e para a necessária criação de sinergia de interesses, sem a qual os Atores Sociais não podem lograr uma efetiva conectividade com a realidade ecológica da região.



## Conclusão

Todo e qualquer envolvimento de educadores e educadoras ambientais traz à tona o tema das Redes de Conexões e dos Atores Sociais que interferem na qualidade do ambiente e de vida, independentemente do eixo escolhido para a aprendizagem e ação. Pode ser alguma questão específica como: a poluição sonora ou dos mares, o câncer de pele provocado pela camada de ozônio ou o envenenamento do leite materno ocasionado pela ingestão de agrotóxicos. Pode ser um universo específico como uma bacia hidrográfica, uma unidade de conservação ou um oleoduto que atravessa diversos municípios.

Em todos os casos, a educação ambiental para a sustentabilidade só adquire seu pleno significado quando atinge os diferentes Atores Sociais que interferem na qualidade do ambiente e de vida: pensadores, pesquisadores, estrategistas, planejadores, fiscalizadores, legisladores, empresários, lideranças, formadores de opinião, educadores e educadoras ambientais. Todos são convidados a constituir-se em comunidades de aprendizagem e de diálogo para encontro de saberes e fazeres na perspectiva da formação para a cultura da ética do cuidado.

“Depende de nós”, diz o músico-poeta. Mas não somente de nós, educadoras e educadores ambientais depende “se este mundo ainda tem jeito e, apesar do que o homem tem feito, se a vida sobreviverá”. Depende de todos nós, indivíduos e Atores Sociais que interferimos na Comunidade de Vida, interiorizar que “somos todos aprendizes” como lembra o Tratado de Educação Ambiental e criar sinergia de interesses para aprender a “saber cuidar” de nós mesmos e de todos os seres com os quais partilhamos nossa passagem por Gaia, nossa Mãe Terra.

## Sugestão de Oficinas

Um problema a ser resolvido, uma ação pró-positiva a ser divulgada, um projeto a ser implementado podem ser temas de oficinas sobre Atores Sociais e Redes de Conexões como sugerem os exemplos abaixo:

1. Atores Sociais: O grupo pode aprender a trabalhar na construção do “Mapa dos Atores Sociais” que interferem na qualidade do ambiente e de vida denominando “quem é quem” em sua interferência em relação ao assunto trabalhado: órgãos públicos, organizações da sociedade civil, rede de ensino e comunidade científica, empresas, meios de comunicação. A seguir, com o “Mapa dos Atores Sociais”, pode-se construir o “Mapa da Mina”, identificando papéis, atribuições e funções de todos os envol-



vidos no processo, definindo também as interfaces a serem estabelecidas entre os mesmos. Como parte deste processo, é importante identificar as questões específicas que estes mapas colocam para a Educação Ambiental como Formação dos Atores Sociais para a Gestão Ambiental e a Ética do Cuidado.

2. Redes de Conexões. O poema “Participe de Redes de Conexões” pode dar margem a diferentes oficinas. Uma delas consiste em pedir a cada participante que anote os nomes das diversas “redes de conexões” às quais está ligado/a: família, escola, trabalho, sindicato, igreja, clube de serviço, associação comunitária, outros. Em cada uma destas “redes” são anotados os nomes de pessoas especiais, os “elos” a partir dos quais pode atuar como ser humano-cidadã/o e promover um efeito multiplicador de “rede-dização”. Algumas questões complementares podem então ser colocadas quando se concluem as primeiras anotações: o que eu posso fazer sobre este assunto com minhas diversas redes de conexões, transcendendo minha atuação profissional? Com quem eu conto, em minha rede pessoal de relações, para dar a conhecer os Princípios e Valores para um Futuro Sustentável expressos: na Carta da Terra, no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, as Metas do Milênio, a Agenda 21, como parte da divulgação dos valores da ética do cuidado? Como posso utilizar estas “redes de conexões” para fortalecer meu projeto pedagógico de educador/a ambiental?

Atores Sociais e Redes de Conexões são também temas que dão margem a aprofundamento de questões chave tais como: responsabilidade socioambiental, ecologia profunda, entre outros.

### **Referências Bibliográficas**

A CARTA DA TERRA: Valores e Princípios para um Futuro Sustentável.  
Edição brasileira da Itaipu Binacional, Foz do Iguaçu, PR, 2004.

BOFF, Leonardo. Saber Cuidar: Ética do humano – Compaixão pela Terra.  
Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 6ª. Edição, 1999.

BOFF – Leonardo, As 04 Ecologias (<http://www.leonardoboff.com.br/>).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Aqui onde eu moro, aqui nós vivemos.  
Co-edição do Ministério do Meio Ambiente e Itaipu Binacional,  
Brasília, 2005.



CAPRA, Fritjof Princípios da Alfabetização Ecológica. The Elmood Institut, California, 1992. Publicação em Português: Rede Mulher de Educação, São Paulo: Sagraf S/A, 1992.

CARVALHO, Isabel C. M. Educação ambiental: A Formação do Sujeito Ecológico. Editora Cortez, São Paulo, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL DO MEIO AMBIENTE TESE. Fortalecendo o Sistema Nacional do Meio Ambiente. Brasília, 2003.

COSTA, Larissa, JUNQUEIRA, Viviane, MARTINHO Cássio, FECURI, Jorge. REDES, uma Introdução às Dinâmicas da Conectividade e da Auto-Organização. Brasília DF: WWF-Brasil, 2004.

GUATARRI, Felix - As 3 Ecologias. Editora Papirus, 9ª. Edição, 2003.

INSTITUTO ECOAR para a Cidadania. Agenda 21 do Pedaco. São Paulo: FEHIDRO, 2000.

INSTITUTO ETHOS - Indicadores de Responsabilidade Social, São Paulo, 2004.

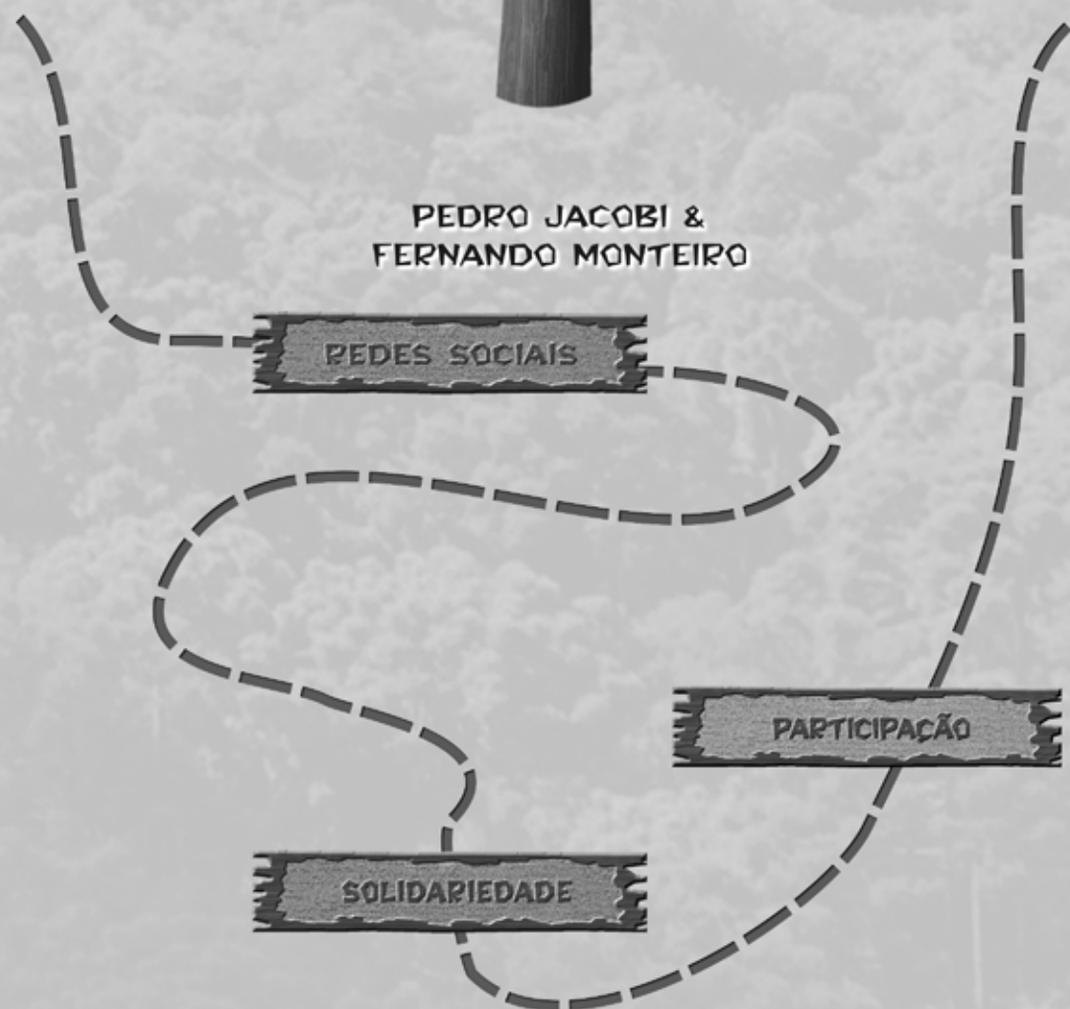
TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Edição brasileira da Itaipu Binacional, 2005.

VIEZZER, Moema. OVALLES, Omar. TRAJBER, Rachel. Manual Latino Americano de Educ-Ação Ambiental. Editora Gaia, São Paulo, 1995.

VIEZZER, Moema. Somos Todos Aprendizes - memórias da construção do Tratado de Educação Ambiental. In: Tratado de Educação Ambiental, Edição da Itaipu Binacional, Foz do Iguaçu, 2005.



**PEDRO JACOBI &  
FERNANDO MONTEIRO**





## **PEDRO JACOBI**

Pedro Jacobi é Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós- Graduação em Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo (PROCAM-USP). Coordenador do Doutorado do PROCAM-USP. Coordenador conjunto do projeto Bacias Irmãs que articula a formação e capacitação de atores locais para atuar nos comitês de bacias hidrográficas em parceria USP/InstitutoEcoar/Universidade de York(Canadá). Coordenador da equipe de pesquisa PROCAM no Projeto Negowat que aborda a negociação da gestão da terra e da água em bacias peri-urbanas da América Latina combinando modelagem multi-agente e jogo de papéis. Coordenador de Projeto Alfa sobre Governança da Água (2005-2008) integrado por universidades e centros de pesquisa do Brasil, Chile, Bolívia, Colômbia, França, Inglaterra e Holanda. É autor de Gestão compartilhada dos resíduos sólidos no Brasil – inovação com inclusão social (org.), 2006; Diálogos em Ambiente e Sociedade (org.), 2006; Inovação no campo da gestão pública local, 2005; em co-autoria Citizens at Risk - From Urban Sanitation to Sustainable Cities, 2001; Políticas Sociais e Ampliação da Cidadania, 2000; Cidade e meio ambiente- percepções e práticas em São Paulo, 1999; Ciência Ambiental –os desafios da interdisciplinaridade, 1999.

## **FERNANDO MONTEIRO**

Engenheiro Agrônomo formado pela ESALQ-USP. Mestre em Ciência Ambiental pelo PROCAM-USP, especialista em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Atuou como consultor para instituições nacionais e internacionais como Banco Mundial, Unesco, PNUD e Fundação Getúlio Vargas (FGV). É fellow do programa LEAD – Leadership for Environment and Development e autor de artigos sobre responsabilidade socioambiental e gestão de recursos naturais. Atualmente é doutorando e pesquisador do LAPAM – Laboratório de Análise de Políticas Ambientais, da USP.



# CAPITAL SOCIAL

Pedro Jacobi e Fernando Monteiro

Embora os mecanismos de participação popular na gestão ambiental tenham aumentado nos últimos dez anos, eles ainda exercem pouca influência no modo como as políticas públicas são efetivamente formuladas e executadas. Apesar de mais democráticos, estes mecanismos ainda são mal aproveitados, como é o caso dos comitês de bacia hidrográfica. Em geral, a população aproveita a disponibilidade dos mecanismos de forma contraditória, a partir de uma visão imediatista.

De fato, os impactos das práticas participativas na gestão ambiental, apesar de controversos, apontam para uma nova qualidade de cidadania, que institui o cidadão como criador de direitos para abrir novos espaços de participação sócio-política. Apesar das barreiras que precisam ser superadas para multiplicar iniciativas de gestão que articulem de forma eficaz a democracia com a crescente complexidade dos temas objeto de políticas públicas, justificam-se todos os esforços de fortalecimento do espaço público e de abertura da gestão pública à participação da sociedade civil.

Se por um lado a modernização destes mecanismos prescinde uma engenharia sócio-institucional complexa apoiada em inovações institucionais para garantir condições de acesso dos diversos atores sociais envolvidos, e notadamente dos grupos sociais mais vulneráveis, também é necessário ampliar a articulação entre as esferas públicas e privadas, em um esforço para cobrir a lacuna histórica existente entre essas duas esferas na gestão pública brasileira. Essa articulação passa pela criação de um ambiente institucional apoiado fundamentalmente na cooperação.

## **Capital social: a emergência do conceito e seus alcances**

Desde os anos de 1990, o conceito de capital social tem uma repercussão significativa, constituindo-se numa das mais difundidas linhas de análise no contexto atual das ciências sociais, tendo se expandido para diversas áreas de conhecimento com uma crescente ampliação da produção intelectual. Embora se trate de um conceito emergente, se traduz em um importante instrumento conceitual e prático para a consolidação de políticas públicas. Mas também, apesar do seu uso plural, suscita dúvidas metodológicas. Trata-se de um conceito relativamente novo, mas cabe enfatizar



que também caracteriza uma roupagem nova para preocupações muito conhecidas: a importância das relações sociais nos processos de desenvolvimento. O termo não é propriamente novo aos cientistas sociais. A idéia de que envolvimento e participação em grupos pode trazer conseqüências positivas individuais e coletivas já havia sido postulada por autores como Durkheim e Tocqueville. Para Tocqueville, um dos principais motivos do bom funcionamento da democracia na América era a alta capacidade dos cidadãos americanos de participar em associações. Mais recentemente, há uma crescente suposição, mesmo entre economistas bastante materialistas, que fatores de origem social, cultural ou mesmo psicológica contribuem para resultados maiores do que a soma das suas partes, e que causas não materiais exercem efeitos materiais significativos (UPHOFF, 2000).

A incorporação da variável social no âmbito das teorias de desenvolvimento foi gradativamente influenciada pela verificação de eventos de natureza social como violência étnica, alastramento da corrupção, aumento das iniquidades e a emergência de grupos separatistas – para citar alguns – e a constatação da sua influência na riqueza e pobreza das nações. Ainda assim, boa parte das teorias de desenvolvimento econômico não incorporaram de maneira clara nem direta o papel que as relações sociais exercem sobre o desenvolvimento (WOOLCOCK, 1999).

Ao longo dos últimos anos, o conceito de capital social se tornou extremamente difundido entre sociólogos, cientistas sociais e profissionais ligados às áreas de desenvolvimento, pois propõe uma solução ao problema anteriormente descrito. Analiticamente, o conceito de capital social pode ser expandido em duas grandes linhas, uma focada nas relações que um ator mantém com outro(s) ator(es) e outra focada nas relações internas e externas de uma organização, ou nas redes sociais.

Uma das primeiras conceituações formais sobre capital social foi elaborada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1985), que o define como “o agregado dos recursos potenciais ou efetivos, associados à posse de uma rede sólida de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecidos e reconhecimento mútuo”. Segundo Portes (1998), ao participar de grupos sociais, os indivíduos estabelecem regras ou normas de conduta (institucionalizam essa relação), o que se constitui no fator de confiança do grupo. Ou seja, as instituições socialmente constituídas são a garantia do cumprimento dos acordos (MONTEIRO, 2004). Bourdieu reforça o conceito de relação de identidade grupal, como base de formação para a essência do capital social e ainda ressalta o duplo caráter, material e simbólico, dessas relações.



Ainda que Bourdieu tenha lançado as bases conceituais sobre o capital social, foi o sociólogo James Coleman quem introduziu definitivamente o conceito na agenda acadêmica trabalhando-o de forma mais elaborada ao associá-lo à formação de capital humano. Na visão de Coleman, a importância do capital social surge da aproximação que o conceito permite fazer entre as correntes culturalista e racionalista acerca da motivação individual. Para este autor, existe uma complementação entre capital físico-econômico (insumos, infra-estrutura e financiamento), capital humano (educação e preparação técnica) e capital social (relações de confiança). A otimização do capital físico-econômico e do capital humano é atingida na medida em que as relações de confiança e reciprocidade aumentam na comunidade. O que distingue o desempenho é a confiança estabelecida, permitindo uma mobilização coletiva e a maximização dos recursos individuais existentes. A capacidade de ação é ampliada em situações onde a confiança permeia uma coletividade (ou associação), facilitando a otimização do uso de recursos sócio-econômicos e humanos disponíveis (MONTEIRO, 2004).

Em outras palavras, Coleman (1994) considera que o capital social está sujeito a uma lógica de acumulação e reprodução, determinada por escolhas racionais dos atores sociais no estabelecimento de estruturas de relações, que podem ser criadas a partir da confiança mútua entre os indivíduos e que se traduzem na estabilidade das instituições, normas e obrigações recíprocas, garantindo a eficiência do esforço coletivo e a eficácia dos investimentos individuais. Diferentemente das outras formas de capital, o capital social é inerente à relação entre dois ou mais atores, não se acumulando nos recursos físicos da produção ou nos próprios atores, como acontece no caso do capital físico e humano (MONTEIRO, 2004).

A segunda categoria salienta a idéia de que as ações dos indivíduos podem ser fortemente enaltecidas através da sua participação em redes sociais, especificamente através das interações diretas e indiretas com os outros atores desta rede. Nesta concepção, o capital social está relacionado aos recursos e benefícios potenciais que um ator tem por possuir ou participar de uma rede sólida e durável de relações pessoais (BOURDIEU, 1985, COLEMAN 1988, PORTES 1998).

Nessa perspectiva, o capital social é visto como um bem social, resultante das conexões e acesso dos atores sociais aos recursos existentes nas redes ou grupos dos quais fazem parte e lhes garante a coesão necessária para atingir os resultados esperados. Essa perspectiva é comumente difundida entre cientistas políticos e economistas do desenvolvimento (LIN, 2001, PUTNAM, 1996, WOOLCOCK, 1998, OSTROM 1990 e UPHOFF, 2000). Inúmeras experiências práticas já demonstraram que não considerar

a dimensão social nos processos de desenvolvimento, como normas, costumes, cultura, valores, motivação ou solidariedade levaram a resultados pouco desejáveis ou até mesmo a enormes fracassos.

Entretanto de forma geral, há um consenso na literatura, de que capital social refere-se à habilidade que os atores desenvolvem em garantir benefícios através de associação em redes de relações sociais ou outras estruturas sociais.

Figura 1. Três perspectivas sobre Capital Social: principais atores e implicações para políticas públicas.

<b>Perspectiva</b>	<b>Principais Atores</b>	<b>Políticas Públicas</b>
1) Visão comunitária Associações locais	Sociedade civil Voluntariado Grupos comunitários	“Small is beautiful” Valorização do voluntariado
2) Visão de Redes Laços intra (fortes) e inter (fracos) comunitários	Empreendedores Grupos de negócios “Gestores de informação” Grupos comunitários	Descentralização Criação de áreas de negócios Federações da Sociedade Civil
3) Visão Institucional Redes comunitárias e relações estado-sociedade	Setores público e privado Estruturas sociais, governança Regras formais e informais	Co-produção, Complementaridade, cidadania, accountability, participação, sinergia

Fonte: Woolcock (1999).

O capital social é compreendido, basicamente, por sua função, sendo encontrado em organizações sociais que potencializem a produção do ser humano. Segundo Putnam (1996), o capital social refere-se a aspectos da organização social tais como redes, normas e laços de confiança que facilitam a coordenação e cooperação para benefícios mútuos.

Durante a década de 90, diversos autores discutiram mais especificamente a questão da autonomia do Estado e dos efeitos da dispersão das instituições públicas. Robert Putnam (1996) e Peter Evans (1995) incorporaram o conceito de capital social, e debateram o papel das instituições na indução de mudança social, indicando o esgotamento dos dois eixos principais da intervenção pública: o neoliberalismo e o desenvolvimentismo clássico. Para Evans (1995), os componentes que formam o capital social, entre os quais estão o engajamento cívico, a integração social e as normas de confiança, podem ser promovidos pelas esferas governamentais e, inclusive, podem ser utilizados com vistas ao desenvolvimento. Entretanto, enquanto Evans dá primazia ao Estado como fonte principal da dinâmica social (o que foi chamado de abordagem neo-institucional), Putnam se opõe ao ressaltar a interpretação culturalista, demonstrando sua propensão a um determinismo cultural na identificação das fontes de ação coletiva.



Com estes pressupostos, Putnam (1996) estudou os diversos aspectos que condicionaram as diferenças regionais encontradas entre o Norte e o Sul da Itália, que nos primeiros anos do século XX, tinham padrões de desenvolvimento muito semelhantes. Nas oito décadas posteriores, criou-se uma desigualdade bastante acentuada entre essas regiões. Putnam conclui na sua pesquisa, feita com base em diversos instrumentos - como leitura de jornais, comparecimento a referendos, grau de associativismo e ocorrência de voto preferencial, que as tradições cívicas e a capacidade de organização social se revelaram um poderoso determinante das disparidades de desenvolvimento sócio-econômico encontradas atualmente entre as duas regiões. Também observou que as experiências de mobilização e atuação coletiva acumulam um capital social derivado dos laços de confiança mútua entre os cidadãos, aumentando o engajamento público. E ainda, um Estado determinado a firmar normas transparentes, reguladoras da interação entre os interesses organizados, facilita a propagação de uma vida pública ativa e dinâmica, ampliando a confiança e a transparência na sociedade e permitindo a implementação de políticas maximizadoras do bem-estar geral.

Putnam distingue dois tipos ideais de associação: o horizontal e o vertical. O primeiro aglutina membros iguais em status e poder; o vertical reúne sujeitos desiguais numa relação assimétrica de hierarquia e dependência. Sociedades moldadas no associativismo horizontal têm um grau elevado de engajamento cívico e auto-organização superior às sociedades verticalizadas, além de obterem um elevado desempenho econômico, garantindo o bem-estar social de seus cidadãos (a horizontalidade propicia melhores condições para a reconciliação da democracia com o desempenho socioeconômico). O autor adota uma vertente cultural na explanação de fontes de confiança e defende a cultura política e a história particular como determinantes da existência ou não do associativismo horizontal, base do engajamento cívico, no qual o sistema político é um reflexo da lógica de hierarquia, coesão e autoridade das particularidades locais. O associativismo horizontal é resultado de confiança, normas e redes de solidariedade. Os achados de Putnam enfatizam o papel da confiança como base para o desenvolvimento de capital social. Assim, o conceito de capital social, definido como o conjunto das características da organização social, que englobam as redes de relações entre indivíduos, suas normas de comportamento, laços de confiança e obrigações mútuas, torna possível a tomada de ações colaborativas que resultem no benefício de toda a comunidade.

Em recentes estudos, Putnam (2000), observa que o capital social está em declínio, a partir da constatação sobre as mudanças no associativismo americano e seus possíveis impactos sobre a comunidade cívica. O



exemplo é muito original, e inclusive dá o título ao livro - *Bowling Alone* (2000), mostrando que os jogadores de boliche, um esporte de características associativas nos Estados Unidos, passaram a praticá-lo desacompanhados, o que significava que as ligas deste esporte não mais mobilizavam as pessoas da mesma maneira. É claro que a sua pesquisa se desdobra em outras áreas de atividades, e o resultado é sempre o mesmo, uma diminuição dos hábitos associativos. A mesma situação o autor verifica em outro estudo comparativo no qual diversos autores concluem o declínio das antigas formas de capital social, em países como Inglaterra, Japão, Alemanha, Suécia, dentre outros.

Atualmente, a maioria das formulações sobre esse conceito tem se restringido mais a exemplificações dos seus efeitos do que à construção de um aparo conceitual consistente, e tal aplicação empírica tem se tornado muito atrativa, na medida em que tem enfatizado um conjunto de temas que estão associados com a redução da pobreza, inclusão social, desenvolvimento local, relações sociais e organização social, como alguns dos principais temas estruturantes.

Todas as formas de capital podem ser compreendidas como bens de diversas naturezas que exercem a função de produzir benefícios. Esses benefícios tornarão o processo produtivo futuro mais eficiente, efetivo, inovador ou simplesmente maior. Poderíamos então associar o conceito de capital social ao conjunto de bens sociais, psicológicos, cognitivos e institucionais que possibilitam a produção de comportamento cooperativo mutuamente benéfico (UPHOFF, 2000, KRISHNA, 2000).

Cabe assinalar que não é fortuita a importância que uma instituição como o Banco Mundial passa conferir ao conceito de capital social, notadamente nos assuntos ligados ao combate à pobreza, e principalmente no enfoque que privilegia o fortalecimento de laços sociais em comunidades carentes, onde se busca transformar os projetos de desenvolvimento econômico em iniciativas que gerem capital social.

Portes (1998), analisa as origens e aplicações do conceito de capital social na sociologia moderna, e constata na pesquisa empírica que existem três funções ou concepções básicas acerca desse conceito. A primeira refere-se ao capital social como fonte de apoio familiar. Uma outra refere-se ao capital social como fonte de benefícios através de redes extra-familiares, onde capital social refere-se ao ganho das pessoas que participam de redes sociais. A última função do capital social trata deste como fonte de controle social, focado no reforço de regras e normas.

Estudos que procuram medir o capital social dos grupos sociais encontram-se ainda nos estágios iniciais. De fato, a dificuldade em medir o capital social vem sendo apontada como uma das maiores críticas ao conceito. Teorias como as do capital social encerram construções que são por natureza “abstratas” e requerem interpretações subjetivas quando aplicadas operacionalmente. Apesar disto, os esforços de mensuração vem evoluindo e ganhando cada vez mais consistência metodológica. Essa discussão avança na medida em que as formulações sobre o capital social passam do campo das exemplificações para o da construção de concepções teóricas mais detalhadas. O conceito de capital social ganha força quando subdividido em duas categorias: estrutural e cognitivo. Essas duas formas de capital social são interdependentes, reforçando-se mutuamente, mas podem analisadas separadamente.

A categoria estrutural está associada às diversas formas de organização social e de instituições locais, tanto formais quanto informais, que atuam como instrumentos para o desenvolvimento comunitário, como por exemplo, papéis, regras e procedimentos, assim como as redes de relações sociais que favorecem a cooperação. O capital social estrutural é construído através de associações horizontais e redes sociais que mantenham processos de tomada de decisão transparentes e coletivos, lideranças responsáveis e práticas coletivas (UPHOFF, 2000).

A categoria cognitiva é resultante de processos mentais reforçados pela cultura e ideologia de um grupo, ou mais especificamente por normas sociais, valores, atitudes e crenças que por sua vez também contribuem para o comportamento cooperativo. Dentre esses valores incluem-se a confiança, solidariedade e reciprocidade, que compartilhadas entre os membros do grupo criam as condições para que os indivíduos trabalhem para o bem comum (UPHOFF, 2000).

**Figura 2:** Relação entre as categorias de capital social

		<i>Aspectos Cognitivos</i>	
		<i>Fortes</i>	<i>Fracos</i>
<i>Aspectos Estruturais</i>	(1)	Alto capital social Desafio: estender o escopo das atividades	(2) Organizações fortes Desafio: legitimação, estruturação das relações
	(3)	Associações tradicionais Desafio: introdução de regras, normas e procedimentos	(4) Anêmico, amoral, atomizado Desafio: auxiliar no estabelecimento de normas e estruturas

Fonte: Krishna (2000)



Ambas são formas de capital uma vez que necessitam de investimentos para se estabelecerem. Uma variedade de recursos é necessária para que se estabeleçam regras, papéis e procedimentos; assim como para normas, valores, atitudes e crenças, ainda que esta última categoria seja menos tangível (KRISHNA e SHRADER, 1999).

Um melhor balanço entre as quantidades de cada uma das categorias acima descritas, em um dado grupo social, irá permitir um maior fluxo de benefícios, ou seja, quanto melhor distribuído estiver o estoque de capital social entre seus aspectos cognitivo e estrutural, maiores serão os fluxos de benefícios coletivos produzidos, ou maior será a possibilidade de comportamento cooperativo mutuamente benéfico (KRISHNA e UPHOFF, 2000). O que a maioria dos artigos enfatiza hoje é a importância da cooperação e da confiança entre as pessoas e entre estas e as instituições.

### **Referências Bibliográficas**

- BOURDIEU, Pierre. The Forms of Capital. In: Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, ed. J. Richardson. NY., Greenwood, 1985.
- CASTELLS, Manuel. O Poder da Identidade. São Paulo. Paz e Terra, 1999.
- COLEMAN, James. Foundations of Social Theory. Cambridge: Harvard University Press, 1994.
- EVANS, Peter. Embedded autonomy: states and industrial transformation. Princeton: Princeton University Press, 1995.
- JACOBI, Pedro. Políticas sociais e ampliação da cidadania. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- JACOBI, Pedro. “Meio ambiente e redes sociais: dimensões intersetoriais e complexidade na articulação de práticas coletivas”. In: Revista de Administração Pública. FGV, Rio de Janeiro, v. 34 (6):131-158, nov/dez, 2000a.
- JACOBI, Pedro et al. “Capital social e desempenho institucional – reflexões teórico-metodológicas sobre estudos no Comitê da Bacia Hidrográfica do Alto Tietê, SP”. In: JACOBI, Pedro e FERREIRA, Lucia (orgs.) Diálogos em Ambiente e Sociedade no Brasil. São Paulo: Annablume, 2006.
- KRISHNA, Anirudh e SCHRADER, Elizabeth. Crosscultural Measures of Social Capital. The World Bank- Sustainable Development Network. Working Paper 21. Washington, October 2000.



LIN, N. *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. London : Cambridge University Press. 2001

MONTEIRO, Fernando. *Desempenho institucional na gestão de recursos hídricos: o caso dos subcomitês de bacia hidrográfica Cotia-Guarapiranga e Billings-Tamanduateí na Região Metropolitana de São Paulo*. São Paulo, 2004. 146p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Ciência Ambiental – PROCAM, Universidade de São Paulo.

OSTROM, Elinor. *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. New York: Cambridge University Press. 1990.

PUTNAM, Robert. *Comunidade e Democracia: a experiência da Itália Moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

\_\_\_\_\_. 2000 *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York, Simon and Schuster.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes de movimentos*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

UPHOFF, Norman. “Understanding Social Capital: learning from the Analysis and Experience of Participation” In: Dasgupta e Serageldin (orgs.) *Social Capital, a Multifaceted Perspective*. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.

WOOLCOCK, Michael. “Social Capital and Economic Development: Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework”. *Theory and Society; renewal and critique in social theory*. (Vol. 27/2). 1998.





COMUNIDADES EDUCADORAS

CAPITAL SOCIAL

CONFLITOS

SEVERIANO JOSÉ DOS SANTOS JR. &  
ALBA MARIA NUNES SANTOS



PERTENCIMENTO

ÉTICA AMBIENTAL

ALTERIDADE



## **SEVERIANO JOSEH DOS SANTOS JR.**

Joseh, como assim prefere ser chamado, nasceu em Jequié-Ba, em 1964, sob o signo do Sol. Formado em Geografia pela UFBA, é professor, desde 1992, do CEFET-BA, onde tem exercido atividades diversas (coordenação, comissões, formação de grupos, promoção de eventos científicos e culturais, mutirões ecológicos), além do ensino. Mestre em Engenharia de Produção pela UFRJ, pesquisou a relação entre modernidade e tradição na contemporaneidade, enfocando os Xamãs. É membro da Fundação Terra Mirim, desde sua origem, atuando em frentes diversas: projetos de produção de mudas e revegetação, tradução e interpretação do inglês, educação e teatro. Amante da vida, atualmente é doutorando no Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB, onde pesquisa sobre as ecovilas.

## **ALBA MARIA NUNES SANTOS**

Alba Maria nasceu nas terras alagoanas em 1953. Trazendo em seu sangue uma mescla de raças por parte dos avós paternos e maternos, esta Xamã trouxe dentro de si a inquietude própria dos que teimam em realizar algo diferente e inovador. Em 1970 mudou-se para Salvador da Bahia. Em 1988, formou-se em Psicologia pela UFBA. Nos idos de 1990, instituiu uma comunidade em Simões Filho, Bahia, Brasil dando origem à organização conhecida como Fundação Terra Mirim, referência no Brasil em Educação e Economia Solidária. Viaja por vários países da Europa e de outros continente levando sua mensagem e repassando os conhecimentos que “minha Mãe Natureza me doa”.



## **COMUNIDADES EDUCADORAS:**

### **a Terra como casa, a casa aberta à terra**

Severiano Joseh Santos Jr. e Alba Maria Nunes

A proposta deste artigo é levantar algumas questões, suscitar inspirações e compromentimentos. Refletiremos sobre o viver comunitário, hoje, e como ele pode se tornar educador. Em que medida a vida comunitária pode levar a criação de espaços vivenciais e pedagógicos que se fundamentem em uma relação dialógica entre crianças, jovens e adultos e desses com o mundo e a Natureza. Como ilustração, apresentamos a experiência da comunidade Terra Mirim, na Bahia, enquanto um grupo que está envolvido na vivência desse tipo de proposta. Ao final, colocamos algumas questões para reflexões, sugerindo atividades.

### **Comunidade e Modernidade**

Na maior parte da história, a humanidade viveu em pequenos assentamentos ou grupos: bandos, aldeias, vilarejos, pequenas cidades. Isto nos mostra que ainda carregamos sentidos de proximidade uns aos outros, vínculos que passam por algum tipo de contexto comunitário. Hoje, com o avanço do individualismo, a idéia de comunidade é cada vez mais ambígua, pois, ao tempo em que mais nos afastamos dela, mais nos sentimos compelido a um “desejo por comunidade”.

As grandes revoluções modernas romperam com as estruturas socioeconômicas tradicionais, criando novas formas de vida e de cultura que tendem a se afastar do comunitarismo. A cidade e a indústria, mediada pelo mercado capitalista, sobrepõem-se ao campo, desmanchando a antiga ordem onde a terra e o trabalho eram parte de uma estrutura sociocultural orgânica. Iniciado na Europa, aos poucos esta nova ordem se impõe ao resto do mundo pela colonização/imperialismo.

O sociólogo F. Tönnies (1947), no final do séc. XIX, demarca uma linha divisória entre o mundo tradicional e a modernidade, por meio da diferença conceitual entre comunidade (*gemeinschaft*) e sociedade (*gesellschaft*). A comunidade é orgânica e se fundamenta numa vontade natural (*kuerwille*), onde se busca o consenso. Na sociedade prospera uma vontade racional (*kuerwille*), direcionada a fins e ao lucro. Ele vê que as formas sociais modernas (Estado, razão contratual, mercado, ciência, cidade) se



sobrepõem às formas anteriores (base agrária, traços hereditários, religioso-morais, de parentesco e vizinhança), onde a passagem de uma para outra seria inevitável. Hoje, a presença deste tipo de comunidade é cada vez menor. Quando não são anuladas por um processo de perda das raízes, tendem a se “adaptar”, perdendo os laços identitários originais (familiares, espirituais, produtivos).

Para Bauman (2003), o que prevalece, hoje, é o desencajamento e a insegurança. Na modernidade atual (líquida), a perda de força do Estado e do ideário nacional, os quais ainda davam alguma espécie de segurança no lugar das comunidades tradicionais<sup>1</sup>, tem feito crescer a competitividade e o individualismo. Há um processo de “guetificação” nas sociedades, mas que, os novos “guetos” não significam comunidade. Os ricos, vivendo o permanente perigo da violência cotidiana, criam condomínios e moradias cerradas, sob a proteção de parafernálias de segurança. O medo partilhado gera certa unidade, mas não senso de comunidade. Os pobres, empurrados para as favelas e periferias, criam uma coletividade às avessas, dificultando o sentimento de solidariedade, presente nas formas societárias mais tradicionais. Os ricos, de seus guetos podem sair e transitar (ainda que sob a proteção de “carros fortes”). Aos pobres não é permitido o livre acesso. Porém, tanto uns como os outros exercessem sentidos incompletos de comunitarismo.

Se chegamos ao ápice da construção humana sobre o Planeta com a técnico-ciência, estamos longe de ter atingido um equilíbrio entre as sociedades e seus membros e dessas com os ecossistemas. Carecemos de formas mais orgânicas, de relação dos seres humanos entre si e desses com a Terra, que possam superar a atual crise civilizatória (UNGER, 1991), gerada pela expansão competitiva e desigual do sistema. Ademais, temos esquecido das ligações mais vitais com a Natureza que, permanece sendo à base de sustentação da vida planetária, incluindo a nossa. Assim, como pensar formas de resistências e de manutenção de traços comunitários orgânicos em meio às injustiças e crises atuais? Como pensar a comunidade, hoje, enquanto educadora, que enseje segurança, liberdade e responsabilidade? Qual a matriz relacional e ética desse (novo) sentido comunitário que possa solidificar uma nova relação com a Terra? Onde encontrar o sentido de tal coisa?

---

1 Bauman (2003) faz sua reflexão sobre as comunidades em torno do binômio segurança-liberdade. Para ele, as comunidades tendem a criar espaços seguros, porém, à custa da liberdade.



## Comunidade Face-a-Face, Encontro e Educação

O ser humano necessita de vínculos coletivos que o liguem à sua história, bem como à Terra. Em tempos de velocidade, de desencantos e perdas de solidariedade, um sentido de comunidade, que pressupõe relações face-a-face e encontros “inter-humanos” baseados no outro a partir de sua alteridade, é cada vez mais urgente. Com todas as potencialidades, desafios e ambigüidades que possam carregar.

Martin Buber<sup>2</sup> nos ensina que viver é relacionar-se. Porém, a vida vivida é diferente da experiência, pois enquanto esta pressupõe apenas uma relação unidimensional entre o Eu e o mundo, do tipo sujeito-objeto (relação Eu-Isso), a vida vivida é a total imersão no presente, onde o Eu se direciona a um Tu, outro, e que, por ele é também afetado (relação Eu-Tu). A presença do outro demanda uma resposta, concreta, solicitando inteireza e permanente estado de atenção e abertura às coisas e pessoas com as quais se interage. Viver é mergulhar vulnerável nas relações que nos são ofertadas, por graça, a cada momento. O universo do “Eu-Isso” é mais seguro, pois que conhecido e apto à análise e planejamento. O universo dialógico do “Eu-Tu” é incerto, arriscado, pressupõe entrega e responsabilidade, diálogos “face-a-face, do um ao outro”. Porém, a esfera do inter-humano não se dá nem no Eu nem no Tu, mas no espaço aberto pelo diálogo, no “entre”, o qual não diz nem de um nem do outro, mas do indizível entre os dois. Para Buber, a comunidade é o território onde esta (nova) dialogicidade, o espaço do “entre”, pode acontecer.

“A comunidade em evolução (...) é o estar um-com-o-outro; de uma multidão de pessoas que, embora movimentem-se juntas em direção a um objetivo, experienciam em todo lugar um dirigir-se um-ao-outro, um face-a-face dinâmico, um fluir do Eu para o Tu”. (BUBER, 1982, p. 66).

Esta comunidade acontece nos encontros dialógicos entre homens e mulheres, nas respostas aos desafios cotidianos de suas vidas. Diferente de um coletivismo amorfo a espera de transformações globais, esta comunidade provoca enraizamento, ao estabelecer o diálogo como matriz para a construção social. Ela refaz a história, pela capacidade de ações concretas, territorializadas, em contextos que são globais. Em termos de educação ambiental, onde encontrar esta comunidade?

Na escola, no bairro, nas cidades e aldeias, no trabalho, na igreja, na universidade, em comunidades “alternativas”, toda vez que pessoas se vinculam umas às outras, não apenas em torno de um objetivo comum, mas

---

2 Ver Bibliografia em anexo. Evitamos as referências demasiadas pelo objetivo deste trabalho.



para estar face-a-face “uns com os outros”, construindo espaços autênticos de transformação e auto-transformação. A convivência dialógica nesses espaços permite o nascer de propostas que se transformam, organicamente, em ações em função do comprometimento das pessoas entre si e com a realidade na qual estão inseridas. O fundamental não é a ação em si, mas a resposta que ela carrega. A responsabilidade de cada um para com os outros e para com o mundo que as envolve. Assim, os indivíduos, e o grupo em si, vão mudando, não apenas por necessitarem se adaptar para poderem atingir seus objetivos, mas, porque foram, indubitavelmente, tocados pelo encontro e pelas realidades vividas. Uma comunidade educadora é todo grupo de pessoas, que territorializado e vivendo experiências face-a-face, possa viver experiências de auto-aprendizado e aprendizado mútuo, responsabilizando-se com o destino de cada um e com os destinos das ações que elas ensejam.

Nesta comunidade, a educação, o “entre” o aprender e o ensinar, já se tornou parte orgânica do viver cotidiano de cada um que nele, arriscadamente, se envolveu. Mais do que formalismos e processos pedagógicos elaborados (sem se prescindir deles pela demanda do seio social que estamos envolvidos), a educação se torna parte da vida, um sentido permanente de descobertas nas aberturas demandadas pelo diálogo. Em tempos de tecnicismos exacerbados não é contra a instrumentalidade técnica que a luta deve se dar. A energia humana deve ser direcionada para ocupar e criar espaços cada vez mais orgânicos para que o encontro possa acontecer. Neste sentido, a comunidade educadora pressupõe essa relação inexorável com o outro, na vivência cotidiana de seus membros, bem como nas respostas da comunidade em relação às outras comunidades, ao mundo e à Natureza.

### **Comunidade Educadora e Terra**

Uma comunidade se torna educadora na medida em que seus membros tomam consciência que a vida vivida por cada um pode penetrar os processos sociais e transfigurá-los em relações saudáveis e honestas entre todos. Na medida em que a consciência da unidade do grupo reconhece a singularidade de cada um, e que, do diálogo entre elas possa surgir um corpo coeso de sentido e propósito para atuar na realidade histórico-social que envolve o grupo. Assim, as demandas institucionais da comunidade passam a se coadunar com este propósito comum.

Isto nos leva pensar a educação ambiental não como um fim em si mesmo, por meio de formalizações pedagógicas onde as pessoas devem aprender a melhor maneira de lidar com o meio. Na comunidade educado-



ra, a educação ambiental é o próprio convívio cotidiano com o ambiente, é o deixar ser por ele tocado e responder a ele como um outro. Demanda engajamento, tanto no sentido político quanto no sentido vivencial. Assim, a degradação ambiental tanto pode ser vista como impacto negativo das atividades humanas sobre a resiliência dos ecossistemas (onde ações mitigadoras devem ser propostas ao Estado e aos agentes econômicos), como pode ser vista como cortes e dores impingidos a outros seres que, como nós, participam da teia planetária da Vida. Neste último aspecto, a educação ambiental pressupõe novas visões e esferas de relações com este outro que é a Natureza. Assim, à percepção “inter-humano” que suscita relações de alteridade entre pessoas, podemos sugerir a possibilidade de relações “inter-seres”, a partir de uma visão de alteridade que inclua as outras formas de vida sobre o Planeta. O próprio sentido de comunidade volta-se originalmente para seu lugar na ecologia, onde o que prevalece é a capacidade de interação entre múltiplas espécies, que mantêm diversos graus de relacionamentos, num espaço comum. Neste contexto, as potencialidades diferenciadas do humano (simbólicas, técnicas, linguísticas, relacionais), devem pressupor maior senso de responsabilidade e mais zelo nas ações. Desta questão dependem tanto a nossa sobrevivência física, a forma como essa sobrevivência vai se dar, bem como o significado de humano de que estamos tratando. Neste sentido, cabe-nos, nesta relação “inter-seres”, uma escuta mais atenta, bem como uma aprendizagem da humildade. Buscando nossas origens comuns com os outros seres, esta palavra cabe, já que tanto humildade quanto humanidade vêm da mesma raiz etimológica, humus, ou seja, da terra.

Originalmente, o primeiro encontro do humano se dá com a Terra. É de sua matriz, é da “carne” da Terra, que nossas células e corpo se formam. Na radicalidade mais primeva do humano, esta é uma condição da qual não podemos nos desligar por maior que seja a nossa engenhosidade. Tudo o que nos forma e todas as coisas das quais tiramos o nosso sustento, de uma forma ou de outra, vem da matriz natural do planeta, por mais artificial que tentemos construir nosso mundo. Porém, nas sociedades avançadas da tecno-ciência, parece existir uma grande pretensão de se criar um mundo (humano) que prescindia da Terra (C. LEÃO, 1987). Isto faz-nos esquecer de vínculos primordiais como a história, a família, a comunidade, bem como de ver a Terra como casa e como ethos. Pois que, da Terra não apenas recebemos nosso sustento físico, mas também recebemos nossa forma de ser. A modernidade parece ser o único momento em que o humano se viu desligado de qualquer ordem superior a si mesmo e as suas capacidades.



Todas as culturas pré-modernas tinham algum tipo de visão sacra da existência (ELIADE, 1980), onde as ordens humanas eram envolvidas por uma espécie de mistério ou espiritualidade. Nesta visão, o humano e a Terra estão dentro de uma condição que transcende a objetividade mais imediata do mundo, uma realidade que se presenteia como dádiva e mistério, na concretude da existência física da Terra. Aqui, as relações estabelecidas se revestem de um sentido de unidade, no qual a dialogicidade se dinamiza para que o humano possa criar, em conjunto e reverência. O banal passa a ser ritualizado e cada momento se transforma no divino.

Na educação ambiental, a consciência desse mistério permite a compreensão da unidade da vida como teia (CAPRA, 1996). Não como crença pessoal, mas como resposta objetiva às demandas concretas da relação entre humano e Natureza, que clama por pacificação e maior responsabilidade. Assim, educar para o ambiente é educar para a Terra, reconhecendo nosso lugar como membro dessa comunidade de seres. Nela, a comunidade educadora é este espaço vivencial onde se aprende vivendo: com as árvores, animais, rochas e solos, ritmos e ciclos do tempo e do clima, com os rios e mares. Também, é espaço para o que não sabemos, mas sentimos, para o que não vemos, mas intuímos. Ao espírito comunitário alia-se um forte sentimento de comprometimento com forças criativas e sublimes da própria Vida. O devir histórico humano em parceria com a Terra e com o Mistério.

Abaixo, relatamos uma experiência comunitária que, na sua trajetória, tem se colocado como educadora.

## **O Viver Comunitário Educador de Terra Mirim: um Relato**

Terra Mirim é uma comunidade intencional<sup>3</sup> situada no município de Simões Filho/Ba. Eis um pouco de sua (nossa) história:

Inicialmente, havia o sonho de se criar uma comuna onde tudo seria partilhado. Esta idéia, além de vir de experiências externas, nos trazia uma visão onde o partilhar seria realizado apenas nos bons momentos: partilhar o pão, a horta, os serviços. Ao começarmos a colocar em prática esses ideais, foi-se percebendo que ela também significava a convivência cotidiana com o outro, com diferentes formas e humores, bem como o abdicar de

---

3 As comunidades intencionais são formadas por pessoas que, unidas por um propósito comum, decidem voluntariamente compartilhar a vida juntas (tarefas, educação, saúde, etc.). Normalmente, com histórias diferentes (e isto as diferem das comunidades tradicionais), elas estão em busca de um novo sentido para suas vidas e, por isso, se reúnem para criá-lo comunitariamente (METCALF; FIC).



certas práticas e visões pessoais. Porém, também, era a possibilidade de nos conhecermos e de administrar relações especulares, que dificultariam o crescimento de cada um e do grupo. Os primeiros anos foram de grande euforia e intensas inquietações.

Na medida em que a inquietude crescia, foi-se estabelecendo uma necessidade urgente de mudanças. Crises e discussões se sucediam; a instituição iniciava seu processo natural de mutação. As saídas de pessoas que estavam desde o início assustavam os poucos que permaneciam e que insistiam em viver o sonho inicial. Depois de certo tempo, os poucos que restavam não falavam mais em sair, mas, em fortalecer os compromissos com o “propósito”, o qual sempre significou o real sentido de estarmos juntos. O ato de nos conhecermos, e ao mesmo tempo conhecer a teia viva que nos abriga: a Natureza e seus dizeres. Neste momento,urgia um processo de pacificação entre a natureza interna de cada um e a natureza externa.

Após seis anos, a comunidade gestava seu ato de existir nas práticas e ritmos cotidianos, desenhando sua própria arquitetura relacional. Identificamos-nos com o conceito de “comunidade intencional”, na época, em função da clara intenção do viver coletivo. Porém, apesar de vir de comunidades afins, este permanecia esvaziado em nós. Era o partilhar e o compromisso cotidiano com o “propósito” que nos definia. O ritmo e as responsabilidades institucionais foram se tornando mais intensos. Aos poucos, foi-se processando, organicamente, o conceito que atualmente nos identifica por completo: comunidade educadora. Por que educadora? Depois de 14 anos, está claro para nós que podemos nos assumir como uma comuna que se educa e propicia espaços para educação de todos/as que dela se aproximam e interagem. Nesses anos, temos percebido o sentido profundo do estar juntos e do processo da educação: no se alimentar, no cuidar dos filhos, no zelar pela natureza interna e externa. Temos buscado compreender e viver o verdadeiro significado da palavra sustentabilidade, em termos físicos, emocionais, mentais e espirituais.

O crescimento da comunidade foi se dando em paralelo a um maior contato com as comunidades vizinhas. Em um processo de descoberta mútua, a Mirim começou a abrir-se para acolher inúmeras pessoas “de fora” em diversos tipos de atividades, mostrando sua enorme capacidade de abrir espaços para a educação (em especial a educação ambiental). Para nós, a educação ambiental é um processo permanente, ela se dá de forma orgânica, cotidiana, na interação dos membros e visitantes com as dinâmicas e mistérios dos elementos da Natureza: terra, água, ar e fogo. Assim, nos é claro esta identidade educadora tecida na interação permanente entre nossos sonhos e mãos, nascida de dentro de nós e no diálogo com o mundo, no



dia-a-dia, com traços de choro e riso. O aprender a esperar o tempo do sol e das chuvas, do dia e das noites, o acompanhar das sinfonias dos bichos, nos faz refletir sobre o próprio desabrochar de cada ser humano. A temperança que surge, o discernimento do que é aprender, se educar. A vida, intrinsecamente vinculada à Natureza, clama pelo aprendizado dos ciclos que se abrem e que se fecham: a vida e a morte.

Sentimos que esta concepção de educação, de proximidade com o outro e com a Terra, nos obriga a indagar sobre o local onde situamos o saber. Por isto tentamos não cair na armadilha de situar o saber em nós, tornando-nos arrogantes em um saber imaginário, fadado a fenecer. Por cuidado, preferimos sempre nos ver como educandos, sendo também educadores, dinamizando estes papéis com os que aqui habitam e transitam. Estamos descobrindo, cada dia mais, que o importante não é simplesmente o ato de ensinar, dar cursos, capacitar, mas conviver, partilhar, celebrar e vibrar. Importa agora o ato de ser um só com aqueles que tenham boa vontade. Isto pra nós é o sentido de nos colocarmos como comunidade educadora.

### **Em torno do Encontro e da Prática: Sugestões de Reflexões e Atividades**

O acreditar em valores dialógicos entre os humanos e seus iguais, e desses com a Terra, não só é factível como é experienciado por mais pessoas do que imaginamos. São vivências que podem surgir e desaparecer sem grande notoriedade. Porém, o sonho de alguns, quando vividos com desapego e o fervor, pode abalar estruturas, reconstruir mundos. Como nos cantava Raul Seixas: “sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, sonho que se sonha junto é realidade”.

Os desafios atuais demandam respostas que dificilmente serão conseguidas pelo viés do individualismo-competitividade. Somos instigados a dá um novo sentido ao viver comunitário, nos re-vinculando de forma mais estreita e responsável à Terra, a partir da justiça social. E, como nos diz R. Gilman (1983), “não mais estamos imersos em nenhuma grande tradição de comunidade. Isto nos torna mais livres para buscá-la nas mais diversas tradições culturais”. Assim, o que vale é ver o que já temos e sobre que bases queremos construir o novo. Em nosso país, muitas experiências comunitárias, dialógicas e educadoras, já existem. Algumas precisam acordar para isto, outras ainda precisam crescer do húmus fértil da Terra. Deixamos algumas reflexões e atividades para serem desenvolvidas em grupos:



## Questões para Reflexão:

- As Memórias

De quais vínculos comunitários você já participou? Como se deu, na infância e adolescência, seus primeiros vínculos comunitários? Quais memórias e valores você guarda dessas experiências (família, escola, grupos de amigos, clubes)? Nelas, como se deu seu contato com a Natureza? Como essas experiências lhe ajudaram a estar mais próximo ou mais distante da Natureza? Quais práticas, valores, visões, em relação à Natureza, você herdou a partir de suas experiências comunitárias?

- O Presente

E hoje, de quais comunidades você participa? Como se dão as relações entre as pessoas e que valores vocês compartilham? Partilham tarefas conjuntas? Quais? Qual a relação dessas comunidades com outras comunidades e com a Natureza?

- O Sonho

Você já sonhou participar de algum tipo de comunidade diferente daquela que você vive hoje? Como seria ela? Que tipo de valores, ideais comuns esta comunidade partilharia? Que ritmos e tarefas vocês partilhariam? Quais seriam individuais e quais coletivas? Como seria a relação desta comunidade com as outras comunidades do entorno, com a sociedade como um todo e com a Natureza?

- Atividades Lúdicas

Como alternativa, o facilitador pode sugerir que as questões acima possam ser apresentadas em forma de uma expressão artística: dramatização, música, dança, pintura ou desenho, escultura ou maquete. A tarefa deve ser feita em conjunto, onde cada equipe desenvolve as três etapas propostas. Depois, as equipes partilham com todo grupo suas reflexões e/ou expressões artísticas. Ao final, o facilitador também pode sugerir uma reflexão sobre a comunidade, o grupo, a qual eles pertencem. Em que medida, eles já desenvolvem, ou podem desenvolver, relações mais dialógicas entre eles mesmos, com outras comunidades e com a Natureza como um todo.

Outra sugestão é uma excursão onde o grupo possa vivenciar uma relação de maior proximidade com a Natureza. Nela, ele pode por em prática um exercício comunitário (partilhas de tarefas, propósitos, etc.) estando atento às relações entre os membros e desses com o lugar visitado. Como



cada um pode aprender com o outro e com a Natureza do entorno? No final podem ser propostos textos individuais ou coletivos, ou uma atividade lúdica a ser construída e partilhada entre todos.

### **Referências Bibliográficas**

- BARTHOLO, Roberto S. Jr. Você e Eu. Martin Buber, presença palavra. Rio de Janeiro: Garamond, 2001, 118 p.
- BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, 144p.
- BUBER, Martin. Sobre comunidade. São Paulo: Perspectiva, 1985. 136 p.
- \_\_\_\_\_. Do diálogo e do Dialógico. São Paulo: Perspectiva, 1982, 171 p.
- CAPRA, F. A Teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix/Ananda-Key, 2003.
- ELIADE, Mircea. O Sagrado e o Profano. Lisboa: Ed. Livros do Brasil, 1980, 225 p.
- FELLOWSHIP FOR INTENTIONAL COMMUNITY (FIC). Communities directory: a guide to intentional communities and cooperative living. Rutledge, Missouri: FIC, 2000, 456 p.
- FUNDAÇÃO TERRA MIRIM (FTM), disponível em: [www.terramirim.org.br](http://www.terramirim.org.br)
- GILMAN, R. The changing patterns of Community. A cultural history from tribes to cities and beyond. In Context Magazine, Langley, n. 1, inverno 1983.
- LEÃO, E. C. A técnica e o mundo no pensamento da Terra. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 94, p. 55-68, jul-set, 1988.
- METCALF, Bill. Shared Lives, Shares Visions. Comunal Living Around the Globe. Forres: Findhorn Press, Escócia, 1996. 192 p.
- TONNIES, F. Comunidade e sociedade. Buenos Aires: Editora Losada, 1947.
- UNGER, Nancy Mangabeira. O Encantamento do Humano. Ecologia e Espiritualidade. São Paulo: Loyola, 1991. 94 p.

**CONFLITOS**

**COMUNIDADES EDUCADORAS**

**CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM**

**MARCO A. S. MALAGODI**

**JUSTIÇA AMBIENTAL**

**TEORIA CRÍTICA**

**DEMOCRACIA**

**INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL**

**AÇÃO COMUNICATIVA**



## **MARCO ANTONIO SAMPAIO MALAGODI**

Nascido em Jundiaí (SP), fez graduação em agronomia e mestrado em ciências florestais pela USP/ESALQ de 1990 a 1999, em Piracicaba (SP). Colaborou no curso de especialização “Formação de Educadores para Sociedades Sustentáveis”, entre 2000 e 2001, também na ESALQ. Vem desenvolvendo consultoria e pesquisa em ações e projetos socioambientais e de educação ambiental envolvendo espaços coletivos de aprendizagem, com adultos. Colaborou no “Curso de Formação de Agentes Locais para a Sustentabilidade” em Capão Bonito (SP), de 2001 a 2005. Atualmente é doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da USP/Instituto de Psicologia, em São Paulo, integrando o Laboratório de Psicologia Socioambiental e Intervenção (LAPSI).



## CONFLITOS :

**Conflitos, discórdias, polêmicas, desentendimentos...**

**Estorvando a “ordem” conformista e  
desbloqueando a aprendizagem social<sup>1</sup>**

Marco A. S. Malagodi

*“A minha alma tá armada e apontada para a cara do sossego. Pois paz sem voz, pois paz sem voz não é paz é medo. Às vezes eu falo com a vida, às vezes é ela quem diz. Qual a paz que eu não quero conservar para tentar ser feliz (...)”*

*(“Minha Alma – A paz que eu não quero”,  
de Marcelo Yuka / O Rappa).*

Cresci ouvindo que brigas, divergências, conflitos e polêmicas são ruins para a vida social, pois todas essas formas de desarmonia além de nos trazerem dor e tristeza elas nada constroem. Era uma orientação promovida na Família, na Igreja e na Escola, fazendo-me crer que era “normal”, e assim, que era “boa”<sup>2</sup>. Éramos governados por uma ditadura militar (já então enfraquecida, ao final dos anos 1970), um período que ficou marcado pelo autoritarismo, pela intensidade da violência praticada pelas instituições governamentais que foi escondida estrategicamente da opinião pública para que a legitimidade dessas instituições e de suas propostas de desenvolvimento não fossem ainda mais questionadas. Esse ocultamento (pela coerção da imprensa), somado ao aparente sucesso econômico e à expansão da propaganda governamental na TV<sup>3</sup> talvez tenha facilitado a aceitação popular de que a restrição das liberdades não era algo tão ruim assim, ou que era até necessária para alcançarmos certos objetivos, para “o bem do povo brasileiro”. E assim, na vida privada era preciso calar e obedecer para manter a paz, e na vida pública, zelar pela ordem para merecer o progresso: “Brasil: ame-o ou deixe-o”. Supressão de direitos, vigi-

---

1 Agradeço a Luiz Ferraro e Mariana Mascarenhas as provocações para a elaboração desse texto, e a Gisele Almeida pelas críticas e sugestões que facilitaram essa versão final.

2 Perdoem o abuso nas aspas, ao longo de todo texto. Não achei forma melhor de provocar estranheza sobre algumas palavras e expressões, reforçando as intenções do texto.

3 “Por essa época, beneficiada pelo governo, a Rede Globo expandiu-se até se tornar rede nacional e deter praticamente o controle do setor. A propaganda governamental passou a ter um canal de expressão como nunca existira na história”. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2002/eleicoes/historia-1969.shtml>.



lância e repressão para quem discordasse. Negação da comunicação e da espontaneidade. Grandes obstáculos ao amadurecimento coletivo político, intelectual e afetivo.

Até os anos 1980 grandes projetos de apropriação do espaço foram implementados pelo Estado brasileiro “desenvolvimentista”, articulando-se com a implantação de uma complexa estrutura industrial espacialmente concentrada, ocorrendo assim à ampliação dos espaços integrados à dinâmica do desenvolvimento capitalista. Aceleraram-se os ritmos do ciclo industrial de extração de materiais, emissão de efluentes e resíduos, ancorados na concentração da renda e nas exportações<sup>4</sup>. Isso tudo causou grande desestruturação nos ecossistemas, deslocando populações que dependiam dessa base de recursos para áreas menores e menos férteis, levando à intensificação desse uso e comprometendo, com o tempo, sua qualidade. Os conflitos ambientais vão se avolumando. Com a maior abertura democrática nos anos 1980, muitas práticas sociais perseguidas e silenciadas ao longo de duas décadas foram se fortalecendo: novas vozes se expressam, projetos alternativos conquistam e criam um espaço público de debate, inovações administrativas são gestadas no governo, movimentos sociais começam a ser reconhecidos em suas lutas por direitos e em suas propostas alternativas de sociedade, os impactos negativos do modelo de desenvolvimento socioeconômico - antes ocultados - vêm à tona. Nos anos 1990 eu me “formava” em engenharia agrônoma aprendendo que o modelo “dominante” de sociedade apela para a despolitização das questões socioambientais, conferindo primazia à economia de mercado e à tecnociência, afastando as decisões geopolíticas do debate público e da participação popular, e demandando procedimentos ainda autoritários, persuasivos, coercitivos. Nessa mesma época acelerou-se a inserção brasileira no mercado capitalista mundializado através da especialização de funções de diferentes porções do território nacional, intensificando a corrida pela captação de investimentos internacionais. Nesse modelo a “natureza” foi concebida ou como estoque de valor para esse mercado (natureza a ser conservada), ou como campo de expansão de empreendimentos incompatíveis com sua conservação (natureza a ser destruída). Para tanto se promoveu a flexibilização das normas ambientais e a fragilização das agências públicas responsáveis pela aplicação delas. Contra essa intensa “desregulação do ambiente” vemos emergir um novo momento dos conflitos ambientais no Brasil.

A maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento é destinada às populações de baixa renda, aos grupos sociais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas

---

4 Essas idéias e as seguintes estão mais claramente desenvolvidas em Acsegrad (2004b). Ver casos em Acsegrad (2004a).



e vulneráveis: a injustiça ambiental é o mecanismo que viabiliza e realiza isso tudo<sup>5</sup>. O sonho de “sustentabilidade” virou mais uma das propagandas úteis à preservação do capitalismo. Apesar das melhores condições de organização da nossa vida em sociedade, ainda hoje percebo a força de uma tal “paz sem voz” permeando vários “ambientes” da nossa ação e convivência social cotidiana, como se quisesse congelar energias de reinvenção social, mantendo o jogo dos “vencedores”. São esses “ambientes” que me provocam a refletir sobre contextos coletivos de aprendizagem socioambiental.

### **Quando os consensos ameaçam a aprendizagem social**

Acredito que exista em nossa vida cotidiana um grande potencial de aprendizagem (não apenas individual ou grupal, mas social) para se promover “conhecimentos prudentes para uma vida decente”<sup>6</sup>, potencial que geralmente é desperdiçado em função do modo como a dinâmica das relações sociais acontece. Mas esse potencial depende de nossas ações para que se expresse, de modo que se essas ações forem constrangidas, silenciadas e criminalizadas, aparentemente fica “provado”, que esse potencial não existia. Esse já é um exemplo de como crenças e interesses rivais disputam à construção da realidade: nossa “sensação” da “realidade” se dá a partir da nossa criação social de “versões” sobre ela. Concordamos e discordamos, entre nós, nessas “versões”, apoiados pela presença de vários intermediários, dos mais simples (como luz, som, gestos, imagens, objetos) aos mais complexos (como religião, ciência, linguagem, cultura, valores, mídias). Nossas vivências se apóiam nessas mediações, mas somos permanentemente levados a aceitar que as coisas são e estão aí, tal qual nos chegam (imediatas), e assim confiamos nas suas verdades como se elas não pudessem ser, além de úteis, também precárias, suspeitas e problemáticas.

E porque é socialmente que se constroem nossas definições da “realidade” - guiadas por interações, interesses e valores, em disputa ou cooperação -, que compreender as relações dos humanos entre si é fundamental<sup>7</sup>. A crítica das relações sociais e das relações de poder que as constituem, se faz tanto mais importante quanto mais “invisível” e “natural” ela é oferecida aos nossos sentidos, pelas mediações cotidianas. Entre as muitas dificuldades desse necessário aprendizado social destaco aqui a questão

---

5 Leroy e Acselrad (2006), citando a declaração da criação da Rede Brasileira de Justiça Ambiental.

6 Santos (2002, p.104). O autor fala em “desperdício da experiência”, criticando o tipo de razão que impera em nossas sociedades favorecendo esse desperdício: uma “razão indolente”, preguiçosa quando se trata de auto-crítica.

7 Daí também que alguns autores destaquem as questões ambientais como questões socioambientais.



da ansiedade exagerada para a manutenção e controle da “normalidade”, da “paz”, do “consenso”. Resistindo ao questionamento de suas “verdades”, essa quase obsessão tem contribuído para que as sociedades ditas democráticas descambem para a administração e policiamento da vida em detrimento da Política e do respeito à dignidade humana.

Destaco aqui cinco “perturbações da ordem” que podem trazer boas pistas para a nossa ação de darmos vida a “energias potenciais” alternativas, quem sabe, a partir de uma educação ambiental crítica e transformadora: a) a problematização das representações; b) a desestabilização da dominação social; c) a construção de decisões coletivas pela discórdia; d) a explicitação dos conflitos socioambientais; e) a instituição da Política.

### **a) Problematização das representações: desnaturalizando as mediações**

Em sua Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire critica a estratégia da dominação que se baseia em arrastar e restringir nossa atenção para alguns “focos” pré-construídos de “realidade” (tais como o direito de todos à educação e a necessidade da propriedade privada), gerando “mitos” que dificultam nossa leitura mais ampla dos contextos e aumentam nossa alienação. A orientação de Freire para abordarmos esses “mitos” num processo pedagógico coerente baseia-se em uma pedagogia do diálogo e da problematização: ele propunha, na forma de problema, as situações que as próprias pessoas estavam vivendo, chegando até algumas contradições básicas de suas representações e mediações sociais. A partir dessa situação existencial concreta das pessoas, organizava o conteúdo programático da educação e da ação política (investigando as “temáticas significativas”), desafiando e motivando-as a pensar e agir. Recomendava que exercitássemos a consciência sobre aquilo que as mediações estão nos propondo, e por aí começássemos o trabalho educativo. Apreendendo esses temas refletiríamos criticamente sobre eles, pois o importante era entender coletivamente como acontecia o pensamento-linguagem das pessoas em relação à “realidade”, os níveis de percepção desta realidade, as visões de mundo onde se encontram envolvidos seus temas geradores.

Se, como diz o autor, somos seres da práxis – que é permanente reflexão e ação transformadora da realidade –, como poderíamos continuar conhecendo e criando (reflexivamente) se “a realidade” se impõe como verdade natural e imutável, que nos pressiona para o conformismo? Nossa consciência fica presa ao que já existe (ADORNO, 2003), e quando isso se torna “familiar” e até “desejável”, nosso interesse em apreender outras



“realidades” diminuí muito. Nossas atuais imagens do mundo não serão problemáticas (continuarão aparentemente válidas), não se perturbará o funcionamento de nossos atuais conhecimentos e não permitiremos a dúvida (BERGER e Luckmann, 1973). Trata-se de uma forma de dominação simbólica que traz um desafio a mais para nossa reflexão e ação, justamente porque seu poder está no fato de não acionar a nossa consciência<sup>8</sup>. Damos nosso consentimento para a manutenção do mundo tal como é, sem consciência disso, sem optarmos livremente por isso. É uma forma de intimidação que se dá pelo poder da sugestão, da insinuação, invisível e silenciosa, tanto mais forte quanto mais natural e normal nos parece.

### **b) Desestabilização da dominação social: conhecimentos são práticas sociais em conflito**

Boaventura de Sousa Santos (1996), ao propor uma pedagogia do conflito elogia a capacidade de suspeita, inconformismo e rebeldia diante da idéia de um presente que se repete indefinidamente. Diz que essa idéia é produzida pela ideologia dos vencedores, e que é parte de uma estratégia de manutenção de sua vitoriosa dominação. Essa mesma ideologia representa o passado como uma “imagem estável”, consensual, que legitima a posição dos vencedores na história, tornando “banal” e “natural” os conflitos e sofrimentos humanos. Contra isso, o autor propõe pensarmos as energias capazes de impedir tal repetição, recomendando que as procuremos no passado e no futuro, buscando agora “imagens de desestabilização” que contribuam para a recuperação do inconformismo, para promover a contradição e a resistência, como também diz Adorno (2003).

As formas de dominação pregam a necessidade de haver alguns sacrifícios “aceitáveis” hoje, em função de um “futuro melhor”. É contra essa promessa-armadilha que Santos (1996), se insurge, revelando no passado essa mesma estratégia. Se pudermos entender o passado como um produto da iniciativa humana (ou seja, uma escolha entre tantas outras alternativas), e como conflito entre formas alternativas de saber e de vida (ou seja, os “vencedores” se valerem da eliminação física ou simbólica de outras formas de vida), talvez possamos desbloquear a rebeldia necessária e desestabilizar a repetição do presente. Sua proposta quer resgatar a responsabilidade das ações humanas amarradas às suas conseqüências históricas, tais como os sofrimentos humanos. A banalização desses sofrimentos, seja ontem ou hoje, quer nos convencer de que eles não poderiam ter sido evitados, banalizando assim também as responsabilidades envolvidas, ontem e hoje.

---

8 Idéias também trabalhadas em Bourdieu (1996), ao abordar as formas de dominação embutidas na linguagem.



Resistindo a essa forma de representar a história, uma educação transformadora deve tornar-se ela própria inconformista, recuperando sua capacidade de espanto e de indignação. Precisamos aprender a lidar com esses conhecimentos em conflito, ontem e hoje, para construirmos a desestabilização que sugere o autor. O espaço de aprendizagem tem de transformar-se, ele próprio em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual educandos e educadores devem optar, e essas opções - feitas de idéias, emoções, sentimentos e paixões - não têm que coincidir, nem são irreversíveis. Para o autor, três tipos de conflitos de conhecimento precisam ser promovidos para criar esse projeto educativo emancipatório, denunciando que soluções (ditas) “consensuais” escondem relações de poder:

- O conflito entre a aplicação técnica do conhecimento (dominante) e a aplicação edificante: o aplicador do conhecimento está implicado no contexto da ação ou está fora dele? Essa aplicação incide sobre os fins ou apenas sobre os meios da ação? Qual a importância do debate argumentativo para essa ação? Há apenas uma definição da realidade silenciando outras? A técnica está tornando dispensável a reflexão ética, escondendo os desequilíbrios de poder? Os saberes locais estão sendo negados para se minar as resistências? Quem cria os critérios de avaliação dos efeitos das ações?
- O conflito entre conhecimento-regulação (dominante) e conhecimento-emancipação: ao estudarmos uma situação social concreta, os conhecimentos aí produzidos favorecem mais a imposição da ordem e o controle dos comportamentos da multidão, ou favorecem mais expressões solidárias e livres das diferentes existências sociais? Conseguimos imaginar como poderiam ter sido os acontecimentos já passados? Conseguimos sonhar novas possibilidades para situações futuras?
- O conflito entre imperialismo cultural (dominante) e o multiculturalismo: por que a cultura ocidental se representa como superior a outras culturas? Conseguimos ver por trás do “consenso” da globalização econômica os conflitos culturais? Que mapas culturais estão guiando nossa percepção do mundo? Como aparecem neles os povos islâmicos, os indígenas, as minorias étnicas, os imigrantes, os povos africanos? Como as culturas dominadas se auto-representam?



### **c) Construção de decisões coletivas pela discórdia: o conflito é alavanca de mudanças**

A atmosfera de um “consenso de todos” e a lealdade grupal geralmente comandam as nossas discussões e trocas em espaços coletivos de modo que cada um tende a obedecer sem hesitar: nos acostumamos a ser intolerantes com quem cria obstáculos a esse consenso<sup>9</sup>. É uma forma de pressão para um consenso obrigatório, um consenso como ponto de partida. É nesse meio que costuma dominar uma concepção estática e individualista de que o entendimento serve para evitar desacordos e dissonâncias. Daí surgem as seguintes “verdades” sobre os grupos: “os grupos são menos criativos que os indivíduos” (demandam mais e fazem menos), “diminuem a eficácia e a iniciativa de cada um e tornam-se preguiçosos, geram a conformidade e a obediência”. No entanto, sob uma outra orientação do processo de decisão coletiva, é possível argumentar que os grupos são indispensáveis, pois inovam em matéria de regras, normas, e alteram os comportamentos enraizados (fazem mais com menos), tendem a assumir mais riscos que os indivíduos e por isso são o motor necessário da mudança, negando a conformidade.

Acontece que diferentes objetivos, orientações e formas de participação nos grupos levam a também diferentes resultados individuais e coletivos: a atmosfera de um consenso, como ponto de partida é muito diferente daquela do consenso, como ponto de chegada. Dizem Moscovici e Doise (1991), que decisões coletivas visando o consenso (um consenso radical) tem como condição essencial a igualdade dos membros do grupo, onde a maioria reconhece à minoria seu direito de se expressar e tem grande consideração pelas suas opiniões, porque sem isso o acordo atingido não teria valor. As decisões orientadas a esse consenso devem ter como característica favorecer a minoria as melhores condições possíveis para influenciar a maioria. Não é papel do consenso eliminar as tensões e equilibrar as propostas concorrentes de um grupo; pelo contrário, ele deve contribuir para que elas se modifiquem mutuamente.

É nessa situação de consenso radical, democrático, que os autores abordam a importância dos conflitos: dizem que a discórdia num grupo não é um fracasso, uma perda, um dano, uma resistência à mudança, mas sim “a alavanca mais preciosa da mudança”. Nesse caso, depois da discussão coletiva, suas percepções, atitudes e avaliações vão se tornando mais extremas e não mais moderadas, como se esperaria; ou seja, o grupo vai se tornando mais radical. Desse modo, o conflito aparece no grupo como

---

9 Idéias discutidas em Moscovici e Doise (1991), onde se estrutura toda a reflexão desse tópico.



um processo necessário para se atingir algum consenso democrático, combatendo o “silêncio”, encorajando a expressão espontânea de cada um e facilitando a troca de opiniões e argumentos. Se é favorecida a expressão livre de opiniões diversas, a discussão permite a cada um defender melhor seu ponto de vista e estar mais empenhado na atividade do grupo. Em uma concepção dinâmica de grupo devemos reconhecer que o conflito nasce porque existem propostas alternativas para um mesmo problema. Os autores acreditam que enfraquecendo os constrangimentos, encoraja-se o pensamento divergente a se manifestar, estimulando a produção de soluções de melhor qualidade, utilizando melhor os recursos de cada membro, de um modo que a atuação do conjunto seja melhor do que a dos membros mais aptos, descobrindo soluções mais inovadoras: “participar só tem sentido se a pluralidade dos membros do grupo é respeitada, garantida a liberdade de falar e agir”.

#### **d) Explicitação dos conflitos socioambientais: uma geografia do dissenso?**

Para Henri Acselrad (2006), os conflitos ambientais<sup>10</sup> se originam quando a forma de sobrevivência de alguns grupos sociais no território é ameaçada por impactos indesejáveis (transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos), causados pela ação de outros grupos sociais. Esses conflitos começam a aparecer a partir da ação de denúncia dessas atividades indesejáveis. Mas a configuração dos conflitos acontece mesmo é durante as ações de disputa entre esses atores sociais, quando fica explícito que a distribuição de poder entre eles e o respeito aos direitos de cada um é muito desigual, motivo que faz com que as populações afetadas contestem e até se revoltam contra essa “realidade”. Passa a existir assim uma disputa por recursos, que não são apenas materiais: são também simbólicos, envolvendo o desafio de se conquistar espaços de expressão das insatisfações e injustiças, de comunicação com a opinião pública pela mídia, de cobrança da legislação e influência na elaboração de novas leis, de luta por reconhecimento de legitimidade e de identidades.

O autor indica uma abordagem de justiça ambiental como a mais coerente para enfrentarmos a questão dos conflitos ambientais, evitando tratá-los apenas em termos de eficácia e eficiência na mediação entre interesses, típico de abordagens tecnocráticas e economicistas<sup>11</sup>. Pensar em

10 Embora o autor utilize apenas o termo ambiental, refere-se a um socioambiente. Uma abordagem mais completa do assunto, incluindo o tema da justiça ambiental, pode ser encontrada em Acselrad (2004b) e Leroy e Acselrad (2006).

11 Nesse mesmo sentido, o autor critica as chamadas tecnologias de consenso (favoráveis aos negócios), que desqualificam as reivindicações dos demandantes e restringem as “soluções” da questão a benefícios particulares, negociados sob persuasão e coerção.



termos de justiça ambiental significa entender que os efeitos da degradação ambiental são desigualmente distribuídos entre a população (ao contrário do que se costuma dizer), dependendo de seu poder econômico e político de influenciar opinião e decisões públicas. Ao criticar a concentração dos riscos ambientais sobre as populações mais enfraquecidas, estaremos combatendo a degradação ambiental de um modo geral, uma vez que os impactos negativos não mais poderão ser transferidos para os mais pobres. Uma grande contribuição dos conflitos socioambientais é justamente sua saída da invisibilidade histórica para alcançar o debate público, reclamando a democratização das decisões sobre a produção socioespacial dos territórios, problematizando os consensos que nos são empurrados diariamente (tal como o consenso do desenvolvimento sustentável).

Algumas perguntas podem nos ajudar a refletir coletivamente sobre os conflitos ambientais em nossa região: qual é a situação específica de conflito? Qual o contexto histórico, geográfico, ecológico, político, econômico e cultural dessa situação? Tente conseguir informações sobre como essa situação foi alcançando a opinião pública. Qual é a fonte dessas informações que você está trabalhando? Tente perceber as diferentes formas com que a mídia apresenta o caso e os interesses ou visões de mundo desses meios de comunicação. Quais os grupos e agentes sociais envolvidos? Como eles agem? Quais os principais interesses e valores que parecem guiar seus modos de ação? O que é reivindicado? Que argumentos e justificativas utilizam? Quais os recursos de poder que utilizam? Talvez a questão mais instigante de todas seja: por que algumas situações de injustiça ambiental não se transformam em conflitos?

### **e) Instituição da Política: contra a democracia consensual**

Diz Marilena Chauí<sup>12</sup> (2003), que para a classe dominante brasileira (os “liberais”) democracia é o regime da lei e da ordem. Para ela, no entanto, a democracia é “o único regime político no qual os conflitos são considerados o princípio mesmo de seu funcionamento”: impedir a expressão dos conflitos sociais seria destruir a democracia. O filósofo Jacques Rancière (1996), critica a idéia de democracia que tem estruturado nossa vida social (regida por uma ordem policial, segundo ele), por ela se distanciar do que seria sua razão de ser: a instituição da política. Estamos acomodados a acreditar que a política é isso que está aí: variadas formas de acordo social a partir das disputas entre interesses, resolvidas por um conjunto de ações e normas institucionais. Essa idéia empobrecida do que

---

12 Entrevista à Folha de São Paulo do dia 03/08/2003, seção A10: “Democracia é conflito, não ordem, diz Chauí”.



seja a política está, para o autor, mais próxima da idéia de polícia, já que diz respeito ao controle e vigilância dos comportamentos humanos e sua distribuição nas diferentes porções do território, cumprindo funções consideradas mais ou menos adequadas à ordem vigente. Estamos geralmente tão hipnotizados pela “necessidade de um compromisso para se alcançar o bem-comum” e pela opinião geral de que “as instituições sociais já estão fazendo todo o possível para isso”, que não conseguimos perceber nossa contribuição na legitimação dessa política policial que administra alguns corpos e torna invisíveis outros.

O conceito de Política trabalhado pelo autor traz como princípio a igualdade, uma igualdade que não está lá como sonho a ser alcançado um dia, mas que é uma potencialidade que só ganha realidade se é atualizada no aqui e agora. E essa atualização se dá por ações que irão construir a possibilidade dos “não-contados” serem levados em conta, serem considerados nesse princípio básico e radical de igualdade. Para além dos movimentos sociais, existem os ainda sem nome e ainda sem movimento. Diz o autor que a Política é a reivindicação da parte daqueles que não têm parte; política se faz reivindicando “o que não é nosso” pelo sistema de direitos dominantes, criando assim um campo de contestação<sup>13</sup>. Como diz Chico de Oliveira, em uma sociedade em que os que não têm parte são a maior parte, é preciso fazer Política. Para Rancière(1996), a Política é a atividade que tem por racionalidade própria a racionalidade do desentendimento.

Mas vivemos sob uma ordem social hegemônica (marcada pela força do compromisso entre Mercado, Direito, Estado e Mídia), uma ordem “que define as divisões entre os modos de fazer, de ser e de dizer dos corpos”, a tal polícia que fala Rancière (1996). O discurso da igualdade que essa ordem promete (por exemplo na imagem de um Estado de direito) não é a mesma igualdade concebida pelo autor como princípio da política. Essa segunda definição de igualdade é a que é reivindicada por uma outra ordem de práticas, que criam transgressões na ordem hegemônica (quando, e se conseguem). O autor chama de dano a não-realização dessa suposta igualdade. A reivindicação desses que não “cabem” na sociedade mas estão nela, coloca em destaque que está ocorrendo o dano: a contagem oficial da população não dá conta dessa população. É quando essas duas ordens de definição entram em oposição (explicitando o desentendimento) que acontece a política. Mas essa oposição encontra forças poderosas de repressão e controle, marcadas pela pressão para o consenso. Nessa democracia consensual condena-se o conflito e considera-se razoável apenas

---

13 Citação de Chico de Oliveira encontrada no site: [www.ibase.br/userimages/francisco\\_de\\_oliveira\\_port.pdf](http://www.ibase.br/userimages/francisco_de_oliveira_port.pdf)



a sua resolução ótima baseada no conhecimento do que é possível e na discussão entre “parceiros” legitimados socialmente. A prática consensual é assim, a prática do apagamento das formas do agir democrático. Não é permitido estar fora desse consenso, e só se garantiria alguma igualdade obedecendo à ordem política policial de “ser igual aos iguais”. Por isso, para o autor, democracia e consenso são termos contraditórios: o consenso é o desaparecimento da política. Pelas estratégias de controle e formação da opinião pública, o povo precisa continuamente receber uma imagem pré-fabricada de si mesmo e da organização social (tipo “Estado de direito”), manipulando os “não-considerados” para que não apareçam na cena pública como divergência ou reivindicação, nem tentem representar a si mesmos.

Se desconsiderarmos as condições sociais em que tal consenso é produzido, as forças políticas policiais ficam invisíveis e, assim também, toda a violência dos consensos forçados. Como no caso em que o conflito em si é considerado um problema a ser resolvido, um defeito do sistema harmônico a ser identificado e conduzido por peritos até o regime do “possível de ser feito” pelo Estado. Se não for “possível”, esse “problema” não é considerado razoável e novamente se reforça a legitimidade e necessidade de uma política policial, repressora. Apagando esse tipo de conflito que potencialmente surge de um “povo esquecido na contagem”, fica fácil sugerir a harmonia entre um Estado gestor (aquele que administra) e um Estado de direito. Seria essa a sutil proposta do lema “Brasil: um país de todos”?

### **Referências Bibliográficas**

- ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. 3ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ACSELRAD, Henri (org.). Conflito Social e Meio Ambiente no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Relume Dumará / FASE, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Conflitos Ambientais no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará : Fundação Heinrich Böll, 2004b.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de S. Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer. Tradução de Sergio Miceli e outros. São Paulo: EDUSP, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



GONÇALVES, Carlos W. P. Os (Des)Caminhos do Meio Ambiente. São Paulo: Contexto, 1998.

LEROY, Jean Pierre; ACSELRAD, Henri (coords.). Mapa dos conflitos ambientais no Estado do Rio de Janeiro (CD-ROM). Rio de Janeiro: FASE/BSD & ETTERN/IPPUR/UFRJ, 2006.

MOSCOVICI, Serge; DOISE, Willem. Dissensões e Consenso: uma teoria geral das decisões coletivas. Lisboa: Horizonte de Psicologia/Livros Horizonte, 1991.

PÁDUA, José Augusto; HERCULANO, Selene; ACSELRAD, Henri (orgs). Justiça ambiental e cidadania. Rio de Janeiro: Relume Dumará / Fundação Ford, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. O desentendimento: política e filosofia. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência (vol. 1 de Para um novo senso comum: a ciência e a política na transição paradigmática). 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do Conflito. In Silva, Luiz H. et al (orgs), Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. Introdução a uma ciência pós-moderna. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.



**CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM**

**CONFLITOS**

**CULTURA**

**MARTHA TRISTÃO &  
ROBERTA CORDEIRO FASSARELLA**



**CULTURA**

**DIALOGO DE SABERES**

**PARTICIPAÇÃO**

**EDUCACIÓN SOCIAL**



## **MARTHA TRISTÃO**

Doutora em Educação pela USP, mestre em Educação pela UFES, licenciada em Ciências Biológicas. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Atua nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação – PPGE/UFES. Desenvolve pesquisa sobre Educação Ambiental e orienta dissertações de mestrado e teses de doutorado na Linha de pesquisa: Cultura, Currículo e Formação de Educadores. Coordenadora do NIPEEA – Núcleo Interdisciplinar de pesquisa e estudo em Educação Ambiental. Participa das Redes de Educação Ambiental nacional (REBEA) e local (RECEA). Coordenação e participação em Comissões de eventos científicos, Grupos de Trabalhos e Sessões Coordenadas. Autora do livro *A Educação Ambiental na formação de professores: redes de saberes pela Annablume* em 2004, de capítulo de livro e de vários artigos em periódicos e Anais.

## **ROBERTA C. FASSARELLA**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo -UFES, graduação em Serviço Social também pela UFES. Atualmente é consultora em Educação Ambiental e Relações com a Comunidade, e em estudos e projetos ambientais relativos ao meio antrópico. Participa ativamente da Rede Capixaba de Educação Ambiental (RECEA). Sua mais recente produção é a dissertação de mestrado (2005) intitulada “Um Diferencial na Cidade: encontros e eventos de educação ambiental - espaços com-ver-gentes de mobilização e participação social”.



## CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: encontros e eventos

Martha Tristão e Roberta Cordeiro Fassarella

*Palavras-chave:* encontros, eventos, mobilização, participação e contextos de aprendizagem.

### Os contextos de aprendizagem

Queremos conversar com vocês sobre o que chamamos de contextos de aprendizagens da Educação Ambiental que envolve desde a sala de aula a outros múltiplos espaços/tempos de nossas vidas articulados com a produção de conhecimento para a formação de diferentes sujeitos, ativos na Educação Ambiental: alunos/as, professores/as, educadores/as e gestores/as ambientais... E todas as pessoas em seus processos vitais/cognitivos. Retomamos aqui algumas interpretações e análises de pesquisas desenvolvidas, de experiências vivenciadas, de cursos, encontros, eventos realizados, enfim, de contextos coletivos em que haja interação, troca e produção de saberes e fazeres. Inclusive a Pesquisa, a nosso ver, pode ser um contexto de aprendizagem e de formação quando compreendida como busca investigativa, como situação reflexiva, como um desejo de conhecer e “ver” para além das aparências.

No que se refere aos contextos de aprendizagem em educação ambiental, são compreendidos como situações que facilitam esquemas pragmáticos de ação (GARCIA, 2003). Os contextos são micro-instâncias da cultura mais ampla onde estão localizados, ou seja, circunscrevem-se fisicamente por meio da linguagem de um determinado grupo reunido intencionalmente. Defendemos a idéia de que a freqüência em que os contextos de aprendizagem em Educação Ambiental acontecem em determinada cultura pode suscitar transformações significativas, nas formas de sociabilidade, relações entre individualismo e associação (comunidade), nos grupos escolhidos (sua efemeridade, graus de coesão), nas redes sociais cotidianas e nos grupos de afinidade no interior das organizações (TEDESCO, 2003).

Dentro de uma abordagem relacional, de interação, um contexto funciona como um sistema que, de acordo com Morin (1997), é uma inter-relação de elementos que constituem uma entidade ou unidade global. Podemos considerar um contexto de aprendizagem como um sistema, como



uma totalidade organizada, unida por elementos solidários e concebidos um em relação aos outros em função dos espaços/tempos que ocupam.

Nessa abordagem sistêmica, os contextos de aprendizagem são considerados dentro de uma rede de relações, de um espaço/tempo vivido, remetendo-se um a outro(s) contexto(s) continuamente, numa relação retroativa para um processo contínuo de formação dos sujeitos envolvidos. Desse modo, compreendemos que, como educadoras ambientais, fazemos opções por contextos de aprendizagens coletivos, seja na sala de aula, seja fora dela, pois a própria sala de aula é um contexto em que se vive à experiência de aprendizagem em encontros, em relações, e em trocas de saberes e fazeres.

A compreensão da unidade na diversidade, do unitas-multiplex, vem ao encontro da transgressão disciplinar da Educação Ambiental, da sua característica interdisciplinar e transdisciplinar, que permite organizar o saber de modo diferente, não somente pela análise, mas pela síntese, numa relação dialógica. Uma preocupação extrema com a análise esmigalhou os saberes e fragmentou o conhecimento. Aqui compreendemos essas duas abordagens: analítica e sistêmica, de modo complementar, enquanto uma se focaliza sobre os elementos, a outra se preocupa com as interações entre eles.

Estamos, aqui, atentas para não cairmos na flexibilização e no relativismo já que uma análise-reflexiva e crítica tem certa resistência em vestir uma camisa de força, sendo muitas vezes forçada a uma síntese.

Nosso propósito é pensar uma maneira diferente da educação tradicional para as práticas da Educação Ambiental, uma tentativa de articular noções, conceitos, princípios das diferentes áreas, com uma metodologia que tenha a marca da participação, da interação e da emancipação com fundamentos ético-políticos. A produção de conhecimento, então, está em movimento, em consonância com os contextos de aprendizagem, com os encontros, em função de sua mobilidade e das diferentes formas em que vem acontecendo a transversalização da educação ambiental como uma articulação entre processo vital e processo cognitivo, pois como diz Assmann “o ambiente pedagógico tem de ser um lugar de fascinação e inventividade” (1998, p. 29).

No sentido de se considerar sob análise a Educação Ambiental e “[...] em função da mobilidade que adquire sua transversalidade também está associada à produção do conhecimento em rede” (TRISTÃO, 2004a, p. 112). Nessa perspectiva, está intrinsecamente marcada pela forma como



se inter-relaciona com outros espaços/tempos educacionais inscritas no cotidiano que são “com-ver-gentes” na formação individual e coletiva e não só se somam como mapas com territórios demarcados.

### **Encontros e Eventos de Educação Ambiental: contextos “com-ver-gentes” de formação**

É nessa perspectiva que estamos lidando com os Encontros e Eventos de Educação Ambiental: na complexidade e no sentido educacional e ambiental que eles podem ter, entrecruzando-se com situações e acontecimentos fazedores de história, como contextos educacionais de comunidades em rede e de solidariedade ao movimento ambientalista, e destes na sociedade. São também como rituais de iniciação e de formação em Educação Ambiental junto a pessoas que se sensibilizam, se mobilizam e participam do debate ambiental.

Grün e Vorraber (2002, p. 95), analisam a palavra “evento” e dizem que ela é de vital importância para a compreensão do intento da aprendizagem, pois imprime dinamismo ao compreender, perdido ou suprimido pela metafísica ideacional do ocidente. O “evento da compreensão” como explica o sentido intrínseco da palavra, poderia ser tomado aqui só como um trocadilho, quando estamos discutindo sobre os Encontros como recursos metodológicos para a Educação ambiental, mas não o é. Está reiterando uma posição de entendimento de que um encontro ou evento, se for tomado em situações pedagógicas, validam as manifestações dos sujeitos, as imagens a partir dos encontros, das experiências, das trocas, das vivências e dos seus desdobramentos como contextos de aprendizagem, para além do que se poderia defini-los por sua possibilidade instrumental ou pragmática.

Até porque, em termos processuais, podem se dar pontualmente no espaço/tempo, mas são também, contextos fazedores de história, pois não estão contidos em sua finitude, são recorrentes no enredamento de saberes e fazeres para o processo da educação ambiental e da formação individual-coletivo nos sujeitos-grupos.

A idéia de rede de significados e de conhecimentos, aqui presente, se dá na “interatividade” de um ser-estar “com-ver-gente” no Encontro. A interatividade está na disposição ou predisposição para mais interação, para uma direcionalidade múltipla – fusão emissão-recepção, para participação e intervenção. Não é apenas um ato, uma ação; e sim um processo, inclusive instável, uma abertura para mais e mais comunicação, mais e mais trocas, mais e mais participação (apud BONILLA, 2005).



Dentro dessa abordagem, os Encontros Técnicos ou Populares podem articular entretenimento, educação, exercício político, práticas cidadãs e outras vivências socioambientais. Concordamos com Hogan e Backer (apud LAYRARGUES, 2002), quando afirmam que a participação pública não é só considerada um dos princípios fundamentais da democracia, mas, também, como um fator estratégico na proteção ambiental.

Esses Encontros/Eventos tornam-se, expressões de uma metodologia de Educação Ambiental, configurando seu desenvolvimento e sua história como teoria e prática educacional, potencialmente estabelecidas nesses (e para além desses) movimentos da sociedade local, na participação social e, sobretudo, nos aspectos formativos observados nesses contextos.

Eles são uma alternativa para uma educação desterritorializada e sugerem permanentes agendas e posicionamentos por uma sensibilização ou prática educativa orientada para o meio ambiente onde é possível vivenciar aspectos de determinada cultura, comunidade, área de trabalho, instituição e outros espaços transversais. São contextos que configuram uma forma de “trazer” pessoas e grupos para essas discussões e empreender sentidos coletivos.

Mesmo quando reuniões oficiais ocorrerem com toda formalidade, ainda assim serão “encontros” e guardarão toda a proporcionalidade de fluência das relações interpessoais, com transversalidade, com intersubjetividade, como comunidades formadoras e auto-formadoras – fazedoras de história.

No âmbito da convivência, o “encontro” em si e alguma congruência do grupo que converge para ali são possibilidades expressas de uma mobilização que já aconteceu, o que pode reforçar o desejo de estar junto e de combinar novas ações.

Reiteramos que nosso discurso fala de uma educação plural, podendo até ser entendida como formalizada na escola, mas no “Encontro”, ela é desejosa da esquina, compenetrada no bairro, articulada com a cidade, enamorada de suas áreas verdes; que veja o filme, que leia o livro, que ouça o disco; que deixe possível vir o que vier, pois haverá manifestação da formação social que compõe, com a escola, a educação que (não) pega ônibus, (não) vai ao cinema, que (não) estuda, que (não) trabalha, que (não) lida com as desigualdades todas, para mais e para menos.

A Educação Ambiental processada nos/pelos Eventos e Encontros, técnicos ou populares, são contextos pró-ativos para o conhecimento, aprendizagem e ganhos sociais para as áreas da educação e de práticas



educativas voltadas para o meio ambiente, e estas, por conseguinte, como pontos irradiadores de outras ações sociais, geralmente recorrentes em situações de manifestações culturais locais.

Reprimir ou subestimar tais capacidades é enveredar por um desacordo com o conhecimento como vida e de vida como conhecimento. Portanto, a educação institucionalizada e disciplinadora deve servir-se de tal discussão e ampliar seu espectro pedagógico, abrindo-se para mais participação, interatividade e mais possibilidade de processamento cognitivo e emocional nesses diversos contextos de aprendizagem.

Longe de estarmos “dando a receita”, queremos apenas ressaltar os Encontros e Eventos de Educação Ambiental como possibilidades teórico-metodológicas de um “saber/fazer”, que se dá a partir de suas características fluidas e grupais, de uma heterogeneidade de “interessados”, do apelo ou evidência de uma mensagem ou tema, dos cochichos e das diversas formas interativas de comunicação que estabelecem. Essas articulações e vivências contextuais não são somente importantes em si, mas, também, se constituirão em otimização de situações de aprendizagem – aliadas da educação ambiental e da sua transversalidade na educação geral.

### **Exemplos de contextos de aprendizagens permeados pelos “encontros” e pela educação ambiental**

As instâncias participativas consultivas e/ou deliberativas das políticas ambientais podem ser consideradas instâncias abertas a essas conexões educativas, a exemplo dos Conselhos de Meio Ambiente, dos Comitês de Gestão de Bacias Hidrográficas e das audiências públicas que podem cumprir o papel de serviço à democracia e à proteção ambiental, mas, também, de Encontros e Eventos de articulação intelectual e política em que se dê visibilidade e continuidade às discussões sobre a gestão ambiental.

Essas formas educativas de enredar-se na transversalidade dos grupos, dos interesses, dos movimentos sociais, culturais, na vida, são tessituras que flexibilizam estruturas rígidas de formação do sujeito e de seus grupos de pertencimento.

Esses espaços-tempos apresentam o conteúdo educacional e ambiental não por meio de uma didática linear, mas dentro de um conjunto vivo, pulsante e “em rede”; são reveladores de um sentimento coletivo na arte de fazer a vida cotidiana, capazes de permitir uma postura de ser/estar articulada para novas mobilizações e participações sociais – uma educação desterritorializada, aberta a novas conexões.



Senão vejamos, a história do movimento ambientalista e da Educação Ambiental é tecida, sobretudo, em Encontros e Eventos, marcados mundialmente desde 1972, com a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente. Nesses contextos, a Educação Ambiental se inscreve na sociedade em movimentos tangenciais de aprendizagem, para além da escola, ganhando outros espaços culturais, de comunicação, e de informação. Mas, notadamente, de formação do(s) indivíduo(s) e grupo(s) na imanência de produção e reprodução da vida e do conhecimento na sociedade.

Enredando passado, presente e futuro, Encontros e Eventos de Educação ambiental realçam uma educação como teoria e prática social voltada a gerar um sentido para um determinado grupo/comunidade com a abrangência do meio ambiente: natural, social e cultural, e, potencialmente, também arregimentar forças para conquistas político-ambientais e/ou melhorias na realidade socioambiental. Validam uma narrativa de participação social para a proteção do meio ambiente e da qualidade de vida, numa trama que articula e enraíza dimensões individuais e coletivas cotidiana e politicamente.

Ainda merecem registro outros eventos de conotação ambiental, tanto os de entretenimento quanto os de caráter técnico. Afinal, há que se ver como “Encontros e Eventos” o ato de inauguração de uma área verde; o dia de promulgação de uma lei ambiental; uma manifestação pública por reivindicações ambientais; além de realizações de audiências públicas para deliberações de “EIA/Rima”; reuniões de conselhos de meio ambiente em funcionamento; e outras situações de interação factual deflagradas por projetos educativos junto às comunidades com enfoque em resíduos sólidos, recursos hídricos, reflorestamento, e outros, que mobilizam e contribuem com a formação ambiental dos indivíduos/sociedade; além de cursos de formação continuada para professores/as, educadores/as e dos encontros presenciais das organizações sociais em rede, ao que podemos citar os da própria Rede Capixaba de Educação Ambiental – RECEA, em que, não raro, se vê uma curiosa diversidade de público, unidos/as por alguma(s) razão(ões), reunidos/as para algum(ns) objetivo(s).

Esses contextos conotam, também, partilhas simbólicas, construções coletivas, informalidades e outras maneiras de interações socioambientais, por exemplo: um passeio ou excursão para se “refletir” sobre o que acontece hoje com a rua/bairro/cidade onde se mora/estuda. Como funciona a dinâmica de nossas ruas, áreas livres/verdes? Como vivenciar o funcionamento dos serviços de saneamento, luz, telefone, lixo? Como reviver nossa história cultural e arquitetônica dos patrimônios públicos? Quando, num projeto ou agenda, se pode/deve sair da escola ou da sala de aula para



experimentar outros contextos de conhecimento cultural que não mediada pela linguagem oral; ou quando se pode receber alguém de fora da escola para falar com o/a professor/a sobre o rio, a praça etc.?

Exemplos ilustrativos desses momentos podem ser traduzidos pela mobilização e participação da comunidade escolar em momentos-ápice referidos institucionalmente à pedagogia dos projetos; à realização política e reflexiva de datas comemorativas; à atenção à agenda ambiental da cidade (numa interação pertinente com os organismos executivos de meio ambiente da cidade); à articulação artística e tecnológica de curso em educação ambiental para professores/as; à elaboração/realização de planejamento executivo organizado, como a “Agenda 21 Escolar” ou outra forma interativa de tentar articular as organizações, saberes e fazeres para uma atenção ambiental local e, pode-se dizer, até em nível planetário.

Nessa e noutras discussões sobre educação ambiental, vemos que é recorrente se considerar a relação “aprendizagem-comunidade-meio-ambiente”, e os substratos de interatividade desses elementos como fenômenos naturais de nossa dimensão ambiental. Esse esforço epistemológico avoluma-se em direção a lograr um “encantamento” do ato educativo (ASSMANN, 1998) e a “[...] desenvolver uma aprendizagem baseada no contexto e que leve em conta as experiências dos/as estudantes e suas relações com a cultura popular e o terreno do prazer” (GIROUX, 1995, p.98).

Assim, há que se flexibilizar a compreensão sobre as formas e formas de caracterizar, teorizar e considerar as práxis de mobilização, participação social e formação educacional, propriamente, reconhecendo suas legitimidades nas formas viáveis, seja de conotação cotidiana, seja macropolítica. Conquanto, é importante que se reconheça os Encontros e Eventos de Educação Ambiental como possibilidades “multirreferenciais” teórico-metodológicas, “[...] atendo-se mais a auxiliar [...] o processo educativo articulado e compromissado com a sustentabilidade e a participação, apoiado numa lógica que privilegia o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber” (JACOBI, 2003, p. 189).

### **Roteiro para reflexão:**

- Que conceitos, que significados para a formação em Educação Ambiental podem emergir de um contexto de aprendizagem criado, como um Evento planejado e organizado?
- Quais são os fundamentos de um encontro/evento de Educação Ambiental?

- 
- Quais são ou poderiam ser as conseqüências ou desdobramentos da promoção de um encontro/evento de Educação Ambiental em sua escola, bairro, cidade ou município?

### **Referências Bibliográficas**

- ASSMANN, Hugo. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BONILLA, Maria H. S. Interatividade. Disponível em: <<http://poseducacaoestatistica.vilabol.uol.com.br/interatividade.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2005.
- GARCIA, R. L. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.
- GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.
- GRÜN, Mauro; COSTA, Marisa V. A aventura de retomar a conversação: hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, M. V. (Org.). Caminhos investigativos: novos olhares da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 85-104.
- JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, São Paulo, n. 118, p. 189-205, 2003.
- LAYRARGUES, Philippe P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, Carlos F. B.; LAYRARGUES, Philippe P.; CASTRO, Ronaldo S. B. (Orgs.). Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 87-155.
- MORIN, E. O método: a natureza da natureza. 3. ed. Portugal: Publicações Europa – América, 1997.
- TRISTÃO, Martha. A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes. São Paulo: Annablume, 2004a.
- TEDESCO, João Carlos. Paradigmas do cotidiano: introdução à constituição de um campo de análise social. 2. ed. Santa Cruz de Sul: EDUNISC, 2003.



CARLOS GERALDO D'ANDREA ESPINHEIRA

COMPLEXIDADE

EDUCAÇÃO

ÉTICA



## **CARLOS GERALDO D'ANDREA ESPINHEIRA**

Sociólogo. Dr. em Sociologia pela USP. Professor do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. Pesquisador associado ao Centro de Recursos Humanos – CRH-UFBA. Líder do Grupo de Pesquisa credenciado no CNPq. “Cultura, cidade e democracia: sociabilidade, representações e movimentos sociais”. Coordenador Geral do Projeto “Movimento, Sociedade & Ambiente”, da Fundação Ondazul/Petrobras (2002/2003). Autor de livros, artigos e ensaios nos campos da sociologia, direitos humanos e meio ambiente. Livros mais recentes: “Os limites do indivíduo. Mal-estar na racionalidade: os limites do indivíduo na medicina e na religião”. Salvador: Fundação Pedro Calmon, Centro de Memória e Arquivo Público da Bahia, 2005. “Sociabilidade e violência: criminalidade na vida cotidiana dos moradores do Subúrbio Ferroviário de Salvador”. Salvador: Ministério Público do Estado da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2004.



## CULTURA:

### a consciência crítica de estar e ser no mundo

Gey Espinheira

Uma vez me perguntaram: — por que “meio” ambiente e não o ambiente inteiro? Expliquei que o ambiente era o – meio – em que vivemos. O ambiente nos contém, estamos nele – mais que isso, somos ele! Mas, atenção! Não estamos sozinhos, não é mesmo? Estamos juntos com outros seres e todos eles fazem parte desse todo que é o Planeta Terra.

Quando olhamos para o céu compreendemos melhor que vivemos na Terra, e isso porque podemos enxergar alguns planetas, algumas estrelas (fixas e cadentes), constelações (Cruzeiro do Sul, Três Marias, etc), cometas e meteoros, por exemplo: Sol, Lua, Vênus, Marte e por aí vai. Fácil, não? Viajamos no Planeta Terra, como todos os demais astros, estrelas, cometas, asteróides viajam. Viajamos no tempo e na distância.

Mas quando não estamos olhando o céu, quando o horizonte é limitado, o que vemos é o que está mais próximo. Aí podemos pensar em quando e onde estamos; qual o nosso ambiente; o que nos contém e nos contorna, mesmo sabendo que a gente pode sempre ir além, viajar, ir para outros lugares, outros ambientes. Mas sempre haverá um ambiente e este será um meio para a nossa existência: lugar e tempo nos condicionam e neles e com eles é que agimos.

A terra – não o planeta, mas a terra mesmo, o solo – é um meio para a produção de alimentos. Plantamos, colhemos e comemos, mas também podemos fazer isso de forma indireta, criamos animais e os abatemos e os comemos, pois vivemos – como nos disse Vinicius de Moraes, em o Dia da Criação: “da degola dos animais e da asfixia dos peixes”.

### **Em que nos tornamos, o que fazemos?**

O homem é um ser que trabalha e desenvolve tecnologia, mas com tudo isso ele ainda está preso a uma cadeia alimentar que conhecemos muito bem. Na natureza é um: “salve-se quem puder”! O camaleão come insetos; o sapo come insetos; a cobra come sapo; o cachorro não gosta de gatos; os gatos gostam de ratos e por aí vai, cada um querendo ser mais esperto do que outro, mas de um modo disciplinado. Um pássaro pode andar entre feras e ele não é incomodado, porque as feras não se ligam a



ele na cadeia alimentar. Eles as livram de carrapatos e outros parasitas. Em outras palavras, a natureza especializa os bichos e insetos e até mesmo os micróbios e vírus que tanto provocam doenças, mas também eles são especializados, são específicos.

Um cachorro morre de fome em um pasto em que haja só capim, já os bois e cavalos e outras criaturas semelhantes nele comem a valer. Existem os carnívoros, especializados nos corpos dos outros; os frugívoros, que comem frutas; os herbívoros, que comem vegetais e há também os “come-tudo”. Estes são mais espertos, porque na falta de um alimento eles compensam com outro e assim vai. Onívoro: é o homem, criatura não especializada pela natureza, por isso mesmo tem que arranjar seus próprios meios de sobrevivência, sobretudo inventar, criar e fazer.

### **E o homem fez a cultura e a cultura faz o mundo humano e o transforma**

O homem, por não ser programado pela Natureza para ser um tipo pré-determinado, tem que se fazer a si mesmo, por isso precisa inventar, se não será devorado pelas feras, mordido pelas serpentes, trucidado pelos tubarões ou envenenado por plantas e tantos outros perigos que vocês podem imaginar, inclusive ser assassinado ou assassinar outros homens. Por essa fraqueza da “natureza humana”, o ser humano buscou refúgio na arte de fazer e inventar, isto é, na cultura. Cultura é a natureza humana construída pelo próprio ser humano.

Se o peixe é guloso, e vai firme pegar a isca, o homem inventa o anzol e fisa o peixe. Se o bicho é arisco e não se arrisca à-toa, o homem faz uma armadilha, engana, captura e mata. O homem é bicho cheio de astúcia, de tanta sabedoria e enganação que os outros bichos passaram a desconfiar. Sabem por quê? Porque uma ovelha sabe o que é uma onça, ou um lobo; assim como uma onça sabe o que é uma ovelha; o mesmo se dá com o gato, com o rato, com o camaleão, com o leão, com o elefante, com o cavalo. Cada qual sabe de si e de quem tem medo.

Diante de um ser sem especialização, que pode ser tudo, os bichos ficam desconfiados e temerosos. O homem é o pior de todos porque pode ser inimigo de todos, inclusive do próprio homem. O homem escraviza todos os animais e a outros homens e mulheres. Os que são ferozes, quando não abatidos, são levados ao zoológico. Não tem jeito para esse bicho estranho sem plumas, sem pêlos, sem couraça. A cada momento o bicho homem tem uma pele diferente, uma aparência diversa, pior do que qualquer camaleão.



Assim, sem saber o que vai ser, mas querendo ser o que pode e o que não pode, o bicho homem vai construindo coisas e se torna dependente de suas próprias invenções e criações. A essas coisas todas que o homem fez, ou do que se apropriou para constituir seu sistema adaptativo, ele próprio deu o nome de cultura, o que o diferencia da e na Natureza. O homem se torna um ser de fora da Natureza porque é ele mesmo quem inventa e faz o seu mundo à sua maneira, e cada povo de um modo diferente. “Os animais vivem, o homem existe”<sup>1</sup>.

### **E quando diz: - Posso! Logo faço!**

O homem se adapta ao meio ambiente e logo, por sua astúcia, adapta o ambiente às suas necessidades e vontades e assim vai modificando a natureza para adaptar-se a ele. Árvore vira lenha, vira madeira para construção, para fazer móveis e tantas coisas mais. Para muita gente, árvore é “pé de pau” e pau pra toda obra é madeira de lei, assim como “pau mandado” é gente que obedece sem discutir se o que faz é bom ou ruim. Bicho, então, depende da serventia: se for de comer, vira caça, vira criação; se não é, mata para não incomodar. Mas se tem outra serventia de gosto ou de arte, se canta bem, por exemplo, gaiola! Lembra-se do “Assum Preto” de Luis Gonzaga: “furaram os óio do assum preto/ pra ele assim, ai, cantar mió...”?

### **E as plantas? E as lagoas, os mangues, os rios e o mar? E a paisagem?**

O homem vai danado, vai sendo dono de tudo, depois ele descobre o que está acontecendo, porque muitos recursos da natureza se esgotam e muitas catástrofes ocorrem porque o ambiente foi desequilibrado. Cidades desequilibradas pelas desigualdades sociais e pela exclusão de muitíssimos de seus moradores produzem violência, criminalidade. As cidades se tornam feias e desumanas e levam à violência urbana.

### **E a moradia? A casa? A rua? O bairro? A cidade?**

Tudo virou mercadoria. Tudo se troca por dinheiro. A moradia virou “unidade habitacional”, a terra virou lote, comprado ou invadido e assim vão sendo feitos os povoados, as vilas e as cidades, um grande amontoado de gente, de casas, de ruas... Um sufoco que cansa, que maltrata, que às vezes tortura e mata!

---

1 Victor Hugo, apud TODOROV, Tzvetan. A vida em comum. Tradução Denise Bottmann e Eleonora Bottmann. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 64.



## Um processo educativo aponta a direção.

O homem inventou o alçapão, o mundéu, armadilha de pegar passarinho e outros bichos; anzol, rede e bomba. Machado, serrote e serra elétrica, bomba atômica! Contra bicho, contra planta, contra pedra, contra água, contra terra, contra o vento, contra outros e lá se vai fazendo das suas, modificando tudo e, sem saber, se modificando também. Depois, sabendo, vai se modificando cada vez mais. O homem não é da natureza não, é do reino do homem mesmo, ele é o rei de si próprio. Dono da técnica e logo se torna dominado por ele, transformando-a em seu principal objetivo. O que era meio torna-se fim, e o fim de tudo é o lucro, o dinheiro (GALIMBERT, 2006).

Muita coisa já se transformou em lixo, em sucata. O lixo incomoda e às vezes mata. Porque polui e mata rios e lagoas e lá se vão os peixes e crustáceos que alimentavam os homens. O homem queima a vegetação e planta. Planta e colhe por um tempo, depois a terra fica fraca e estéril, não dá mais nada; em alguns lugares a terra descansando volta a ser coberta pela mata, em outros, sem maior resistência, vira deserto. O homem vai adiante, utiliza tudo, mas também inventa e renova, aprendeu a adubar e dar vitalidade à terra que usa.

Não tem natureza o homem, ele não é da natureza. É um bicho interessado e interessado e por isso faz o errado e faz o certo, depende da consciência de estar nesse mundo; de ver somente a si ou reconhecer que faz parte de uma sociedade e que há outros que devem ser levados em consideração, tanto no presente como no futuro.

Em um dos seus excepcionais ensaios, este denominado: “homens contra insetos”, Bertrand Russell (1977), escreveu:

*“...Todo conhecimento científico é uma arma de dois gumes. Por exemplo, o Prof. Fritz Haber, que acaba de falecer, descobriu um processo para a fixação do nitrogênio. Era sua intenção aumentar a fertilidade do solo, mas o governo alemão utilizou o invento para a fabricação de explosivos de alta potência e depois exilou-o por preferir fertilizantes a bombas”*

*“[...]Quanto mais sabemos, mais dano podemos causar uns aos outros. Se os seres humanos em seu ódio contra os semelhantes, invocarem o auxílio de insetos e microorganismos, como certamente o farão se houver outra guerra mundial, não será de modo algum improvável que os insetos venham a ser os últimos e*



*os únicos vitoriosos. Talvez de um ponto de vista cósmico não seja de se lamentar; mas como ser humano não posso deixar de suspirar pela sorte de minha própria espécie”<sup>2</sup>.*

Foi com a desculpa de que o Iraque possuía armas químicas e biológicas que a coalizão anglo-americana devastou o pequeno país com uma guerra de “choque e pavor”, que em muito ultrapassou a famosa guerra do Golfo de 1991. “Bombas inteligentes” estupidamente massacraram milhares de seres humanos de todas as idades. “Bombardeios humanitários” proclamaram americanos e ingleses diante dos corpos despedaçados nas cidades e nos desertos do Iraque. Daquela outra guerra lembra a escritora Robyn Davidson (1998): “Nas ruas dos Estados Unidos, os americanos agitavam bandeiras, nas ruas do Iraque, os iraquianos limpavam o sangue”<sup>3</sup>.

### **Os limites éticos de nosso poder**

Pois bem, somos humanos e compreendemos muito bem do que somos capazes. O nosso saber precisa se tornar um instrumento de civilização, de respeito ao ser humano na perspectiva de que “um outro mundo é possível”, como se debate no Fórum Social Mundial. Luta pela paz como modo de “ser-no-mundo”, de “estar-no-mundo”, portanto, como cultura, cultura de paz.

Direitos humanos e cidadania, para que não deixemos como herdeiros das civilizações que construímos – e de tantas que destruimos! – insetos e microorganismos. Mas para que isso não aconteça, é preciso que o Ser humano, pela educação – por ela e somente através dela – se torne verdadeiramente humano. Que se reconheça no outro e se projete como um projeto de civilização: a pulsão freudiana de estar junto; “junto-com”, na construção de um ambiente favorável à inteligência e ao afeto, para além da razão instrumental, no mais amplo domínio da arte e da sociabilidade.

### **Aprofundamento**

Sugerimos a leitura de alguns textos interessantes, como o ensaio “ser, viver, existir” de Todorov; como a nossa peça de teatro de educação ambiental “A Grande Corrida do Seca Seca”, que está disponível em: Fundação Ondazul: [www.ondazul.org.br/downloads/arquivos/4.pdf](http://www.ondazul.org.br/downloads/arquivos/4.pdf)

---

2 Elogio do lazer. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro, 1977.

3 Lugares desertos. Tradução S. Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 41.



GALIMBERTI, Umberto. *Psiche e técnica: o homem na era da técnica*. São Paulo: Paulus, 2006;

CARROL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas, através do espelho e o que Alice encontrou lá*. Tradução Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Fontana Summus, 1977;

ESPINHEIRA, Gey. *Educação para uma nova sociedade*. Conferências do Fórum Brasil de Educação. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, UNESCO, 2004.

EAGLETON, Terry. *A Idéia de cultura*. Tradução Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

HEIDEGGER, Martin. *A Questão da técnica*. In *Ensaio e conferências*. Tradução Emmanuel Carneiro Leão ... [et al]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

## Metodologia

Desenvolver as implicações do conceito de cultura e do fato do ser humano ser de uma incompletude originária, inadaptado naturalmente e produtor de cultura, no dizer de Galimbert (2006): “animal ainda não estabilizado<sup>4</sup>, que desde a origem não pode deixar de agir tecnicamente, então a sua natureza se modifica a partir das modalidades desse ‘fazer’, que, por isso, se torna o horizonte de sua autocompreensão”<sup>5</sup>.

Da idéia de poder e fazer, discutir na seqüência se os fins justificam os meios; e se, por ter os meios – poder – qualquer fim pode ser delineado, como uma consequência natural do poder. As questões éticas, dos direitos humanos, da cidadania e do ambiente são aqui evidenciadas podendo-se contextualizar com exemplos, como seguem as sugestões:

1. Dito no texto que o ser humano não tem natureza e sim cultura. Se por natureza se entende a programação genética dos seres vivos, e se eles são o que são naturalmente programados; e sendo a espécie humana uma única espécie, como se explica a diversidade dos povos e, mesmo em um único povo a diversidade de posições sociais dos indivíduos, manifesta nas várias formas de pensar, no gosto... Enfim, nos modos de estar no mundo, de ser no mundo e de ver o mundo?

---

4 O autor refere-se, explicitando, a uma concepção de Nietzsche.

5 Ob.cit. p. 23.



2. Ao compartilhar idéias e sentimentos o ser humano experimenta a “estética do nós”, o estar “junto com”, mobilizado por emoções comuns. Se reconhecemos a veracidade dessa experiência, podemos desenvolver a partir dela algum projeto visando a coletividade?

3. O que nos comove, nos emociona, quando falamos em meio ambiente e educação ambiental: a lógica dos fatos decorrentes das racionalizações, por exemplo, dos efeitos negativos decorrentes da poluição, de usos predatórios de recursos naturais e culturais; a crueldade de seres humanos na relação com animais e plantas; a crueldade de seres humanos nas relações sociais; a feiúra dos ambientes humanos: as cidades, os bairros, as casas. Essas emoções podem e devem ser transformadas em instrumentos que superem os efeitos perversos que as fizeram surgir, levando a uma tomada de posição do coletivo para a construção de uma nova forma de estar e de ser no mundo.

4. A cultura é uma palavra com várias significações, inclusive a qualificação de alguém que tem acúmulo de conhecimentos, ou seja, erudição; é também um conceito antropológico e sociológico da produção humana, do que se necessita para organizar a vida social: coisas materiais e imateriais, bens concretos e simbólicos. Assim, cultura é o ambiente humano humanamente construído em face do mundo natural composto pela Natureza.

5. O ser humano habita o mundo natural e a partir dele construiu o seu mundo artificial que cada vez mais exige recursos naturais, mas não os naturalmente dispostos – na maioria dos casos – mas os culturalmente modificados. Por exemplo, as alterações nas sementes até o limite dos transgênicos; a hibridização de plantas para colher maiores rendimentos etc. A utilização de mananciais para girar turbinas de usinas hidroelétricas, fazendo do rio não mais um curso natural, mas agora um recurso, um componente de um sistema industrial. Neste caso a Natureza é apropriada para uma finalidade racional produtiva. Já o desmatamento, tão largamente observado, é a substituição de certo tipo de configuração natural por outras formas de usos, a exemplo da destruição de bosques, florestas, savanas para a construção de cidades, ou para a criação de animais, como é mais freqüente na Amazônia e no Pantanal, também em outras áreas do país e do mundo. Este processo substitutivo é guiado pela lógica do lucro sem se ater às conseqüências do desequilíbrio da Natureza. É a agressão cultural – da cultura em um dado momento histórico – da Natureza para o suposto fortalecimento da própria Cultura.



6. Tomando o termo “cultura” como aprimoramento intelectual e espiritual, a cultura seria uma forma crítica de perceber as formas predatórias de usos da Natureza e do modo de “estar-no-mundo” e de “ser-no-mundo” segundo a lógica e as regras da sociedade contemporânea. Assim, a cultura, como educação, é uma forma de intervenção nesse processo perverso que destrói e que corrompe o planeta Terra. Uma cultura ambiental, diríamos, como uma “contracultura” em relação à cultura produtivista e predatória em curso, tão somente apoiada na razão instrumental, na apropriação e, ou, na substituição de recursos sem preocupações com as conseqüências imediatas ou futuras dos modos de intervenção dos mais diversos grupos ou indivíduos.

7. Cultura é, também, modo e estilo de vida, diz respeito aos diversos grupos étnicos, ou mesmo a grupos socialmente diferenciados em uma mesma etnia. Minorias étnicas ou religiosas, comunidades de idéias, de status; tribos, grupos de idade... Todos esses exemplos configuram situações e condições em que o conceito de cultura ou de “subcultura” se aplica.

8. Conhecer as formas de estar e de ser no mundo pelas formas como esses grupos ou indivíduos vêem o mundo. Pode-se, portanto, conhecer um estilo de vida por suas representações sociais e através delas chegar a conhecer as formas como esses grupos ou indivíduos se organizam para produzir e viver socialmente. Por exemplo, para quem se expressa referindo-se a uma árvore como “pé de pau” o valor da árvore é apenas utilitário ou absolutamente sem valor; para quem vê a árvore e lhe atribui um nome específico, por exemplo: Ipê, Jacarandá, Peroba etc. Um valor é reconhecido naquela árvore e a relação com ela é outra, ainda que seja também utilitária. Outro exemplo, um rio para pescadores, para as populações ribeirinhas, para os poetas é simultaneamente recurso hídrico, fonte de alimentação e de lazer, mas é também paisagem e sentimentos, bucólicos ou não, como o rio do poeta Hölderlin referido por Heidegger, o Arno, para depois reconhecer, hoje, o rio tornado escravo do complexo de turbinas para a produção de energia elétrica, como o nosso São Francisco, refém dos complexos industriais das hidroelétricas de Paulo Afonso e de Itaparica. O “Velho Chico”, carinhosa e romanticamente referido pelas populações ribeirinhas; não é o mesmo rio quando visto pela racionalidade da produção econômica. São formas diferentes de concepção, de interpretação do mundo à nossa volta.

**DIÁLOGO DE SABERES**

**CULTURA**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
VIVENCIAL**

**DIMAS FLORIANI**

**SABER AMBIENTAL**

**CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

**COMPLEXIDADE**



## **DIMAS FLORIANI**

Doutor em Sociologia (UCL- Bélgica,1991)e pós-doutor (El Colegio de México e PNUMA, 2002).Professor Titular nos programas de Ciências Sociais(UFPR) e no Doutorado Interdisciplinar em Meio Ambiente e Desenvolvimento(UFPR), do qual foi coordenador em 1996-98e Pesquisador(CNPq). Coordenador da linha e do grupo de pesquisa em Epistemologia e Sociologia Ambiental. Co-editor da Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente(Programa Made-UFPR). Participa do GT em Teoria e Ambiente da ANPPAS e mantém parceria de pesquisa com o NE-PAM-UNICAMP. Seu último livro publicado foi ‘Conhecimento, Meio Ambiente e Globalização’(Juruá-PNUMA, 2004).



# DIÁLOGO DE SABERES: uma perspectiva socioambiental

Dimas Floriani

*Palavras-chave:* conhecimento científico e saberes culturais; diálogo de saberes e sustentabilidade; racionalidade ambiental; saber ambiental.

## **Introdução: o que se pode entender por 'diálogo de saberes' na atualidade?**

Entendemos por “diálogo de saberes” a possibilidade de se estabelecer intercâmbios entre diversas áreas de conhecimento humano, seja entre aqueles reconhecidos e legitimados pelas instituições produtoras e difusoras do conhecimento científico, como entre outros conhecimentos considerados não-científicos (saberes culturalmente arraigados).

Quando levamos em conta essa possibilidade de trocas entre diversos sistemas de conhecimento, é provável que o movimento que se observe nesses intercâmbios ocorra tanto no interior do sistema científico, como entre este e os demais sistemas ‘populares’ de conhecimento.

A linguagem humana é um sistema bastante complexo que não se contenta apenas com ficar prisioneira de seus sentidos estritamente científicos ou não científicos. As palavras e as figuras de linguagem migram facilmente de um sistema para outro. É comum as pessoas usarem comparações com o esporte (jogo sujo, jogo limpo, sistema de retransmissão, mudar as regras do jogo, etc.) ou com a medicina (o remédio matou o paciente, tratamento de choque, etc.), para falarem de política, das dificuldades da vida ou de outros assuntos, por exemplo. As metáforas religiosas também servem frequentemente para orientar as pessoas no seu dia-a-dia, pois a religião é um domínio que regula o funcionamento ético dos indivíduos e dos sistemas culturais das diversas sociedades humanas.

Por sua vez, a história das ciências, é um domínio bastante controvertido, atravessado por diversos conflitos, ligado às disputas filosóficas, políticas e culturais. A aceitação de uma definição de “ciência” não é automática nem uniforme, sequer entre os cientistas. Embora a construção do entendimento sobre “ciência” tenha sido forjada no interior das comunidades científicas e de suas diversas disciplinas e métodos, esse entendimen-



to parece se tornar crescentemente diversificado quando é difundido pela mídia ou pela prática cotidiana escolar. Ocorre hoje uma multiplicidade de sentidos sobre o que se entende por “ciência” e por conhecimento científico.

Da mesma maneira, quando se aborda o conhecimento do ponto de vista de sua produção social – fruto do sistema de comunicação entre indivíduos e instituições educacionais, culturais e informacionais – o sentido amplo desta expressão vai ocorrer no interior do entendimento daquilo que se pode designar por cultura, saber popular, saberes arraigados, senso comum, informação, etc.

Ambos sistemas de conhecimento (científicos e não-científicos) estão sempre atrelados a um conjunto de valores e crenças a respeito do significado de cada um desses sistemas, o que significa obter um grau maior ou menor de eficácia por parte dos usos e resultados por eles produzidos. Da mesma maneira, podemos considerar que os indivíduos e os grupos sociais, usuários desses sistemas de conhecimento, tendem a lançar mão deles, em função do grau de confiança que manifestam em relação a eles.

As sociedades que organizam o conhecimento com o intuito de controlar a natureza e que produzem mercadorias sofisticadas para um mercado generalizado, orientam-se cada vez mais para organizar o conhecimento e a qualificação dos seus profissionais, e estão baseadas no sistema técnico e científico. Este sistema ganha não apenas um elevado grau de legitimidade, isto é, apresenta-se como confiável e impõe-se como um poder de persuasão e de validade para o conjunto da sociedade.

Por outro lado, é comum observar uma desvalorização dos chamados saberes tradicionais, apoiados na experiência das gerações passadas (saberes indígenas, camponeses, comunidades arraigadas em longas tradições dos povos autóctones) e em práticas materiais de produção e de consumo mais elementares, com pouco valor tecnológico agregado.

Benzeções, rezas, ervas, consultas espirituais e sentimentais, tratamentos medicinais alternativos, alimentação alternativa, recusa aos padrões de consumismo vigentes, críticas às dietas industrializadas, etc. Estas são algumas das manifestações das quais emergem outros saberes e outras práticas de vivências. Juntamente com a emergência dos novos movimentos ambientalistas, que fazem uma releitura sobre os significados de ‘natureza’, podem ser acrescentadas outras manifestações, tais como: novos estilos de vida, aos quais se associam concepções filosóficas orientais sobre a vida e a morte, sistemas de auto-ajuda, novas religiosidades, outras disposições na organização da subjetividade humana, a constituição



de novas alianças matrimoniais, insufladas pela visão crítica de gênero e de sexualidade, organizações globalizadas pelo narcotráfico, esquemas de prostituição migratórios e pela internet, novos movimentos sociais de resistência à globalização, aos organismos geneticamente modificados, etc. (GIDDENS, 2001).

Instaura-se assim, uma nova modernidade. Porém, esta não é unidirecional, ou como dissera outrora Marcuse (1970), unidimensional; concomitantemente com um padrão dominante de produção tecnológico e de saber científico, coexistem outras formas de produção, de consumo, de estilos de vida, e de saberes culturalmente arraigados, que também se transformam a luz dos demais sistemas de produção material e cultural, embora subordinados e muitas vezes marginalizados pelo padrão hegemônico da civilização tecnológica.

## **1. Sistemas sociais e natureza**

Pode-se entender a definição de “natureza” como o sentido cultural da matéria (o que engloba concepções religiosas, mitológicas e científicas da natureza, historicamente diferenciadas, dos fenômenos bióticos e abióticos, do espaço, da paisagem, enfim da vida, da criação, de seus mistérios e de seus destinos).

Assim, esse sentido cultural sobre a natureza e sobre os processos mais gerais de sua existência, dos seus limites e de suas incertezas, pode ser captado através do tempo histórico das sociedades humanas e da teia de suas múltiplas configurações culturais.

O ‘diálogo de saberes’ pode emergir significativamente a partir das trocas entre as formas de apropriação de uma dada organização social com o seu meio ambiente geo-bio-químico (ecossistemas englobantes). O que vai diferenciar os diversos tipos de relacionamento entre as atividades humanas e o seu meio circundante, é o grau de desenvolvimento técnico dos instrumentos de produção criados pela capacidade produtiva da organização sócio-técnico e econômica de uma determinada sociedade.

O elemento energético (matriz energética) utilizado ao longo das diversas etapas da civilização humana também é um elemento de fundamental importância para se detectar o grau de transformação que sofre a natureza pela ação humana (antrópica) e como esta devolve para a sociedade os resultados (positivos e negativos) dessa intervenção. Ora, sabe-se que a atual matriz energética utilizada pelas sociedades de mercado (petróleo, gás, carvão mineral, juntamente com as energias nuclear e hidráulica além



da madeira) é bastante nociva tanto para a própria natureza (profundas mudanças climáticas, com aumento no nível dos mares devido ao aquecimento global, fragilização da camada de ozônio, desmatamento acelerado, contaminação das águas e dos solos, etc.), como para as condições básicas de reprodução da vida, da biodiversidade “faunística e florística”, de uma maneira geral, o que inclui as próprias condições de reprodução da vida humana no planeta Terra.

## **2. O sistema de conhecimento (científico e não-científico) na modernidade.**

Há um longo percurso trilhado pela modernidade, do Renascimento até nossos dias, através do qual são alinhavados múltiplos conhecimentos e sistematizados em diversas áreas (agrupando-se em disciplinas científicas), objeto das mais diversas controvérsias filosóficas e religiosas, espaços de significação e de re-significação do mundo (sistemas de crenças em conflito) que vão se confrontando constantemente com a emergente idéia de ciência moderna.

De um modo geral, pode-se estabelecer a diferença, para Foucault (1969), entre conhecimento e saber. O conhecimento articula os discursos com uma classe de objetos possíveis de serem conhecidos, construídos por uma racionalidade (identificação e classificação), ganhando status próprio, independente dos processos de subjetivação, estes sim pertencentes ao domínio do sujeito moderno, que se dedica a produzir discursos, na órbita do poder, e que estabelece distinções entre o científico e o não-científico.

Neste sentido, pode-se afirmar que há conflitos, mas também complementaridades entre as noções de conhecimento e de saber. Estas duas noções podem ser úteis para o alcance e o entendimento de “saber ambiental”, por exemplo, em Enrique Leff (1998).

Ilya Prigogine e Isabelle Stengers (1991) deixaram registradas, desde trinta anos atrás, a importância e a urgência da ciência em se reconhecer como parte integrante da cultura, no seio da qual se desenvolve, indicando também que, as fortes interações entre as questões produzidas pela cultura e a evolução conceitual da ciência contribuem para a definição dos problemas, colocados pelas distintas gerações, influenciando assim tanto a história das ciências como da filosofia.

No calor do debate sobre os diversos sentidos disputados, em torno das idéias de ciência e das práticas científicas, emergem múltiplas críticas aos modelos dominantes das tecno-ciências, e aos processos civilizatórios



em que os mesmos ocorrem. Os grandes conflitos socioambientais com múltiplos efeitos em escala global são indicadores dessa emergência, com nítida influência sobre os novos paradigmas científicos, apoiados em outros entendimentos de ciência, doravante referidos à “ciência pós-normal”, em oposição à discussão clássica da “ciência normal” formadora dos paradigmas científicos, segundo Kuhn (1990).

O interesse disso tudo é que as ciências, ao redefinirem seus pressupostos filosóficos e ao alargarem seus procedimentos metodológicos, contribuem também para a redefinição de sentidos diversos de “natureza”, como foi o caso do modelo clássico anterior ao atual, que perdurou do século XVII a meados do século XX (modelo cartesiano, baconiano ou newtoniano). Neste paradigma, o sentido físico da natureza obedecia ao princípio dos fenômenos reversíveis e as noções de tempo e espaço eram definidos como absolutos, independentes da posição espaço-temporal do observador humano.

Com o aparecimento da mecânica quântica, nas primeiras décadas do século XX, descobre-se que a incerteza e a irreversibilidade (fenômenos não apenas físico-químicos que repõem seu equilíbrio em condições diferentes do estado anterior) desempenham um papel construtivo na natureza, identificando nela estruturas ativas e proliferantes. A partir dessa nova explicação do funcionamento da natureza, abrem-se novas portas para a ampliação filosófica do debate sobre o seu comportamento e das sociedades humanas. Muitos cientistas e filósofos começam a falar da história da natureza como um ser que se auto-organiza, cujo futuro não tem uma direção pré-estabelecida, como pretendia o modelo clássico de ciência.

Em seu pequeno, mas já clássico livro fundador, Boaventura de Sousa Santos (2005a) expõe o estado das ciências modernas. No “paradigma dominante”, a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata, ao contrário da ciência aristotélica. A dupla relação que decorre dessa diferença (entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, por um lado, e entre natureza e pessoa humana, por outro) é crucial para se entender o conteúdo das críticas feitas pelos epistemólogos pós-modernos e pelos novos movimentos ambientalistas, que se opõem ao padrão dominante das tecno-ciências.

É no interior desse processo que podemos, uma vez mais, situar o debate e as proposições do chamado ‘diálogo de saberes’. Há diversos fatores, segundo Boaventura de Sousa Santos (2005a), que desencadearam a “crise do paradigma dominante”, destacando-se alguns deles, ligados às condições teóricas e sociais: a) são questionados os conceitos de “lei e de



causalidade”, mutuamente associados do ponto de vista teórico-metodológico. As leis têm um caráter probabilístico, aproximativo e provisório sobre o comportamento da natureza. Mas a simplicidade das mesmas leis remete a realidade a uma simplificação da natureza. Por sua vez, a causalidade também é uma forma de determinismo; b) se a ciência ganhou em rigor nas últimas décadas, perdeu em capacidade de auto-regulação pois ela mesma passa a ser produzida pela chamada industrialização da ciência, em escala global. Isso se deve a que ciência e tecnologia são a dupla face dos interesses econômicos e militares.

Quando aborda, “o paradigma emergente” De Sousa Santos (2005a), apresenta os seguintes encaminhamentos para uma nova racionalidade científica, espécie de ponto de encontro entre conhecimentos (científicos) e saberes (não-científicos ou culturais): esse novo paradigma é original em relação ao anterior, pois ocorre em uma sociedade em que ela mesma é revolucionada pela ciência. A nova palavra de ordem deve ser sustentada por “um conhecimento prudente para uma vida decente” (DE SOUSA SANTOS, 2005b).

Segundo esse novo paradigma emergente, não faz mais sentido dissociar as ciências naturais das sociais; pensar complementarmente em natureza, ser humano, cultura e sociedade estão na agenda de um outro “fazer” conhecimento e de um novo “viver” a vida.

Uma pluralidade de métodos na abordagem do real exige uma transgressão metodológica (multi, inter, trans, disciplinaridade). Daí pode emergir a superação da fragmentação do conhecimento e de sua crescente especialização disciplinar, desde um novo ponto de vista da abordagem temática, reunindo um coletivo de disciplinas e de pesquisadores, pois nos defrontamos com objetos crescentemente complexos, como no caso da problemática ambiental.

A ciência moderna não possui exclusividade na explicação da realidade e se ela pretende ostentar esta primazia, é por apresentar-se como dominante hoje, pois busca prever e controlar os fenômenos naturais e técnicos. Daí se pode dizer que o entendimento que a sociedade tem e produz sobre o significado da ciência é cultural e depende do grau de valores adotados e admitidos como válidos para julgar o que é bom e ruim para si.

Contudo, a possibilidade de se revisar o significado teórico e prático do conhecimento científico pode favorecer a abertura de suas comportas, em direção daquilo que alguns cientistas e pensadores, além da própria crítica dos movimentos sociais, isto é, para a criação de mecanismos de trocas entre distintos sistemas de conhecimento; ao se pretender realizar



esta possibilidade, através do ‘diálogo de saberes’ científicos e não-científicos, se estará promovendo uma sustentabilidade socioambiental, através da qual passa a ser garantido o direito democrático da coexistência de uma pluralidade de conhecimentos e de saberes, a exemplo das demais formas de pluralidade da vida, condição básica da própria idéia do “desenvolvimento sustentável”.

Neste sentido, ao invés de se cavar ainda mais o fosso entre modernidade e tradição como pretendem algumas das concepções dominantes sobre o que é ser moderno, promovem-se alternativas para a convivência do diverso e do complexo, signo da riqueza e da criatividade cultural e sócio-ambiental. Mesmo porque, no dizer de Ramos (1994, p. 91), “a tradição não é uma coisa fossilizada do passado que só pode persistir no isolamento. Ao contrário, tradição é o conjunto de significados – crenças, valores, saberes – que um povo construiu e vai transformando de geração a geração”. Assim, a tradição é continuamente revivida e, mais do que isso, reinventada pelos diversos contatos híbridos que podem ocorrer entre diversos processos culturais.

Para restabelecer o equilíbrio entre conhecimento (científico) e outros saberes plurais (saberes étnicos, indígenas, camponeses, dos povos das florestas, das comunidades urbanas, saberes transculturais, migratórios, etc.) assentados em culturas arraigadas e no senso comum, é necessário ampliar os espaços democráticos entre o global e o local para que se possa pensar em uma diversidade de saberes coexistentes. Uma das vias de acesso para garantir essa diversidade cognitiva será através do diálogo de saberes, combinando saberes cientificamente construídos com saberes culturalmente legitimados.

### **3. Diálogo de saberes na perspectiva socioambiental**

A construção de uma retórica ambiental deve buscar se harmonizar com as práticas de construção de discursos (científicos e não-científicos, culturalmente arraigados) e de intervenção social. Assim, como é simplificador e unidimensional o modelo das tecno-ciências, sua abolição é praticamente impossível em nome dos conhecimentos espontâneos e das técnicas meramente artesanais.

Da mesma maneira que se propala a necessidade da biodiversidade para a garantia das condições adequadas de vida no planeta, podemos pensar na coexistência de mecanismos plurais para a produção do conhecimento e a reprodução das práticas culturais diversas, nas inter-relações dos múltiplos sistemas e subsistemas naturais e sociais. Práticas tecnológicas



modernas, desde que não destruam os elementos essenciais da natureza e dos suportes da vida são aceitáveis e necessárias; por outro lado, tecnologias alternativas e práticas ecológicas e socialmente sustentáveis, capazes de garantir uma qualidade de vida adequada (produção e consumo saudáveis para a vida) são absolutamente necessárias e constitui fatores essenciais para se pensar uma educação ambiental extensiva a todos os agentes sociais (institucionais e individuais).

Por essas razões, um diálogo de saberes exige hoje uma atitude heterodoxa, criativa e desafiadora diante dos comportamentos institucionais e humanos, enrijecidos pelas concepções subjugadoras do atual paradigma do conhecimento científico e social dominante:

1. Não permanecer apenas restrito ao quadro das práticas e das lógicas acadêmicas, no qual certamente se deve fomentar e encaminhar uma agenda de reaproximação entre as diversas disciplinas, tentando superar o isolamento dos objetos disciplinares, confinados nos pavilhões da solidão epistemológica dos objetos de conhecimento, quando não nos escaninhos burocráticos da mera repetição da lição aprendida. No caso de experiências de pesquisa e de ensino em programas de pós-graduação em Ambiente e Sociedade (ou Meio Ambiente e Desenvolvimento), é fundamental o fomento e a consolidação de experiências alternativas no exercício de construção do conhecimento, através de metodologias multi, inter, ou trans-disciplinares.

2. O diálogo entre instituições científicas, organizações não-governamentais, gestores públicos e comunidades locais deve pautar-se pelo princípio da complementaridade de saberes e práticas, o que não exclui o conflito e o dissenso, pois o que está em jogo, além dos diferentes interesses e motivações em presença, é o exercício constante de re-significação do sentido do mundo e dos objetivos visados.

3. Na perspectiva do diálogo de saberes ambientais, o que está em jogo também é a possibilidade de acesso a uma racionalidade ambiental que possa superar ou preencher os vazios deixados pelo desconhecimento das ciências, na direção de um novo saber ambiental. Por isso, segundo Leff (1998), o saber ambiental se constitui através de processos políticos, culturais e sociais para transformar as relações sociedade-natureza.



#### **4. Sugestões para atividades em grupos de pesquisa e seminários:**

1. Procurar mapear a existência de saberes e práticas culturais nas diferentes regiões geográficas (diferentes ecossistemas e culturas) do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), tais como: práticas tradicionais de cultivo agrícola; tipos de saberes tradicionais sobre plantas e ervas medicinais; práticas de manejo ambiental de recursos naturais (pesca, caça, plantas e árvores frutíferas); práticas culturais ligadas à memória das comunidades, através do canto, da poesia, da música instrumental, da dança e demais representações artísticas; práticas de benzeção, e outras ritualizações religiosas, com raízes indígenas e de afro-descendentes.

2. Do ponto de vista prático, tentar localizar diferentes pesquisas acadêmicas, estudos de ONGs, diagnósticos e recomendações de políticas públicas sobre meio ambiente e desenvolvimento sustentável e tentar identificar como ocorrem os intercâmbios entre conhecimento científico e saberes locais. Principais obstáculos e possibilidades para um diálogo de saberes.

3. Como é possível pensar em atividades eco-turísticas em que as culturas urbanas visitam comunidades locais detentoras de outros saberes sui generis e buscando-se respeitar, por um lado, a ambas as formas de vida e por outro, promover o bem-estar material das comunidades visitadas.

4. Qual é o sentido da produção e venda do artesanato dessas comunidades e culturas consideradas detentoras de um saber cultural sui generis? A produção para o mercado consumidor local, nacional e internacional é algo sustentável? Considerar neste mesmo argumento a possibilidade de nichos de mercado protegido para a produção de produtos agroecológicos.

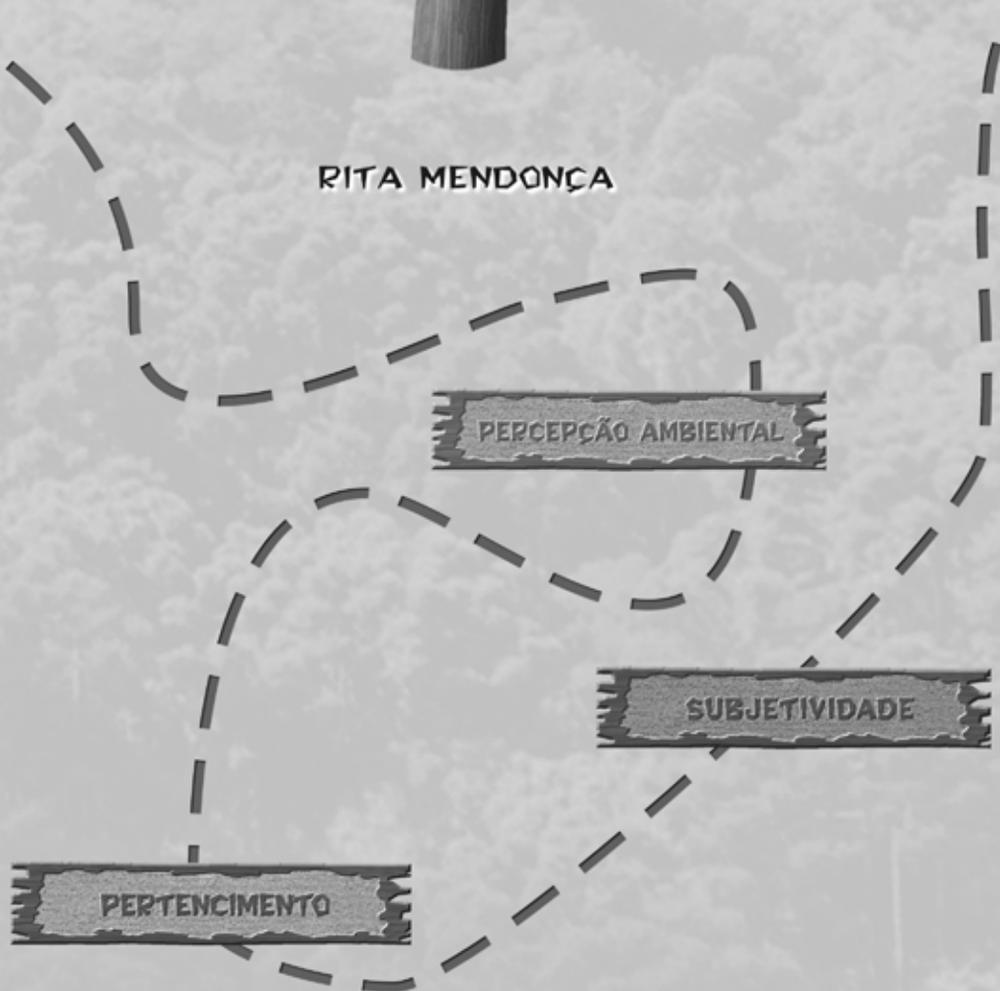


## 5. Referências Bibliográficas para aprofundamento

- DE SOUSA SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez Editora, 2005a.
- \_\_\_\_\_. Conhecimento Prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez Editora, 2005b.
- FLORIANI, D. Conhecimento, meio ambiente e globalização. Curitiba: Juruá, 2004.
- \_\_\_\_\_. Disciplinaridade e construção interdisciplinar do saber ambiental. Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente, Curitiba, n. 10, p. 33-38, 2004.
- FLORIANI, D. e KNECHTEL, M. do R. Educação Ambiental. Epistemologia e Metodologias. Curitiba: Vicentinas, 2003.
- FOUCAULT, M. As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIDDENS, A. e TURNER, J. Teoria social hoje. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- KUHN, T.S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Editora Perspectiva, 5a. edição, 2000.
- LEFF, E. Saber Ambiental. Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, Poder. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. Racionalidade Ambiental. A reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- MARCUSE, H. La sociedad opresora. Caracas: Editorial Tiempo Nuevo, 1970.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ciencia con conciencia. Barcelona: Anthropos, 1984.
- PRIGOGINE, I. O fim das certezas. Tempo, caos e as leis naturais. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
- PRIGOGINE, I. e STENGERS, I. A Nova Aliança. Brasília: UnB, 1991.
- RAMOS, A. R. Sociedades Indígenas. São Paulo: Editora Ática, 3a. edição, 1994.
- RODRIGUES BRANDÃO, C. Em campo aberto. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- \_\_\_\_\_. Partilha da vida. São Paulo: Cabral Editora, 1995.



RITA MENDONÇA



PERCEPÇÃO AMBIENTAL

SUBJETIVIDADE

PERTENCIMENTO



## **RITA MENDONÇA**

Rita Mendonça é bióloga e socióloga. Desenvolve projetos transdisciplinares envolvendo Natureza e Cultura. É coordenadora no Brasil da Sharing Nature Foundation e diretora-presidente do Instituto Romã de Vivências na Natureza. Publicou os livros: “Como cuidar do seu meio ambiente”, em 2002, pela Editora BEI; “À Sombra das Árvores-transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extra-classe”, em co-autoria, em 2003, pela Editora Chronos; “Conservar e criar-Natureza, cultura e complexidade”, em 2005, pela Editora Senac e co-organizou o livro “Ecoturismo no Brasil”, pela Editora Manole, em 2005, além de diversos artigos sobre ecoturismo, educação ambiental e infância. Coordena as Caminhadas Ecológicas e Filosóficas, as viagens de imersão e o Grupo de Diálogo Filosofias da Natureza, da Associação Palas Athena. Colabora em diversos projetos voltados para a construção de uma cultura de paz. Contato: [ritam@institutoroma.com.br](mailto:ritam@institutoroma.com.br); [www.institutoroma.com.br](http://www.institutoroma.com.br)



# EDUCAÇÃO AMBIENTAL VIVENCIAL

Rita Mendonça

Assim como a expressão “ambiental” veio complementar o conceito de educação, para designar um tipo de conhecimento e práticas específicos relacionados aos problemas e às soluções ambientais, a expressão “vivencial” complementa a educação ambiental e designa pedagogias, conceitos e práticas que buscam diversificar os mecanismos pelos quais se aprende, já que a educação ambiental, nas formas mais conhecidas e difundidas, priorizou as pedagogias fundadas na informação e na sua transmissão.

O processo educativo da educação ambiental “vivencial” considera os indivíduos de forma integral, incluindo e priorizando o aprendizado através do corpo, dos sentidos e da percepção mais sutil de si mesmos, dos outros, do mundo, da natureza, e dos processos vitais que dão origem e sustentam a vida, cuidando para que as informações científicas não se interponham na interação de aprendizagem e mascarem ou inibam os processos de natureza mais delicada.

A integração do corpo das propostas vivenciais se justifica pela consideração de que o corpo é um elemento muito importante para a aprendizagem. Isso pode parecer óbvio uma vez que a sede de nosso cérebro está no corpo e é nele que nossas memórias ficam armazenadas. Apesar dessa evidência, nosso cérebro é tão complexo que nos permite abstrair a realidade de forma que podemos percorrer enormes distâncias no tempo e no espaço sem nos deslocarmos fisicamente. Podemos aprender na abstração, sem perceber a participação ativa e decisiva do corpo. “Usamos o cérebro para tornar nosso próprio corpo um objeto. Originalmente, esse processo de criação de imagens destinava-se a organizar a experiência. Agora, ele tomou o lugar da experiência corporal.” (KELEMAN, 1999). Ou seja, temos tendência a não perceber a base física (das percepções, dos sentidos, das emoções que formam registros corporais) das experiências que temos e a viver baseados nas imagens que fazemos das coisas e não nas relações diretas que temos com elas.

Nossa educação tradicional baseia-se nessa possibilidade que temos de conhecer sem vivenciar as informações e sem inseri-las num contexto, ou seja, sem se comprometer com o conhecimento e sem transformá-lo num saber. Podemos – e é o que mais fazemos - apreender conhecimentos revelados pela experiência de outras pessoas, mesmo que esse conhecimen-



to não nos faça sentido. Assim, criamos um sistema educacional formal muito complexo e extenso em conteúdo. Na escola, alguns conhecimentos são verificados em aulas de laboratório; em outras situações são realizados estudos do meio, mas essas estratégias de ensino consideram o sujeito que aprende separado daquilo que é aprendido, que o conhecimento pode existir em separado daquele que aprende. Essa é a diferença fundamental entre o ensino convencional e o “vivencial”.

No aprendizado “vivencial”, é o corpo inteiro que aprende, não só o cérebro, e ele aprende porque interage com o que deve ser aprendido. As vivências permitem que a pessoa se aproxime de si mesma, fazendo com que o aprendizado se torne autêntico, pois é seu próprio corpo que vai produzir o conhecimento. Para realizar as vivências é preciso estar presente, sensível aos sinais de seu corpo, perceptivo ao que está acontecendo nos ambientes externo e interno, dando menos espaço às idéias e aos pensamentos e emoções difusos e esparsos que normalmente costumamos ter. Estando plenos no aqui e agora, saímos do mundo exclusivo das idéias e observamos as diferentes formas que um estímulo repercute em nosso corpo. Via de regra, essa repercussão no corpo é bem diferente da imagem que faríamos se estivéssemos imaginando apenas aquela situação. Como exemplo, a sensação térmica, tátil, olfativa e sonora ao realizar um exercício no meio de uma floresta tropical é fundamentalmente diferente da sensação que advém da imaginação da mesma situação. Os registros corporais são diferentes. O aprendizado sobre o fluxo de energia e de matéria, sobre as relações ecossistêmicas, sobre a presença humana na natureza, sobre os contextos planetário e cósmico será diferente se tudo isso fosse “ensinado” na sala de aula. Como nos esclarece Stanley Keleman (1999),

“Quando idealizamos a imagem em lugar da experiência corporal, nós nos descobrimos vivendo na imagem. Atualmente, grande parte da sociedade se organiza de maneira que se coloca à parte da sua própria natureza. A natureza tornou-se uma fotografia, uma idéia, um símbolo, uma imagem no cérebro – e o mesmo aconteceu com o corpo. Vivemos na imagem do corpo, não no corpo”.

A educação “vivencial” é especialmente importante na educação ambiental, uma vez que esta última pretende lançar nos indivíduos a percepção de sua responsabilidade sobre o que acontece no mundo, e de sua participação num todo maior que inclui o passado, o presente e o futuro. Pretende, portanto, que os conceitos sejam internalizados e transformados em comportamentos inovadores e criadores de novos modos de viver, de novas culturas.



Nessas três décadas de experimentação em educação ambiental, muitos avanços foram alcançados. No entanto, ainda paira a pergunta sobre sua capacidade de exercer influência sobre a vida cotidiana no mundo de hoje, nos cidadãos de todas as culturas do mundo. No fundo, ela tem influenciado de forma menos decisiva do que o necessário nas opções que as sociedades modernas e industriais vêm fazendo. Isso ocorre possivelmente por que nos discursos, nas falas, nos projetos e propostas existe algo que está “da boca pra fora”, que não entra em contato com o que está “da pele pra dentro”: nosso senso de responsabilidade não atinge as manifestações inconscientes de nossa natureza. Temos condicionamentos, hábitos culturais, familiares e individuais. São as limitações que sentimos necessidade de construir ao longo de nossa história para moldar nosso viver. Será preciso tocá-las, transcendê-las para nos aproximarmos dos objetivos primeiros da educação ambiental de melhorar nossos comportamentos e formas de convivência na e com a Terra. Vivemos um conflito interno entre os nossos desejos conscientes e os que não estão tão conscientes assim, e que são dirigidos por nossos condicionamentos. Como tomar consciência das ilusões nas quais estamos mergulhados?

Segundo o filósofo norte-americano Jacob Needleman, nos projetos educacionais, estamos habituados a trabalhar com conceitos, teorias, hipóteses, distinções, comparações, “que são instrumentos organizadores das percepções em padrões de consciência lógica denominados explicações. (...), mas eles não despertam novas percepções, novos sentimentos.” Ou seja, não abrem os canais necessários para a internalização de nossos desejos de participar da formação de um mundo mais harmônico e, pelo menos, ambientalmente mais equilibrado. Diz Needleman: “O alcance dos conceitos não ultrapassa o nível de consciência em que vive o homem.(...) É necessária a ativação de uma energia mental inteiramente nova.(...)”

A contradição entre os aspectos intelectuais e emocionais do indivíduo continua, e, pior, ela é rapidamente velada e amenizada pelas ações que desejam inovar, mas que não conseguem ultrapassar a barreira, sólida, construída pela tradição educacional baseada na transmissão de conceitos e teorias. A educação ambiental “vivencial” pode abrir oportunidades para fazer emergir novos sentimentos sobre novas relações, conduzindo a novas formas de pensar, abrindo espaços para ações criativas e transformadoras. Se a vivência for positiva, bem elaborada e conduzida, pode deixar no indivíduo a convicção, percebida corporalmente, de que a construção de novas relações com o mundo é possível e de que as raízes dessa construção encontram-se nele mesmo, na memória corporal da experiência que teve.



Ele adquire, assim, uma maior autonomia para pensar sobre si mesmo e seu estar no mundo, empoderando-se para observar suas limitações e os pressupostos que subsidiam suas ações.

É importante considerar que, se de um lado o foco apenas no conhecimento científico, na organização e transmissão de informações, pode ter um resultado limitado por não ter ressonância no corpo das pessoas – apesar dos apelos alarmistas e realistas – para gerar processos de mudança de comportamento, por outro lado, apenas trabalhar com questões emotivas e focadas nos sentimentos, ainda que essencial, também não é, por si só, suficiente para gerar as mudanças necessárias. É preciso que os processos educativos atuem no centro da vontade, onde se localiza nosso reservatório de motivação e energia para a ação. E, evidentemente, apenas a vontade não gera mudanças, pois estas precisam ser fundamentadas, compreendidas e capazes de gerar processos de criatividade que consigam tirar os indivíduos do círculo vicioso em que vivem. O conhecimento precisa se tornar consciente. A natureza humana precisa ser considerada por inteiro, para que seus diferentes aspectos se tornem conscientes e se interconectem.

Sem o processo de ampliação da consciência corremos o risco de estarmos criando um mundo dissociado das leis que o originaram e o regem. Corremos o risco de buscar supremacia sobre ela e perdemos assim nossa fonte de sentido. As vivências, que proporcionam um maior desenvolvimento dos aspectos afetivos, maior percepção dos conceitos e interações e abrem espaço para tocar no núcleo da vontade são, portanto, “complementares” aos processos educativos que focam nas informações e conhecimentos. E integram um conjunto de conhecimento mais amplo, pois prepara para aprender a viver. Ainda que sejamos responsáveis pela criação do mundo (do mundo humano), estamos subordinados às leis que regem a vida. Conhecer tais leis é fundamental (eis a contribuição da ciência), mas é preciso sentir a vida, e isso não é fácil. Precisamos nos aproximar daquilo que “pulsar”, daquilo que nos une, que nos coloca juntos nessa Terra. Enquanto educadores, precisamos desenvolver mecanismos que ajudem as pessoas e a nós mesmos a sentir o pulsar da vida. Existe um pulsar que está muito além das formas diversas que a vida tem para se manifestar. Essa percepção amplia a visão que cada um tem do mundo em que vive. Esse pulsar da vida é melhor e mais facilmente percebido quando entramos em contato com o mundo natural. Daí a importância das vivências com a natureza.



## Vivências com a natureza

O termo vivências com a natureza foi definido para designar, em português, a expressão *sharing nature*<sup>1</sup>. Corresponde a uma visão de mundo e uma pedagogia específicas, e estão integradas ao contexto da educação ambiental “vivencial” por consistir numa proposta de experimentação de conceitos, de observação das emoções, sentimentos e pensamentos, e por contribuir, de forma subjetiva e muito forte, para a conservação da natureza. Aparentemente genérico esse nome designa uma abordagem própria, voltada para um conjunto de práticas a serem realizadas em ambientes naturais em que o foco está na interação “com” a natureza, e não simplesmente “na” natureza ou “para a” natureza. O termo natureza é aqui entendido também de forma ampla, mas se relaciona especialmente a tudo o que é vivo, ou faz parte dos ciclos da vida (o que inclui os minerais, os seres humanos, etc.).

Nas Vivências com a Natureza o educador naturalista Joseph Cornell, propõe processos de auto-conhecimento, de abertura para a experimentação com os seres vivos e um profundo conhecimento e respeito pela natureza humana. Sua finalidade maior é tocar no mais elevado nível dessa natureza (a humana), propiciada pela sua interação com os ambientes naturais. Acredita que vivemos de forma artificialmente muito afastada desses ambientes e que não é só do mundo selvagem de que estamos afastados: nesse mesmo processo, nos afastamos também de nós mesmos; desconhecemos as possibilidades de assumirmos relações mais interessantes e verdadeiras com o outro. A compreensão dos significados mais profundos de nossas ações tem ficado cada vez mais distante em nossa sociedade.

As Vivências com a Natureza partem do pressuposto de que as pessoas que vivem no mundo urbano e industrializado trazem, em seu modo de vida, toda a história humana que os antecedeu, e que essa história, caracteriza-se, entre inúmeros outros aspectos, pelo alto desenvolvimento tecnológico e um distanciamento, às vezes radical, do mundo natural. Pressupõe ainda que esse distanciamento seja o fator causal dos inúmeros problemas, desequilíbrios, ameaças ambientais que a sociedade mundial sofre atualmente. As vivências com a natureza obviamente também nascem no meio das contradições acumuladas por milênios de civilização, de experiência de transformação da natureza em artefatos. E se propõem justamente a lidar com essas contradições e conduzi-las suavemente a novos estágios

---

1 *Sharing Nature*, que em inglês significa “compartilhando a natureza” é o nome da fundação criada pelo educador naturalista Joseph Cornell, para indicar a filosofia e a metodologia por ele elaboradas. Seu representante no Brasil, o Instituto Romã ([www.institutoroma.com.br](http://www.institutoroma.com.br)) criou a versão para o português de *sharing nature*: Vivências com a Natureza.



de relacionamento, das relações de cada um com o mundo humano e o não humano. Se nos tornamos, ao longo de nossa história, afastados ou inimigos do mundo selvagem, elas propõem uma reconciliação. Considerando a complexidade da experiência humana, elas oferecem possibilidades de experimentação, não pretendendo acertar ou ser definitivas em cada ato, em cada experiência. Permite-nos ser como somos: contraditórios e plenos de possibilidades. A proposta das vivências com a natureza considera ainda que a consciência não é algo que se impõe ou se ensina mas que se amplia durante toda a experiência da vida. Tais vivências têm como instrumento o processo de acalmar a mente e possibilitar às pessoas a observar a própria experiência, o próprio sentir e pensar.

Acreditando profundamente no potencial humano de evolução, de superação de suas limitações e de ampliação de consciência, as Vivências com a Natureza se propõem resgatar a experiência subjetiva direta com a natureza, como forma de ampliar o repertório de sentimentos, emoções, percepções, conhecimentos e compreensões de cada pessoa, para que se enraízem e tornem-se ativos na constituição das experiências futuras.

### **A concepção pedagógica das Vivências com a Natureza**

Para que as experiências com a natureza sejam transformadoras, o educador, aquele que lidera o grupo nesse contato, deve, ele próprio, ser educado e ter condições de harmonizar suas práticas costumeiras a uma proposta de integração, inclusão, receptividade e liberdade. Dessa forma, o educador deve considerar que:

1) Seu papel é de conduzir as pessoas a se reconciliarem com a natureza. Ele é um mediador. Suas palavras e gestos devem expressar os fundamentos desta proposta. Deve, ele próprio, ter passado por experiências de profunda interação com a Natureza e, em seu trabalho, compartilhar o que sente e compreende e não propriamente ensinar. Deve desfazer a relação hierárquica entre professor/monitor/líder/aluno e favorecer o ambiente de interação e troca. Naturalmente, aquele que tem mais experiências mais aprofundadas, terá mais o que compartilhar. Dessa forma ele fará jus à sua posição de educador, mas nunca de forma impositiva e tácita, daquele que sabe mais. Pode acontecer que, em determinados aspectos, os participantes tenham mais a compartilhar que o educador; e isso deve ser estimulado e apreciado.



2) O sucesso da experiência depende da energia do educador. Há muitas coisas para comunicar, mas a mais importante de todas é a qualidade afetiva que ele expressa enquanto atua. Deve saber ouvir, perceber a dinâmica do grupo e permitir que as pessoas tenham a própria experiência. O educador deve preocupar-se em criar um ambiente leve, alegre e receptivo, agindo ele próprio de acordo. Não é necessário preparar grandes discursos. Essa é uma pedagogia do momento presente; ele deve preparar-se para estar tranqüilo e atento. Saber conduzir a atenção de cada um dos participantes e estar ciente de si mesmo e de seus próprios sentimentos e anseios no momento de contato com o grupo. Para ajudar o grupo a se acalmar e concentrar a atenção ele tem como ferramenta principal a metodologia do Aprendizado Seqüencial<sup>2</sup>.

### **Contribuições sociais das Vivências com a Natureza**

- Integração social - Nas experiências com grupos comumente excluídos socialmente, tais como os grupos em situação de risco, populações de baixa renda, deficientes, etc., observa-se um resgate da dignidade e da sensação de pertencimento, promovendo um momento de acolhimento e preenchimento afetivo que podem contribuir nos programas de integração social desses grupos. Essa contribuição vem no sentido de empoderar as pessoas, de forma que possam integrar-se socialmente e modificar o contexto de injustiça social em que vivem, pois mesmo quando as questões materiais são resolvidas, ainda restam as cicatrizes nas formas de sentir-se em sociedade.
- Conservação da Natureza - As visitas aos ambientes naturais protegidos contribuem para a conservação da natureza, pois promovem um impacto mínimo se comparadas aos grupos de visitantes convencionais. Os visitantes caminham com suavidade, conversam em voz baixa ou ficam em silêncio durante as atividades. Desenvolvem movimentos suaves com o corpo não assustando os animais, compactam menos o solo e criam atmosfera de interesse e empatia com a natureza.

---

2 O Aprendizado Seqüencial organiza um conjunto de jogos, brincadeiras, e dinâmicas numa determinada seqüência de forma a preparar o grupo para a experiência com a natureza, criar consciência de grupo, ajudar a concentrar a atenção dos participantes, oferecer experiências diretas e profundas com a natureza e criar momentos de partilha.

- 
- Cultura de Paz - As dinâmicas oferecidas proporcionam uma experiência de harmonia e calma interior, que são trazidas para o convívio entre as pessoas para que tenham a oportunidade de aprimorar suas relações, tocando no ponto essencial da existência de cada um, de forma a sentir a unidade existente entre todos os seres. Assim, podem contribuir também para a construção de uma cultura de paz.

## **Aprofundamento**

Para conhecer as atividades, jogos e dinâmicas propostos por Joseph Cornell recomendamos o livro “Vivências com a Natureza 1”, publicado em português pela Editora Aquariana em 2005. Em inglês recomendamos: *Sharing the joy of nature*, *Listening to Nature* e *Journey to the heart of Nature*. Sobre o trabalho da *Sharing Nature Foundation* no Brasil está disponível em: [www.institutoroma.com.br](http://www.institutoroma.com.br) e no mundo: [www.sharingnature.com](http://www.sharingnature.com).

Sobre as relações entre mito e corpo, é fundamental a leitura do livro de Stanley Keleman, com entrevistas com Joseph Campbell, “Mito e corpo”, publicado pela Summus Editorial. Para a compreensão sobre o significado dos mitos e sua influência em nossa sociedade leia também “O poder do mito”, de Joseph Campbell, também disponível em DVD, no mercado.

Carl Gustav Jung, célebre psicanalista que viveu no século 20 e fez contribuições fundamentais para a compreensão de nossa psique considerava o afastamento da relação direta com a natureza como uma das causas mais importantes da formação da cisão mental e dos desequilíbrios psicológicos graves manifestados pelos homens modernos. Seus escritos sobre a natureza foram organizados por Meredith Sabini no livro “The Earth has a soul, -The Nature writings of C.G. Jung”, Berkeley, North Atlantic Books, 2001.

O biólogo Humberto Maturana, estudioso das bases biológicas do conhecimento humano, escreveu com Gerda Verden-Zoller o livro “Amar e brincar-fundamentos esquecidos do humano”, em que examinam os fundamentos da condição humana que permeiam o afetivo e o lúdico. Mostram como a cultura do patriarcado, da qual somos herdeiros, nos levou à atual situação de autoritarismo, dominação, competição predatória, desrespeito aos outros seres humanos ou não, e vêem a democracia como uma forma de convivência que só pode existir e ser eficaz entre adultos que tenham vivido, na infância, relações de total aceitação, características das culturas



matrísticas, e que o brincar e o desenvolvimento afetivo são essenciais desse período, constituindo-se assim as bases fundamentais para a formação de adultos psicologicamente aptos para a convivência democrática e para a sustentabilidade.

Os livros “Conservar e criar-Natureza, cultura e complexidade”, e “À Sombra das árvores-transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extra-classe” fundamentam as vivências com a natureza desenvolvidas pelo Instituto Romã, destacando a importância das experiências com o mundo natural na formação das bases necessárias para a constituição de relações psicologicamente equilibradas e sustentáveis das pessoas consigo mesmas, na convivência com os outros e nas suas formas de pensar e de construir o mundo em que vive.

Edgar Morin em uma série de livros que destacam a importância de uma compreensão mais ampla do processo educativo, é o autor da Teoria da Complexidade, em que analisa a história humana baseando-se na observação das estruturas de pensamento que dão origem às ações, ao longo da história humana.

### **Para refletir, baseando-se em sua experiência pessoal**

- Como você diferencia a Educação Ambiental Vivencial comparando-a com os caminhos educativos não “vivenciais”?
- Quais são as principais diferenças nas posturas do educador na educação ambiental vivencial em comparação à educação ambiental não vivencial? Quais são os fatores que limitam o educador ambiental a ensinar por suas atitudes?
- De que formas o corpo aprende? Que são registros corporais do aprendizado?
- O que significa “interagir com o que deve ser aprendido”?
- O desejo de construir para si um modo de vida ambientalmente responsável é comumente enfraquecido por justificativas relacionadas aos desejos, preferências individuais e a limitações definidas pelos contextos históricos, cultural, familiar, etc. Identifique exemplos em sua vida pessoal.
- Por que as explicações não costumam ser suficientes para despertar novas percepções e sentimentos nas pessoas?
- “Criamos um mundo dissociado das leis que o originaram e o regem.” Que leis são essas?

- 
- Quais são as evidências de que carregamos conosco a história humana que nos antecedeu?
  - O que são “Vivências com a Natureza”?
  - É possível ter experiências diretas com a Natureza sem passar pelos conceitos e teorias?
  - Como tomar consciência de nossa própria consciência?

### **Vivências com a Natureza na prática**

O Instituto Romã de Vivências com a Natureza tem como missão difundir os fundamentos e o método do Aprendizado Seqüencial, desenvolvidos pela Sharing Nature Foundation, como forma de promover processos educativos com a Natureza fundamentados no compartilhar de experiências, sentimentos e saberes tendo em vista a ampliação da consciência humana e a conservação da natureza.

Oferece duas vezes ao ano a Oficina de formação de educadores multiplicadores do Aprendizado Seqüencial, em uma Unidade de Conservação do Estado de São Paulo. Esta Oficina tem também sido oferecida em outros estados, neste caso em parceria com instituições locais. Estes educadores formam uma rede e participam dos eventos promovidos pelo Instituto Romã, que desenvolve também diversos programas para empresas, organizações públicas e do terceiro setor. Para conhecer os programas e cadastrar-se, visite o site disponível em: [www.institutoroma.com.br](http://www.institutoroma.com.br) .

Para praticar desde já sugerimos utilizar como referência de atividades o livro “Vivências com a Natureza 1”, e desenvolver com seus grupos visitas interativas e concentradas nas Unidades de Conservação de sua região. Estas visitas podem ser de grande contribuição para a conservação da natureza, pois imprimem nos indivíduos o senso de pertencimento e respeito e criam assim uma demanda pessoal e consciente pelas áreas protegidas, além de promoverem bem estar e favorecerem a compreensão dos intrincados processos nos quais estamos imersos.



## Referências bibliográficas

- CORNELL, Joseph, Vivências com a Natureza 1, Editora Aquariana, São Paulo, 2005.
- \_\_\_\_\_. Sharing the joy of nature, Dawn Publications, Nevada City, 1989.
- \_\_\_\_\_. Listening to nature, Dawn Publications, Nevada City, 1987.
- JUNG, Carl Gustav, Sabini, Meredith (editor) The earth has a soul-The Nature writings of C.G. Jung, Berkeley, North Atlantic Books, 2001.
- KELEMAN, Stanley, Mito e corpo - uma conversa com Joseph Campbell, Summus Editorial, São Paulo, 2001.
- MATURANA, Humberto & Gerda Verden-Zoller, Amar e brincar-fundamentos esquecidos do humano, Editora Palas Athena, São Paulo, 2004.
- MENDONÇA, Rita, Conservar e criar-Natureza, cultura e complexidade, Editora Senac, São Paulo, 2005.
- \_\_\_\_\_. À sombra das árvores-transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extra-classe, São Paulo, Editora Chronos, 2003.
- MORIN, Edgar, Cabeça bem feita - repensar a reforma-reformar o pensamento, Editora Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2001.
- NEEDLEMAN, Jacob, O coração da filosofia, São Paulo, Editora Palas Athena, 1991.





JOSÉ SILVA QUINTAS

SUSTENTABILIDADE

EDUCAÇÃO

EMANCIPAÇÃO



## **JOSÉ SILVA QUINTAS**

José Silva Quintas, graduado em Física, mestre em Educação, autor do livro “Introdução à Gestão Ambiental Pública”, organizador da edição “Pensando e Praticando a Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente”. Co-autor dos livros “Pensando e Praticando a Educação no Processo de Gestão Ambiental: Uma concepção pedagógica e metodológica para a prática da educação ambiental no licenciamento.” e “Como o IBAMA exerce a Educação Ambiental.” Elaborou o Currículo dos cursos “Introdução à Educação no Processo de Gestão Ambiental” e “Introdução à Gestão Ambiental”. Colaborador do Curso de Gestão de Recursos Pesqueiros. De 1991 até a presente data coordena a Educação Ambiental no IBAMA.



# EDUCAÇÃO NA GESTÃO AMBIENTAL PÚBLICA

José Silva Quintas

*Palavras-chave:* Educação Ambiental, Gestão Ambiental, Sustentabilidade.

## Introdução

O artigo 225 da Constituição Federal ao estabelecer o “meio ambiente ecologicamente equilibrado” como direito dos brasileiros, “bem de uso comum e essencial à sadia qualidade de vida”, também, atribui ao “Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

Neste sentido, trata-se da defesa e preservação pelo Poder Público e pela coletividade, de um bem público (o meio ambiente ecologicamente equilibrado), cujo modo de apropriação dos seus elementos constituintes, pela sociedade, pode alterar as suas propriedades e provocar danos ou, ainda, produzir riscos que ameacem a sua integridade. A mesma coletividade que deve ter assegurado o seu direito de viver num ambiente que lhe proporcione uma sadia qualidade de vida, também precisa utilizar os recursos ambientais para satisfazer suas necessidades. Na vida prática, o processo de apropriação e uso dos recursos ambientais não acontece de forma tranquila. Há interesses em jogo e conflitos (potenciais e explícitos) entre atores sociais que atuam de alguma forma sobre os meios físico-natural e construído, visando o seu controle ou a sua defesa. (QUINTAS, 2002a).

Portanto, é na tensão entre a necessidade de assegurar o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, como bem de uso comum da população e a definição do modo como devem ser apropriados os recursos ambientais na sociedade, que o processo decisório sobre a sua destinação (uso, não uso, quem usa, como usa, quando usa, para que usa, etc.) opera.

É neste contexto que a equipe de educadores do IBAMA vem construindo uma proposta denominada Educação no Processo de Gestão Ambiental ou Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente.

Por ser produzida no espaço “tensionado”, constituído a partir do processo decisório sobre a destinação dos recursos ambientais na socie-



dade, a Educação no Processo de Gestão Ambiental exige profissionais, especialmente habilitados, que além de dominarem conhecimentos e metodologias específicas para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem com jovens e adultos em contextos sociais diferenciados, também, sejam capazes de dialogar com as diferentes áreas de conhecimentos implicadas nos processos decisórios sobre a destinação dos bens ambientais na sociedade.

Exige, também, compromissos com aqueles segmentos da sociedade brasileira, que na disputa pelo controle dos bens naturais do país, historicamente são sempre excluídos dos processos decisórios e ficam com o maior ônus.

Cabe esclarecer que, ao se falar em Educação no Processo de Gestão Ambiental, não está se falando de uma nova Educação Ambiental. Mas, em uma outra concepção de educação que toma o espaço da gestão ambiental como elemento estruturante na organização do processo de ensino-aprendizagem, construído com os sujeitos nele envolvidos, para que haja de fato controle social sobre decisões, que via de regra, afetam o destino de muitos, senão de todos, destas e de futuras gerações. Neste sentido, esta proposta é substancialmente diferente da chamada “Educação Ambiental Convencional” cujo elemento estruturante da sua prática pedagógica é o funcionamento dos sistemas ecológicos (LAYRARGUES, 2002.). A proposta praticada pelo IBAMA referencia-se em outra vertente, a da “Educação Ambiental crítica” que, segundo Layrargues (2002: p. 189) “é um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos sócio ambientais”.

### **Educação e Gestão Ambiental Pública**

Historicamente, os seres humanos estabelecem relações sociais e por meio delas atribuem significados à natureza (econômico, estético, sagrado, lúdico, econômico-estético etc.). Agindo sobre o meio físico-natural instituem práticas e alterando suas propriedades garantem a reprodução social de sua existência. Estas relações (dos seres humanos entre si e com o meio físico-natural) ocorrem nas diferentes esferas da vida societária (econômica, política, religiosa, jurídica, afetiva, étnica etc.) e assumem características específicas decorrentes dos contextos social e histórico onde acontecem. Portanto, são as relações sociais que explicam as múltiplas e diversificadas práticas de apropriação e uso dos recursos ambientais (in-



clusive a atribuição deste significado eminentemente econômico), (QUINTAS, 2002b). No Brasil, em virtude do estabelecido na Constituição Federal, cabe ao Poder Público ordenar estas práticas promovendo o que se denomina neste trabalho, de gestão ambiental pública.

Gestão ambiental pública, aqui entendida como processo de mediação de interesses e conflitos<sup>1</sup> (potenciais ou explícitos) entre atores sociais que agem sobre os meios físico-natural e construído, objetivando garantir o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, conforme determina a Constituição Federal. Este processo de mediação define e redefine, continuamente, o modo como os diferentes atores sociais, através de suas práticas, alteram a qualidade do meio ambiente e também, como se distribuem na sociedade, os custos e benefícios decorrentes da ação destes agentes, segundo Price Waterhouse-Geotécnica (1992).

No Brasil, o Poder Público, como principal mediador deste processo, é detentor de poderes estabelecidos na legislação que lhe permitem promover desde o ordenamento e controle do uso dos recursos ambientais, inclusive articulando instrumentos de comando e controle com instrumentos econômicos, até a reparação e mesmo a prisão de indivíduos responsabilizados pela prática de danos ambientais. Neste sentido, o Poder Público estabelece padrões de qualidade ambiental, avalia impactos ambientais, licencia e revisa atividades efetiva e potencialmente poluidoras, disciplina a ocupação do território e o uso de recursos naturais, cria e gerencia áreas protegidas, obriga a recuperação do dano ambiental pelo agente causador, e promove o monitoramento, a fiscalização, a pesquisa, a educação ambiental e outras ações necessárias ao cumprimento da sua função mediadora.

Por outro lado, observa-se, no Brasil, que o poder de decidir e intervir para transformar o ambiente, seja ele físico, natural ou construído, e os benefícios e custos dele decorrentes estão distribuídos socialmente e geograficamente na sociedade, de modo assimétrico. Por serem detentores de poder econômico ou de poderes outorgados pela sociedade, determinados grupos sociais possuem, por meio de suas ações, capacidade variada de influenciar direta ou indiretamente na transformação (de modo positivo ou negativo) da qualidade do meio ambiente.

---

1 Conflito (social e político) segundo Bobbio, Matteucci&Pasquino (1992 p. 225) “é uma forma de interação entre indivíduos grupos, organizações e coletividade que implica choques para o acesso e a distribuição de recursos escassos.” (...) Quando um conflito se desenvolve segundo regras aceitas, sancionadas e observadas há a sua institucionalização”. Neste sentido, a disputa pelo acesso e uso aos recursos ambientais é um conflito institucionalizado, quando ocorre segundo regras que estão estabelecidas na legislação ambiental. (N.A).



É o caso dos empresários (poder do capital); dos políticos (poder de legislar); dos juizes (poder de condenar e absolver etc.); dos membros do Ministério Público (o poder de investigar e acusar); dos dirigentes de órgãos ambientais (poder de embargar, licenciar, multar); dos jornalistas (poder de influenciar na formação da opinião pública); das agências estatais de desenvolvimento (poder de financiamento, de criação de infra-estrutura) e de outros atores sociais cujos atos podem ter grande repercussão na qualidade ambiental e, conseqüentemente, na qualidade de vida das populações.

Entretanto, estes atores, ao tomarem suas decisões, nem sempre levam em conta os interesses e necessidades das diferentes camadas sociais, direta ou indiretamente afetadas. As decisões tomadas podem representar benefícios para uns e prejuízos para outros. Um determinado empreendimento pode representar lucro para empresários, emprego para trabalhadores, conforto pessoal para moradores de certas áreas, votos para políticos, aumento de arrecadação para Governos, melhoria da qualidade de vida para parte da população e, ao mesmo tempo, implicar prejuízo para outros empresários, desemprego para outros trabalhadores, perda de propriedade, empobrecimento dos habitantes da região, ameaça à biodiversidade, erosão, poluição atmosférica e hídrica, desagregação social e outros problemas que caracterizam a degradação ambiental.

Portanto, a prática da gestão ambiental não é neutra. O Estado, ao assumir determinada postura diante de um problema ambiental, está de fato definindo quem ficará, na sociedade e no país, com os custos, e quem ficará com os benefícios advindos da ação antrópica sobre o meio, seja ele físico, natural ou construído. (QUINTAS e GUALDA, 1995).

Todavia, um mesmo dano ou risco ambiental, decorrente de alguma ação sobre o meio, que a partir de determinada racionalidade é tido como inaceitável por um ator social, pode ser considerado desprezível ou inexistente por outro, se avaliado sob o prisma de outra racionalidade.

O primeiro ator social ao justificar seu posicionamento, certamente tentará demonstrar que a intervenção proposta é uma ameaça de tal ordem à integridade do meio, que, se realizada, provocará a médio e longo prazos, danos irreversíveis ao ambiente e à sadia qualidade de vida da população. E assim, estará caracterizando a insustentabilidade do empreendimento.

O segundo ator, provavelmente argumentará que a escala do dano e o potencial de risco são mínimos, se aplicadas às medidas mitigadoras adequadas. Afirmará, também, a inexistência de estudos científicos comprova-



dores da ameaça e ainda, que a médio e longo prazos novos conhecimentos e tecnologias poderão resolver os problemas que eventualmente surgirem. Para ele não há nenhuma dúvida sobre a sustentabilidade do empreendimento.

Nos dois casos exemplificados, um mesmo conceito foi avocado para justificar posições opostas, o que é uma constante quando se discute a viabilidade ambiental de um empreendimento, seja a construção de um conjunto de usinas hidrelétricas em uma bacia hidrográfica, seja a introdução de organismos geneticamente modificados (OGM) na agricultura, por exemplo.

Portanto, o Estado brasileiro ao praticar a gestão ambiental, está mediando disputas pelo acesso e uso dos recursos ambientais, em nome do interesse público, numa sociedade complexa, onde o conflito é inerente a sua existência. Neste processo, ao decidir sobre a destinação dos bens ambientais (uso, não uso, como usa, quem usa, quando usa, para que usa, onde usa) o Poder Público, além de distribuir custos e benefícios, de modo assimétrico no tempo, no espaço e na sociedade está explicitando, também, o caráter da sustentabilidade que assume, cuja noção comporta variadas possibilidades de atribuição de significados. (MARRUL, 2003).

De fato, ao se falar de sustentabilidade, está se falando de algo polissêmico ou seja, portador de sentidos diversos, tantos quantos forem necessários, para que os atores sociais, em nome de seus valores e interesses, legitimem suas práticas e necessidades na sociedade e, assim, se fortaleçam nas disputas travadas com outros atores, que defendem outros valores e interesses. (QUINTAS, 2004).

Por outro lado, há ainda a considerar que não é necessariamente óbvio para comunidades afetadas, a existência de um dano ou risco ambiental e nem tampouco as suas causas, conseqüências e interesses subjacentes a ocorrência deles. O processo de contaminação de um rio, por exemplo, pode estar distante das comunidades afetadas, espacialmente (os objetos são lançados a vários quilômetros rio acima) e temporalmente (começou há muitos anos, e ninguém lembra quando). O processo pode, também, não apresentar um efeito visível (a água não muda de sabor e de cor, mas pode estar contaminada por metal pesado, por exemplo) e nem imediato sobre o organismo humano (ninguém morre na mesma hora ao beber a água).

Outra dificuldade para percepção objetiva dos problemas ambientais é a tendência das pessoas assumirem a idéia da infinitude de certos recursos ambientais. É comum se ouvir que um grande rio jamais vai secar (até



que fique visível a diminuição do volume de suas águas) ou, ainda, que uma grande floresta não vai acabar ou que os peixes continuarão abundantes todos os anos, até que a realidade mostre o contrário.

Um outro fator que dificulta, muitas vezes, a participação das comunidades no enfrentamento de problemas ambientais que lhes afetam diretamente, é a sensação de impotência frente à sua magnitude e à desfavorável correlação de forças subjacentes. A ocupação desordenada do litoral, por exemplo, que resulta em destruição de dunas, aterramento de manguezais, expulsão de comunidades e privatização de praias, envolve grandes interesses de grupos econômicos e políticos e levam as pessoas a se sentirem incapacitadas de reagirem, perante a força dos atores sociais responsáveis pela degradação daquele ambiente. Há ainda a descrença da população em relação à prática do Poder Público para coibir as agressões ao meio ambiente, quando a degradação decorre da ação de poderosos.

É neste espaço de interesses em disputa que o Estado brasileiro deve praticar a gestão ambiental pública, promovendo a construção de graus variados de consensos<sup>2</sup>, sobre a destinação dos recursos ambientais, no limite do permitido na legislação ambiental. Neste momento, o Poder Público ao aprovar a realização de determinada prática, está assumindo também que ela tem alta probabilidade de ser portadora de sustentabilidade no futuro.

Neste contexto, cabe ao Estado criar condições para transformar o espaço “técnico” da “gestão ambiental” em espaço público. E dessa forma, evitar que os consensos sejam construídos apenas entre atores sociais com grande visibilidade e influência na sociedade (os de sempre) à margem de outros, em muitos casos os mais impactados negativamente pelo ato do Poder Público. Apesar de conhecerem profundamente os ecossistemas em que vivem, via de regra, por não possuírem as capacidades necessárias no campo cognitivo e organizativo, para intervirem no processo de gestão ambiental, não conseguem fazer valer seus direitos. Em outras palavras, “publicizar”, efetivamente as práticas da Administração Pública, trazendo para o processo decisório todos os atores sociais nele implicados, como determina a Constituição Federal e não apenas fazer a sua publicidade.

2 Segundo Bobbio, Matteucci&Pasquino (1992 op.cit) “O termo Consenso denota a existência de um acordo entre os membros de uma determinada unidade social, em relação a princípios, valores, normas, bem como, quanto aos objetivos almejados pela comunidade e aos meios para os alcançar. O Consenso se expressa, portanto, na existência de crenças que são mais ou menos partilhadas pelos membros da sociedade. Se se considera a extensão virtual do Consenso isto é, a variedade dos fenômenos em relação aos quais pode ou não haver acordo, e, por outro lado, à intensidade da adesão às diversas crenças, torna-se evidente que um Consenso total é um tanto improvável mesmo em pequenas unidades sociais, sendo totalmente impensável em sociedades complexas...” Portanto, neste texto, consenso não é o mesmo que unanimidade (NA).



Portanto, trata-se de garantir o controle social, da gestão ambiental, incorporando a participação de amplos setores da sociedade nos processos decisórios sobre a destinação dos recursos ambientais e, assim, torná-los, além de transparentes de melhor qualidade.

A Educação Ambiental, para cumprir a sua finalidade, conforme definida na Constituição Federal, na Lei 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e em seu Decreto regulamentador (4.281/02), deve proporcionar as condições para o desenvolvimento das capacidades necessárias; para que grupos sociais, em diferentes contextos socioambientais do país, intervenham de modo qualificado tanto na gestão do uso dos recursos ambientais quanto na concepção e aplicação de decisões que afetam a qualidade do ambiente seja físico-natural ou construído.

Isto posto, é necessário elucidar, ainda que rapidamente, o caráter de uma Educação Ambiental com este propósito e seus pressupostos.

Se o espaço de gestão é complexo (MORIN, 2001), a concepção pedagógica subjacente à organização dos processos de ensino-aprendizagem para a intervenção qualificada deve ser coerente com esta evidência. Como nos ensina Paulo Freire (1976: 66), “somente os seres humanos que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, ‘consciência de’ e ‘ação sobre’ a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação. A prática consciente dos seres humanos, envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, é diferente dos meros contatos dos animais com o mundo”. Estes elementos conformadores da prática consciente e a unidade dialética entre teoria e prática, na construção do conhecimento sobre a realidade, para transformá-la, com a mediação de critérios éticos, são a base da Educação no Processo de Gestão Ambiental.

Portanto, está se propondo uma Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória. “Crítica” na medida em que discute e explicita as contradições do atual modelo de civilização, da relação sociedade-natureza e das relações sociais que ele institui. “Transformadora”, porque ao pôr em discussão o caráter do processo civilizatório em curso, acredita na capacidade da humanidade construir um outro futuro a partir da construção de um outro presente e, assim, instituindo novas relações dos seres humanos entre si e com a natureza. É também “emancipatória”, por tomar



a liberdade como valor fundamental e buscar a produção da autonomia dos grupos subalternos, oprimidos e excluídos. De acordo com Layrargues (2002: 169):

*“um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas conforme requer a gestão ambiental democrática”.*

Como você viu ao longo do texto, no processo de apropriação e uso dos recursos ambientais, estão sempre em jogo “interesses” da coletividade, cuja responsabilidade pela defesa é do Poder Público, e interesses específicos de atores sociais que, mesmo quando legítimos, nem sempre coincidem com os da coletividade. Estes processos podem gerar danos e riscos ambientais.

A experiência dos educadores tem mostrado que uma ferramenta importante para compreender a complexidade da questão ambiental é o “estudo de caso”, no qual o caso pode ser um problema ambiental, ou seja, “aquelas situações onde haja risco e/ou danos social/ambiental e não haja nenhum tipo de reação por parte dos atingidos ou de outros atores da sociedade civil face ao problema” (CARVALHO, 1995).

Um bom ponto de partida para se usar esta ferramenta na Educação (Formal ou não Formal) é a realização de uma pequena “radiografia do problema com alunos e/ou com grupos comunitários, utilizando-se uma série de perguntas para orientar o processo investigativo”. Por exemplo:

- 1) O que caracteriza o problema? (poluição do ar, contaminação de um córrego ou rio, erosão, aterramento de manguezal, mortandade de peixe, etc).
- 2) Onde se localiza o problema?
- 3) Qual foi o processo que deu origem, (histórico), ao problema Ambiental?
- 4) Quais são os riscos e danos sobre o meio físico-natural e sobre a qualidade de vida das pessoas afetadas, decorrentes do problema?

- 
- 5) Quais os grupos sociais prejudicados pelo problema e os tipos de prejuízos por eles sofridos?
  - 6) Quais pessoas e/ou grupos sociais que estão ganhando com a existência do problema?
  - 7) Quais tipos de ganhos estão sendo obtidos?
  - 8) Qual é o órgão ambiental diretamente responsável pelo enfrentamento do problema? O IBAMA, o órgão estadual de meio ambiente? O órgão municipal de meio ambiente? Se você tem dúvidas consulte a resolução do CONAMA 237/97, ela lhe dará uma pista.
  - 9) O órgão ambiental tomou alguma providência para enfrentar o problema? Qual providência?
  - 10) Se o órgão ambiental “não faz nada”, tem-se idéia da razão desta conduta. O responsável pelo órgão e seus técnicos apresentam alguma justificativa para esta conduta?

Por outro lado, qualquer ação de educação ambiental, deve ser estruturada no sentido do conhecer para agir. Ao responder as 10 questões apresentadas, os participantes da pratica educativa estariam produzindo conhecimento sobre o problema, tem, contudo, delinear um caso de ação objetivando contribuir para sua superação.

Neste sentido, o grupo envolvido na atividade de educação ambiental, por exemplo, realizar ações do tipo:

- Procurar as autoridades responsáveis direta ou indiretamente, com o problema a (Prefeitura, Ministério Público, órgão estadual de Meio Ambiente – IBAMA) e fazer uma denuncia.
- Levantar o assunto nos meios de comunicação.
- Procurar a ONG, movimentos sociais, grupos religiosos, sindicatos, sessão da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), associações comunitárias, Universidades, Escolas, Igrejas, e outras entidades objetivando articular uma ação para pressionar as autoridades a tomarem providências.

Realizar um seminário para discutir o problema e possíveis soluções com os grupos sociais afetados, envolvendo a participação das autoridades responsáveis, ONGS, sindicatos, movimentos sociais, seção da OAB, associações comunitárias, universidades, escolas, igrejas, grupos religiosos e outras entidades.



## Referências Bibliográficas

- BOBBIO, N, MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. (Orgs). Dicionário de Política. Brasília: Edunb, 1992.
- CARVALHO, I. SCOTTO, G. Conflitos socioambientais no Brasil. Rio de Janeiro: Ibase, 1995.
- FREIRE, P. Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos. Rio de Janeiro: Paz. Terra, 1976.
- LAYRARGUES, P.P. A Crise Ambiental e suas Implicações na Educação; QUINTAS, J.S (Org) Pensando e Praticando Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente. 2.ed.Brasília: Edições IBAMA,2002
- MARRUL FILHO, S. Crise e Sustentabilidade no Uso dos Recursos Pesqueiros. Brasília: Edições IBAMA, 2003.
- MORIN. E. Os Sete Sabores Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.
- PRICE WATERHOUSE Geotécnica - Fortalecimento Institucional do IBAMA - Cenários de Gestão Ambiental Brasileira - relatório final. Brasília: IBAMA, 1992.(doc.Mimeo.)
- QUINTAS, J.S. Introdução a Gestão Ambiental Pública. Brasília: Edições IBAMA,2002.
- \_\_\_\_\_. Curso de Formação do Analista Ambiental: Concepção Pedagógica. Brasília: Edições IBAMA, 2002 (Série Meio Ambiente em Debate 43)
- \_\_\_\_\_. “Educação no Processo de Gestão Ambiental: Uma Proposta de Educação Ambiental Transformadora e Emancipatória” – in Layr-argues p.p (coord). Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- QUINTAS, J.S. e Gualda, M.J. A Formação do Educador para Atuar no Processo de Gestão Ambiental. Brasília: Edições IBAMA, 1995 (Série Meio Ambiente em Debate 1).



**JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ &  
PABLO ÁNGEL MEIRA CARTEA**

**PEDAGOGIA SOCIAL**

**TRANSDISCIPLINARIDADE**

**METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS**

**MUDANÇA SOCIAL**

**PEDAGOGIA DA PRÁXIS**



## **JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ**

José Antonio Caride Gómez, Doctor en Ciencias de la Educación, es Profesor Catedrático de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (Galicia-España), en la que también es director del Grupo de Investigación “Pedagogía Social y Educación Ambiental” (SEPA-interea). Autor de más de doscientas publicaciones en libros y revistas especializadas, preside la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social desde el año 2002. En 2004 le fue la “Orden al Mérito Institucional” por el Consejo Mundial de la Educación-World Council For Curriculum and Instruction. Profesor visitante de distintas Universidades en Europa, Latinoamérica y África, ha vinculado su labor docente e investigadora a la Educación Ambiental, la Pedagogía Social y el Desarrollo Humano.

## **PABLO ÁNGEL MEIRA CARTEA**

Pablo Ángel Meira Cartea, Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor Titular de Educación Ambiental en la Universidad de Santiago de Compostela (Galicia-España). Sus líneas de trabajo actuales se centran en los fundamentos teóricos de la Educación Ambiental, la educación y la comunicación relacionada con el cambio climático y el impacto social de la catástrofe del Prestige. Forma parte del plantel de profesores del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación Ambiental que desarrollan actualmente 9 universidades españolas. Entre sus publicaciones más recientes destacan “Educación Ambiental en tiempos de catástrofe: la repuesta educativa al naufragio del Prestige” (artículo en Educação e Pesquisa. Education and Research, Universidad de Sao Paulo, Vol. 31, nº 2, 2005, ps. 265-284) y “In Praise of Environmental Education” (artículo en Policy Futures in Education, Vol. 3, nº 03, 2005, ps. 284-295).

Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Ciencias da Educación, Campus Universitario Sur s/n, 15782 - Santiago de Compostela, correo-e: hemeira@usc.es, Tfno. +35 981 563100, ext. 13747, Fax. +35 981 530438



## **EDUCACIÓN SOCIAL: EDUCACIÓN AMBIENTAL E EDUCACIÓN SOCIAL, A NECESARIA CONVERXENCIA TRANSDISCIPLINARIA**

José Antonio Caride Gómez e Pablo Ángel Meira Cartea<sup>1</sup>

Nunha realidade tan complexa como a actual, case todo inspira algún tipo de interrogación. De feito, moi pouco do que se di ou se fai pode subtraerse da incerteza que depara imaxinar un futuro que será distinto –aínda que non por iso mellor– nun escenario de riscos xeneralizados, intensamente sometido á tensión (mesmo ao horror) que suscitan acontecementos de moi diversa índole (social, económica, cultural, ética, relixiosa, ambiental, tecnolóxica, política, etc.) que nos afectan directa ou indirectamente, con maior ou menor implicación emocional.

Nunca como ata o de agora sentimos a necesidade de conxugar as nosas múltiples identidades (individuais e colectivas, cognitivas e materiais, locais e nacionais) coa pertenza a un mundo “globalizado”; de procurar soportes que dean sentido ao que somos e queremos ser na nosa morfoloxía social; de articular palabras e imaxes, desexos e realidades, dereitos e deberes. A necesidade, a fin de contas, de iluminar un proxecto de civilización que non se amose indiferente ao porvir, asumindo os retos que leva consigo seguir nutrido unha historia que transcenda os habituais cualificativos pos ou neo, tan habituais nos modos de diagnosticar os recentes avatares do industrialismo ou a modernidade. É dicir, unha historia con signos propios, sensible a propostas e realidades que amplíen os horizontes do quefacer social e do desenvolvemento humano, dialogando coa diversidade da cultura e da vida, para construír o que demos en chamar a “sostibilidade” planetaria.

Nesta dirección, coincidimos co profesor Gimeno Sacristán (2001) na urxencia de superar o reduccionismo economicista (mercantilista, excluínte, depredador...) no que estamos inmersos, para fixar a mirada na cultura e nas diversas oportunidades de atopar novos significados á rutina, sen que poidamos obviar a súa peculiar e cada vez máis tanxible inserción nunha “sociedade de redes”, concomitante cunha unha forma específica de estrutura social, identificada de xeito provisorio pola investigación social como unha característica definitoria da “era da información” (CASTELLS, 1997; 2001). Unha sociedade na que e para a que a educación está obrigada a abrir fronteiras, a redefinir os seus tempos e espazos, a convocar a novos

---

<sup>1</sup> Universidade de Santiago de Compostela (Galicia, España).



“públicos”, a diversificar os seus métodos e contidos, etc., cunha visión moito máis integral e integradora do que significa educar e educarse en sociedade. Tamén provisionalmente –polo menos no que supón ser conscientes das súas limitacións semánticas–, moitas das expectativas xeradas arredor das súas alternativas á educación “tradicional” toman como referencia a teoría e a práctica da “acción-intervención socioeducativa”, que por distintas razóns denominamos educación social.

Na “tradición” española e europea, a educación social é aquela que pon énfase na necesidade dunha profunda reconceptualización terminolóxica, teórica, metodolóxica, estratéxica, etc. dos procesos educativos e dos seus programas e prácticas, coa introdución de novos axentes e realizacións, dentro e fóra dos sistemas educativos, tanto no marco das actuacións políticas como nas tarefas que emprenden diversos actores pedagóxicos e sociais (profesores, educadores, animadores, escolas, centros cívicos e culturais, organizacións non gobernamentais, medios de comunicación social, asociacións, sindicatos, etc.), tratando non só de favorecer senón, esencialmente, de garantir a extensión e diversificación das circunstancias favorecedoras da aprendizaxe ao longo de todo o ciclo vital, repensando as mensaxes e as iniciativas que destacan a importancia dunha educación permanente, desde a infancia ata a vellez, con distintos propósitos: incrementar as oportunidades sociais e educativas da cidadanía; propiciar a integración de diversos enfoques teóricos e metodolóxicos na creación e difusión do coñecemento; ampliar o catálogo de estratexias orientadas á adquisición de competencias e habilidades; activar e mellorar os procesos que incidan na inserción e inclusión social; mellorar a transición do período de formación ao traballo, e deste ao tempo de lecer; responsabilizar e comprometer a educación cos procesos de desenvolvemento, o benestar social e a calidade de vida; etc.

Expresado noutros termos, aludimos a unha educación social na que participan un variado elenco de prácticas educativas, que ao subliñar o educativo na sociedade e o pedagóxico na acción social pretende satisfacer un propósito dobre e complementario:

- por unha banda, promover a inserción e a participación activa das persoas e dos colectivos sociais nos territorios e comunidades que contextualizan os seus procesos de socialización;
- por outra, habilitar recursos, programas e actuacións que permitan afrontar necesidades e problemas específicos da poboación, que impiden, limitan e condicionan a satisfacción das súas necesidades e o pleno exercicio dos seus dereitos e liberdades cívicas.



En todo caso, considérase irrenunciable a apertura da educación a novas formas de entender as realidades sociais e as súas expectativas de cambio, non só para lograr incrementar as súas posibilidades socializadas, senón tamén para estimular e potenciar o rol educador da sociedade e as súas capacidades de transformación cara logros que sexan social e eticamente valorados. Un empeño no que Giroux (2003: 304-305) sitúa a preocupación e a esperanza dunha pedagogía radical, consecuente cun proxecto político que aspire “a reconstruír a vida pública democrática, co obxecto de estender os principios de liberdade, xustiza e igualdade a todas as esferas da sociedade”, e mediante a que “se ensinen e practiquen o coñecemento, os hábitos e as aptitudes dunha cidadanía crítica, máis que dunha simple boa cidadanía”.

Se consideramos que sempre existiron prácticas educativo-sociais implícita ou explicitamente coincidentes con estas formulacións (RUIZ, 2003), só nos dous últimos séculos e, sobre todo, a partir da Segunda Guerra Mundial, cabe admitir un especial tratamento dos seus contidos e enfoques, delimitando e sistematizando temas, problemas e espazos que cómpre contemplar desde unha dobre perspectiva (ORTEGA, 2003: 52):

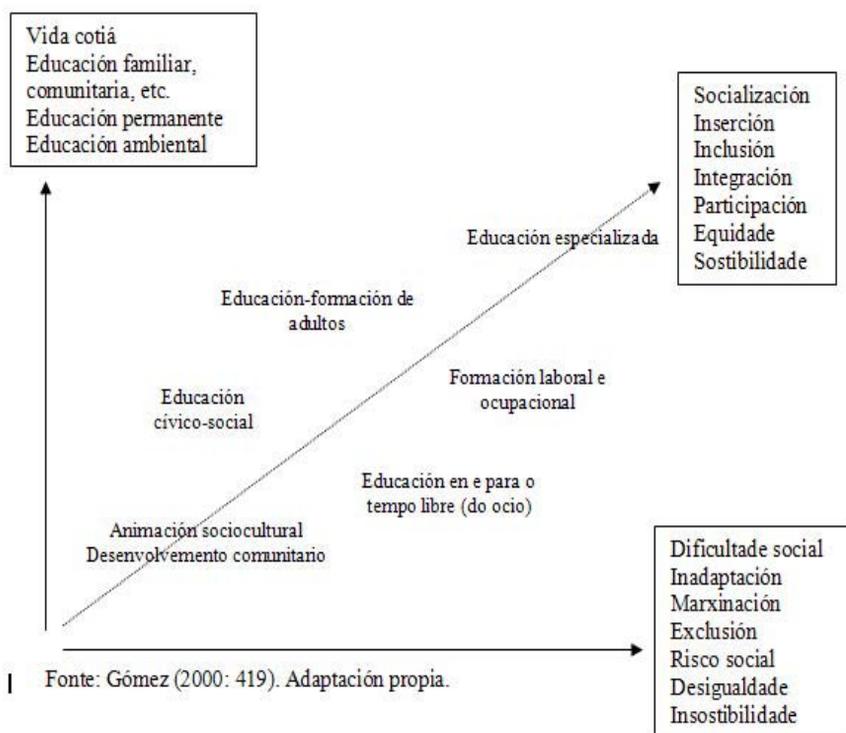
- a) por un lado, a que insiste en previr, diminuír e mellorar situacións xurdidas da exclusión e da marxinación social, que afectan a determinados colectivos e que presentan estados de carencia que obrigan a “afrontar frecuentemente riscos provocados pola inadaptación, a pobreza e as desigualdades”;
- b) por outro, a que insta a que se habiliten e dinamicen “as condicións educativas da cultura, das persoas e dos pobos, reivindicando e promovendo unha sociedade que eduque e unha educación que socialice e integre”.

As dúas orientacións son especialmente esixentes coa necesidade de construír unha educación social que sexa capaz de vertebrar distintos ámbitos de intervención educativa cuns símbolos de identidade que aposten decisivamente pola formación integral dos individuos, coherente coa aspiración de lograr unha cidadanía máis inclusiva, plural e crítica, da que se induza o pleno recoñecemento e valorización dos seus dereitos individuais e colectivos (CARIDE, 2003).

Como expresamos noutra ocasión (CARIDE, 2005), identificar estas tendencias, en converxencia cos procesos, circunstancias, problemas, áreas, ámbitos, etc. que definen os campos de acción-intervención da educación social, como “espazos” e “tempos” a través dos que se pretende dotar de contido o discurso teórico, a formación e a profesionalización dos

pedagogos e educadores sociais, remítenos –cada vez máis– a unha cuestión esencial na súa busca de sentido, por si mesma e en comparación con outras prácticas sociais, na educación e no traballo social, entendido este no seu sentido máis amplo.

Cadro 1  
Áreas ou ámbitos profesionais da educación social



De feito, en España e en numerosos países de Europa e América Latina, esta foi unha preocupación común á actividade de distintos autores e colectivos, na que diversas análises e propostas ao longo dos últimos anos focalizaron a súa atención, tanto no mundo académico como nos debates protagonizados por distintos axentes profesionais, nos colexios e nas asociacións profesionais. A eles referímonos noutra ocasión (CARIDE, 2003) facéndonos eco da clasificación elaborada polo profesor Miquel Gómez (2000), que adaptamos, establecendo que os ámbitos da educación social poden agruparse en seis categorías principais, tanto na configuración do discurso teórico como na delimitación das prácticas profesionais (ver cadro 1).



En todas elas defínense necesidades, demandas, contidos, procesos, estratexias, enfoques, modelos, actividades, etc. de desigual natureza e alcance; e que, sinteticamente, se resumen en:

1. A educación permanente ou, desde unha perspectiva moito máis ampla, os programas e iniciativas socioeducativos que se desenvolven ao longo de todo o ciclo vital, aínda que se poña especial énfase na educación-formación de adultos, incluíndo neste colectivo as persoas maiores. Sen que as categorías sociolóxicas que toman como referencia a “idade” violenten o sentido interxeracional que define a educación social, a elas remítense moitas das actuacións que tratan de mellorar o benestar dos individuos. Ao concibir a educación como unha experiencia global, inclúese neste ámbito un amplo elenco de experiencias encamiñadas a conseguir que todas as persoas, de calquera idade, tomen conciencia da realidade sociocultural na que viven e participen nela de xeito activo.
2. A formación laboral e ocupacional, á que se adscriben aquelas opcións formativas que pretenden a inserción de persoas ou colectivos que teñen dificultades para incorporarse ou manterse no mercado laboral (poboación activa sen emprego, sometida a procesos de reconversión profesional ou laboral, que reside en zonas deprimidas, etc.), reforzando as políticas de igualdade, fomentando a capacidade de adaptación dos traballadores e das empresas, facilitando a aprendizaxe dun oficio ou dunha especialización, etc. Os programas adoitan centrarse na obtención de destrezas, competencias e habilidades vinculadas a unhas determinadas actividades laborais ou a unha ocupación definida, co obxecto de favorecer a inserción ou permanencia na “vida activa”.
3. A educación en e para o tempo libre, que dentro do que identificamos como educación ou pedagogía do ocio amosa o potencial educativo que existe no “tempo de lecer” das persoas: para construír novas aprendizaxes, estimular a creación e a diversión, incrementar a participación social e o desenvolvemento da personalidade, xa sexa de cada suxeito (autorrealización) ou dos espazos sociais nos que viven (a escola, a familia, a comunidade, etc.). Dado que o ocio é un dereito humano básico, insístese en consideralo como unha área específica da experiencia humana, cos seus beneficios propios (liberdade de elección, creatividade, diversión, recreación, etc.).

- 
4. A animación sociocultural e o desenvolvemento comunitario. Coa animación sociocultural resáltase a transcendencia da práctica educativa en procesos e actividades socioculturais que contan con estratexias metodolóxicas que promoven a iniciativa, a auto-organización, a reflexión crítica, a participación e acción autónoma dos individuos nos grupos e comunidades dos que forman parte. Malia ser unha práctica que se preocupa moito máis por resolver problemas que por transmitir cultura, as súas propostas converxen coas do desenvolvemento comunitario local, que se observa como un proceso de desenvolvemento endógeno, co que se pretenden valorizar de forma integrada e sustentable os recursos locais, afirmando en cada persoa o seu protagonismo como suxeito e axente dos procesos de cambio social, no seu ámbito inmediato, pero coa perspectiva dunha sociedade cada vez máis interdependente e mundializada.
  5. A educación especializada en problemas de exclusión, inadaptación e marxinación social. Identifícase, xenericamente, coa acción ou praxe socioeducativa orientada a favorecer a inserción social de persoas que, por varias causas (físicas, psíquicas, sociais, etc.), se atopan en situación de risco ou dificultade consigo mesmas ou co seu contexto vital. É unha acción-intervención que pode referirse a persoas de todas as idades sometidas a un estado de inadaptación, marxinación e exclusión, de minusvalía física ou psíquica, de personalidade, por situacións xeradoras de maltrato social a causa da pobreza, a inmigración, o paro, as adicións ás drogas, etc. As actuacións educativas, de carácter preventivo, terapéutico, rehabilitador, etc. desenvólvense en diversos escenarios sociais e institucionais: na familia, a escola, os grupos de iguais, etc.; en espazos abertos como a rúa, o barrio, a vila, etc.; en centros específicos ou servizos especializados de atención a menores, drogodependentes, transeúntes, indixentes, etc.
  6. A educación cívico-social, entendida como a promoción e formación en valores esenciais para a convivencia, o respecto ás persoas e ao medio, para as liberdades e a participación social, etc., que capacite a todas e cada unha das persoas para exercer os dereitos que son inherentes á condición cidadá. Unha educación cívico-social que se sustente sobre unha vertebración ética, moral e política que permita unha cidadanía sen fronteiras, activando actitudes e comportamentos democráticos, basados no diálogo e na liberdade de opinións, a tolerancia, o respecto á diversidade



da vida, etc. Neste “educar para a cidadanía” participan ideais, propostas e iniciativas que impulsan diversas educacións: ambiental, intercultural, do consumidor, para a paz e a comprensión internacional, a democracia, o desenvolvemento, a saúde, etc. En todas elas se inclúen “contidos” que se incorporaron aos sistemas educativos como eixes ou temas transversais, que afectan á globalidade do curriculum, aínda que tamén, e cada vez con maior proxección social, a outros programas educativos que incentivan o papel educador da sociedade e mesmo a concepción desta como unha verdadeira sociedade educadora ou pedagóxica.

Malia que é certo que en moitos dos ámbitos xerais ou específicos que se contemplan na educación social (en función do que revelan as súas propostas e realizacións en relación cos procesos de “intervención socioeducativa”), non hai nada que resulte particularmente “novo” para o coñecemento e a acción social. É preciso afirmar, porén, que nos seus modos de imaxinar, ensamblar e concretar a súa contribución a mellorar a educación e a sociedade existe a firme vontade de ir máis alá das estruturas creadas para construír outras, de xeito que se recoñece que o social é moito máis ca unha terra de asilo e reconversión (LE GALL E MARTIN, 1986), de tal modo que ademais de validar e reivindicar o alcance colectivo das súas actividades (a través do traballo en grupos, en institucións, comunidades, etc.), se recoñeza e acentúe a percepción de que o social, como diría Vygotski (RÍO, 2004: 22), “aparece tamén alí onde existe soamente un home e as súas vivencias persoais”. Aventurarse por calquera espazo (e tempo) da intervención socioeducativa no mundo actual debe partir, necesaria e ineludiblemente, das conviccións e saberes que se invocan nesta lectura das realidades sociais, do que xa hai, pero tamén dos múltiples desafíos que subxacen á súa transformación cun afán crítico e emancipador.

É desde este punto de vista que consideramos que os límites que se establezan entre a educación ambiental e a educación social son borrosos e puramente convencionais. Se a educación ambiental traballa para transformar, utilizando a acción educativa intencional, as representacións e as relacións sociais que teñen como “obxecto indirecto” a xestión do ambiente e a apropiación e o uso dos recursos naturais en sentido amplo, o seu “obxecto directo” –o cambio e a transformación social– solápanse, polo menos, co campo da educación social. Desde este punto de vista, a educación sobre e para superar a crise ecolóxica enténdese como un campo de construción eminentemente social (moral, cultural, político, fenomenolóxico). A educación ambiental caracterizouse moitas veces por ser un instrumento ou unha práctica para transformar as relacións humanas coa biosfera. Esta



interpretación é, na nosa opinión, reducionista e parcial pois a devandita transformación require como premisa fundamental o cambio das relacións dos homes entre si; isto é, fórmulase e esíxese un cambio social que nos atrevemos a cualificar como estrutural (CARIDE e MEIRA, 2001).

Coas cautelas esixibles a todo discurso epistemolóxico, quizais debamos formular a visión transdisciplinaria da educación ambiental e a educación social, polo menos inicialmente, como unha hipótese. Unha hipótese atractiva e ata certo punto impertinente nun momento no que a identidade da educación ambiental está a ser cuestionada pola emerxencia institucional da educación para o desenvolvemento sostible, ademais de pola permanencia dos discursos positivistas que identifican a educación ambiental cunha “educación científica” ou “ecolóxica”, centrada na transmisión de coñecementos relacionados coas ciencias naturais ou ambientais.

A hibridación entre educación ambiental e educación social non é nova. Pilar Heras (1997: 281), por exemplo, xa indicou hai unha década que en moitos dos aspectos tratados pola educación social e pola educación ambiental “existe unha coincidencia no que ao obxecto se refire: unha educación medioambiental con obrigados referentes sociais, e unha educación social con obrigados referentes ambientais, de crise ambiental e de conflitos sociais. De modo que, a miúdo, son máis que difusas as liñas de fronteira entre ambas as dúas disciplinas”. Así, máis que buscar argumentos para explicar por que a educación ambiental é tamén educación social, na medida en que se ocupa dunha determinada gama de cambios sociais que pretenden optimizar o “ambiente” – o biofísico, pero tamén o sociocultural – e na medida en que é educación social do individuo e das comunidades, quizais habería que preguntarse se ten sentido aceptar a priori unha distinción nítida entre elas, máis alá das convencións que se derivan da súa distinta tradición académica e profesional.

Existen, ademais, evidentes homoloxías históricas entre a educación social e a educación ambiental. As dúas xorden estimuladas por períodos de crise da sociedade industrial; a primeira asociada aos desaxustes sociais que emerxen no período de entreguerras e ao impulso en Europa do denominado estado do benestar a partir dos anos cincuenta (ARROYO, 1985; CARIDE, 2005); e a segunda asociada á crise ecolóxica que se comeza a observar nas décadas dos sesenta e setenta do século pasado, como resposta aos excesos antiambientais do industrialismo. Un e outro campo educativo configúranse orixinariamente en relación dialéctica coas contradicións que xera a modernidade: a educación social preocupada polas disfuncións sociais dun sistema socioeconómico aparentemente de éxito e a educación



ambiental preocupada polas súas disfuncións ambientais. As dúas xorden ao abeiro dos sonos rotos da primeira modernidade e dotan de sofisticación progresivamente as súas bases científicas e a súa praxe socioeducativa no afán globalizador da modernidade avanzada. As dúas comparten agora o contexto incerto da crise global e da crise do Estado, progresivamente desgastado na súa capacidade para garantir tanto a dimensión ambiental como a dimensión social da calidade de vida, ante o avance avasalador do mercado.

Un dos puntos de solapamento máis importantes entre os campos da educación ambiental e a educación social, que nos permite considerar a dimensión social da educación ambiental ou a dimensión ambiental da educación social, radica no concepto de calidade de vida, e na súa integración socialmente problemática cos conceptos de calidade ambiental e de equidade. Como sinala Heras (1997: 282), a “necesidade de ter calidade de vida está en relación coa necesidade de conseguir un equilibrio ecosistémico, o que implica unha educación que atinxe aos factores que impiden as dúas cousas e que, polo tanto, tomará como obxectivo a individuos e sectores sociais categorizables de diferentes maneiras en canto á súa falta de benestar”. Ao analizarmos a lóxica social que permite manter unha presión insostible sobre o ambiente, sinalamos como, dentro da sociedade de mercado, se establece permanentemente unha contradición aparentemente irreconciliable entre calidade de vida e calidade ambiental (CARIDE e MEIRA, 2001). Esta contradición exprésase en cada problema concreto e é, en todo o seu significado, de natureza social: a incompatibilidade entre as esixencias de control ambiental e o mantemento de postos de traballo, entre estilos de vida consumistas no norte e a redistribución insolidaria dos recursos naturais co sur, entre os obxectivos do mercado e os obxectivos do benestar socioambiental, entre determinadas formas de satisfacer as necesidades –baseadas no consumo conspicuo– e os limitados recursos dispoñibles, etc. Calquera problema ambiental convertido en obxectivo educativo, sexa cal sexa o ámbito espacial no que se desenvolva a acción (local, rexional, global), obriga a unha práctica de contextualización e problematización que é, en esencia, unha práctica de acción social.

Tanto desde o punto de vista dos problemas cos que traballa, como desde o enfoque metodolóxico da acción educativa, a educación ambiental é tamén –ou debe ser– educación social. Sen embargo, recoñecer esta perspectiva implica tamén considerar a vertente política da acción educativa. O proceso de transformación social para instaurar unha nova racionalidade ambiental esixe que a acción educativa xere e facilite a apertura de esferas públicas alternativas (GIROUX, 1997) nas que se poidan reconstruír os



vínculos sociais e as formas de loita colectiva contra a inercia individualista e alienante da sociedade de consumo e da “sociedade virtual”, ahistórica e aproblemática, que recrea a pedagogía da representación propia da cultura de masas nas sociedades avanzadas, cunhaonda expansiva que chega tamén a outras sociedades –todas– baixo o paraugas da globalización cultural que impulsa a lóxica do mercado. A educación ambiental formula aquí o problema do desenvolvemento democrático e a necesidade de promover procesos de participación social nos asuntos ambientais como asuntos públicos, sobre os cales é preciso tomar decisións normativas, ética, política e ideoloxicamente orientadas, e non só técnicas.

O desenvolvemento da democracia participativa con respecto ao medio natural pode concretarse a través de iniciativas colectivas, grupos de acción, dinámicas comunitarias, colectivos e movementos sociais que sirvan de escenario para actuar solidariamente e para introducir na sociedade máis ampla estilos de vida social alternativos e críticos cos valores e os patróns de vida dominantes. Así, por exemplo, un programa de coherencia ambiental nun centro escolar non ten, ou non debe de ter, como obxectivo último, aforrar enerxía ou manter limpo o espazo físico do centro, nin tampouco pretender o cambio global. Máis alá dos obxectivos formativos máis específicos e dos demais fins que os enmarcan, este tipo de experiencias teñen como obxectivo primordial recrear modelos alternativos de organización social (sobre o consumo, a xestión do espazo, a toma de decisións relativas ao ambiente do centro, a avaliación de necesidades, etc.) nos que a comunidade educativa poida desenvolver competencias “para a acción” e “na acción” e, en realidade, actuar colectivamente baixo presupostos distintos aos implícitos na racionalidade dominante. A “acción” é aquí, sobre calquera outra dimensión ou intencionalidade, acción social e política.

Existe ademais, unha compoñente comunitarista importante nos enfoques ecolóxicos. Considérase que os enfoques macrosociais e centralizados do capitalismo industrial xeran dous efectos perversos complementarios: a concentración dos capitais e da produción nas mans duns poucos, así como a necesidade de consumir grandes cantidades de enerxía e outros recursos para alimentar o mercado (mundial) de produtos; e a perda de control dos cidadáns (e dos estados) sobre cuestións públicas básicas para as súas vidas, entre as que figuran decisións clave sobre como empregar e repartir os recursos ambientais, as ameazas á saúde, o traballo ou o aproveitamento dos bens comúns.

Fronte ás macroestruturas, a praxe dunha racionalidade alternativa –ambiental e social– propón microestruturas e redes descentralizadas que permitan dar unha cobertura continxente ás necesidades de cada grupo



humano e que as persoas poidan intervir máis directamente na toma de decisións. Para iso é necesario, seguindo a proposta de Giroux (1997: 36), “educar a xente no sentido gramsciano de gobernar como axentes que poidan situarse a si mesmos na historia, ao tempo que determinen o presente como parte dun discurso e unha práctica que permita que a xente imaxine e desexe máis alá das limitacións e prácticas existentes na sociedade”. Podemos convir que a educación ambiental pode converterse nunha variante da “pedagogía poscolonial” que, segundo o mesmo autor, é necesario articular para responder ás grandes rupturas contemporáneas; “pedagogía poscolonial” que non é, por certo, máis que outra forma de situala dentro das “pedagogías da crise”. Unha crise poliédrica que se manifesta no ambiental e no social, sendo o primeiro unha forma de ver o segundo. O “ambiente”, na súa dimensión biofísica, non sente nin padece ningún problema (máis alá do sufrimento que poidamos recoñecer noutros seres vivos); aínda que poida parecer unha alegación antropocentrista, a crise ambiental é, ante todo, un reto e unha ameaza para os seres humanos e as súas formas de organizar a distribución dos recursos e as cargas ambientais para satisfacer as súas necesidades.

A educación ambiental pódese entender —e débese entender, desde o noso punto de vista— como unha educación social. A educación ambiental como disciplina crítica é social desde unha dobre perspectiva: pola natureza social da problemática que lle dá sentido (os conflitos entre humanos en relación coa crise ambiental) e polo tipo de prácticas educativas que esixe, orientadas a estimular a acción colectiva para a transformación social co obxectivo dunha nova racionalidade ambiental.

A dimensión social da educación ambiental remítenos á dimensión política e permítenos pechar a espiral do noso discurso teórico: se consideramos unha educación enfocada a estimular o cambio social fronte ás pautas desenvolvistas dominantes no campo da economía e a xeopolítica, e hexemónicas no campo da moral, a cultura e os estilos de vida, entendemos que existe unha necesidade de crear esferas democráticas alternativas, baseadas na participación e na experimentación de valores, estilos de vida e interpretacións do mundo alternativos e contrahexemónicos. Entendelo así supón aceptar a noción de incerteza como unha compoñente inevitable do futuro, e implica tamén aceptar a posibilidade de que o futuro non é unha simple continuidade do presente. Que non está determinado por ningunha lei natural da historia, senón que será o froito da construción social colectiva. Como expresa Paulo Freire (1997: 26), “a afirmación de que as cousas son así porque non poden ser doutra forma é odiosamente fatalista, pois decreta que a felicidade pertence soamente aos que teñen o poder”.



## Bibliografía

- ARROLLO, M. ¿Qué es la Pedagogía Social?. Bordón, nº 257, pp. 203-215, 1985.
- CARIDE, J. A. Las identidades de la Educación Social. Cuadernos de Pedagogía, nº 321, pp. 48-51, 2003.
- CARIDE, J. A. Las fronteras de la Pedagogía Social. Gedisa, Barcelona, 2005.
- CARIDE, J.A. E MEIRA, P.A. Educación Ambiental y desarrollo humano. Ariel, Barcelona, 2001.
- CASTELLS, M. La era de la información: economía, sociedad y cultura. Alianza, Madrid (3 volúmenes.), 1997.
- CASTELLS, M. Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes. Revista de Educación, número extraordinario, pp. 41-58, 2001.
- FREIRE, P. A la sombra de este árbol. El Roure, Barcelona, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, J. El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. Revista de Educación, número extraordinario, pp. 121-142, 2001.
- GIROUX, H. Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Paidós, Barcelona, 1997.
- GIROUX, H. Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Amorrortu, Buenos Aires, 2003.
- GÓMEZ, M. “Sectors i àmbits d’intervenció de l’educació social. Aproximació conceptual. Temps d’Educació, nº 24, pp. 409-425, 2000.
- HERAS, P. Pedagogía ambiental y educación social, en Petrus, A. (Coord.): Pedagogía Social. Ariel, Barcelona, pp. 268-291, 1997.
- LE GALL, D. E MARTIN, C. Crise et conversion dans le champ du savoir. Revue Internationale d’Action Communautaire, 15 (55), pp. 9-18, 1986.
- ORTEGA ESTEBAN, J. Educación Social: realidades y desafíos. Cuadernos de Pedagogía, nº 321, pp. 52-54, 2003.
- RÍO, P. del Extractos de los escritos sobre psicología del arte y educativo creativa de L. S. Vygotski. Cultura y Educación, 16 (1-2), pp. 19-41, 2004.



CARLOS FREDERICO B. LOUREIRO





## **CARLOS FREDERICO B. LOUREIRO**

Biólogo de formação, fiz o mestrado em Educação (PUC-Rio) e o doutorado em Serviço Social (ESS/UFRJ). Sou professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (Eicos), ambos da UFRJ, e professor convidado do Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (Prodema) da UESC. Coordeno o Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/FE/UFRJ). Colaboro com outras instituições de ensino superior pelo país, ministrando disciplinas sobre Educação Ambiental. Participo de projetos do Ibase, Ibam, MEC e Ibama. Realizo práticas de Educação Ambiental junto a escolas, comunidades do entorno de UCs, grupos sociais em estado de maior vulnerabilidade socioambiental, movimentos sociais, ONGs, UCs e empresas. Sou autor, dentre outros, dos livros *Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental - Cortez*; *O movimento ambientalista e o pensamento crítico - Quartet* e *Educação ambiental crítica – Hotbook*; e co-autor dos livros *Pedagogo ou professor? - Quartet*; *A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora - RIMA*; *Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental, Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*, e *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania - Cortez*; *Os caminhos da educação ambiental – Papyrus*; *Cidadania e meio ambiente - Centro de Recursos Ambientais da Bahia*; e *Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação - Ibase/Ibama*.



# EMANCIPAÇÃO

Carlos Frederico B. Loureiro

Por que tantos educadores ambientais falam em emancipação? E mais, por que esta é uma palavra repleta de sentidos que dão identidade a certas perspectivas da Educação Ambiental e a educadores e integrantes de movimentos sociais preocupados com a superação da crise civilizatória que vivenciamos? Afinal, o que significa emancipar-se? O que se deseja com a emancipação humana? Ela é um sonho inexequível, uma utopia ou uma possibilidade histórica?

Longe de querer esgotar as inúmeras questões inerentes aos aspectos relacionados à emancipação, pretende-se delimitar, em linhas gerais, o que a define e com o que não pode ser confundida, para então pensarmos especificamente qual é sua importância teórica e prática para a Educação Ambiental.

Emancipação, na filosofia, na teoria educacional e na prática política, remete a dois conceitos que, por serem pressupostos do processo emancipatório, permitem entender o seu significado: liberdade e autonomia. Nenhum dos dois conceitos se referem a estados absolutos que se alcançam e tudo está resolvido. São processos que se vinculam as condições e as possibilidades em uma sociedade e em determinada época. Ou seja, quando falamos em sermos livres, isto remete necessariamente a nos libertarmos de algo concreto, o que exige que situemos este “algo” em um contexto.

Não há emancipação fora da história, da natureza. Há superação de relações e estruturas na dinâmica da vida! Logo, a emancipação não é um movimento linear e automático de sair de um padrão para outro, mas dinâmico, pelo qual superamos limites identificados ao longo da existência. Se for confundida com uma verdade ou felicidade estática, única e absoluta, torna-se, de fato, inexequível. Se for vista como processo contraditório na história, a busca de realização de uma utopia<sup>1</sup>, ela passa a ser incerta, mas factível.

Feita esta breve introdução, como definir a emancipação, considerando os dois conceitos balizadores mencionados?

---

1 “[...]utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão a utopia é também compromisso histórico”. (Paulo Freire, 1996).



Liberdade refere-se à eliminação de limites por meio da ação e do conhecimento gerado pelos agentes sociais (práxis), com o objetivo de se ampliar às possibilidades pessoais de realização e o potencial criador humano. Na sociedade contemporânea, ser livre significa romper com as formas de expropriação material (exclusão social e desigualdade de classe), de dominação e com os preconceitos de etnia, gênero ou qualquer outra identidade cabível em uma cultura.

Mas este não é um processo apenas interior, de um indivíduo voltado para si mesmo. Tal movimento individualista é uma falsa liberdade, pois querê-lo ignorando o outro, a sociedade, o mundo, é a expressão do egoísmo que impera, do isolamento. É buscar a transcendência esquecendo a imanência.

A liberdade está nas relações que mantemos conosco e com o outro, pois pressupõe a certeza de que somos seres que nos formamos coletivamente, na existência em uma cultura. É por isso que o conceito de democracia, intimamente vinculado ao ideário da emancipação, remete à capacidade de definirmos as regras de convivência social e não ausência de regras, o “cada um faz o que quer”. Temos responsabilidades para com os demais, nos constituímos na relação “eu-outro” (nós) e compartilhamos o mesmo planeta.

O processo emancipatório almeja, portanto, a construção de uma nova sociabilidade e organização social na qual os limites que se objetivam na política, na educação, nas instituições e nas relações econômicas possam ser superados democraticamente. Processo que visa garantir aos diferentes agentes sociais efetivas condições de participar e decidir, sob relações de produção que permitam a justa distribuição do que é socialmente criado (alimentos, remédios, roupas, utensílios para proteção, educação, arte, ciência, etc.) para que a nossa espécie alcance novos modos de viver e se realizar na natureza e não “contra a natureza”.

Autonomia significa estabelecer condições de escolha em que não haja tutela ou coerção. Ou seja, em que os sujeitos - individuais ou coletivos - não sejam dependentes de outrem para conhecer e agir, seja o Estado, o partido, uma elite econômica, política ou intelectual, um filantropo ou uma empresa. Como nos disse Marx, “a emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores”, posto que para a mudança efetiva de uma dada realidade somente aqueles que sofrem com tal situação podem ser os portadores materiais da transformação. Isto não significa que formas institucionais não sejam necessárias para a ação em sociedade e para a conformação de uma nação, pelo contrário, significa que tais formas



devem se subordinar aos interesses e necessidades dos grupos sociais. Autonomia é uma condição incompatível com coerção (expressão última da alienação na relação “eu-outro”), mas exige organização coletiva para que se viabilize.

Daí resulta afirmar que há emancipação quando agimos para superar e superamos: a) relações paternalistas e assistencialistas que reproduzem a miséria (intelectual e econômica); b) uma educação que impede a capacidade crítica de pensar e intervir de educadores-educandos; c) a apropriação privada do conhecimento científico; d) práticas políticas que viciam a democracia e sufocam o desejo da participação, garantindo o privilégio de oligarquias que se constituíram com a lógica colonial que instaurou o Brasil; e) relações de classe que condenam milhões a uma condição indigna, de precariedade na luta pela sobrevivência, por força dos interesses do mercado e seus agentes, “coisificando” a vida.

Em um processo que se afirme como emancipatório, as relações sociais se pautam pela igualdade e justiça social, pelo respeito à diversidade cultural, pela participação e pela autogestão. A prática emancipatória se define pela ação e construção dialógica com o outro e não pelo outro, para o outro ou sem o outro; em que este outro se coloca e, de fato, está em condições igualitárias de conhecer, falar, se posicionar, decidir e ter o justo acesso ao patrimônio cultural que a humanidade gerou até aqui.

E o que isto tem a ver com a questão ambiental?

Poderia responder com uma única palavra: tudo. E por quê?

Se entendermos que somos entes biológico-sociais definidos na atividade metabólica com o mundo, transformando-o e sendo transformado (trabalho), e nas relações com o outro (interação, intersubjetividade), conseqüentemente, o modo como existimos na natureza depende de uma série de mediações na relação “eu-natureza”. Isto quer dizer que o modo como damos significado ao senso de pertencimento à natureza, como nos comportamos, bem como os efeitos da nossa espécie na dinâmica ecológica, não é uma escolha exclusivamente individual, como se fosse à manifestação de uma essência pronta e prévia à existência, independente da cultura e da relação espaço-tempo. É uma escolha complexa, individual/coletiva, subjetiva/objetiva, material/simbólica, que se estabelece dentro de condições históricas e que, conseqüentemente, depende da intencionalidade, das motivações, dos desejos, do grupo social a que se pertence, da estrutura econômica e do conhecimento disponibilizado, enfim, do tipo de sociedade em que vivemos.



Conseqüentemente, ter por finalidade estabelecer um novo patamar de relações sociais na natureza depende simultaneamente de opções pessoais e de formações sociais que possibilitem tal desejo e necessidade. Ora, afirmar isto significa dizer que é preciso instaurar um processo educativo ambiental capaz de potencializar, sinalizar e consolidar alternativas que rompam com os comportamentos, valores, atitudes, estilos de vida e formas de produção que são dominantes na sociedade, transformando-as. Este é o sentido que a emancipação adquire na Educação Ambiental!

Contudo, o desafio é grande e algumas preocupações são necessárias para se evitar que uma postura reducionista se reproduza na abordagem emancipatória da Educação Ambiental. Destacaria três reducionismos que precisam ser evitados:

- “Imaginar que ser livre é ser puramente racional e conhecer a verdade científica ou filosófica”. Assim, quanto mais distante das paixões, necessidades materiais e impulsos ditos irracionais, mais próximos do “espírito puro” e da Verdade. Isto é um tipo de pensamento que marcou o iluminismo, o cartesianismo e o positivismo e, anteriormente, a própria constituição do pensamento ocidental originado na antiga Grécia. Tal modo de pensar tem por pressuposto uma concepção dualista de natureza, cindindo matéria e idéia, emoção e razão, colocando o segundo pólo em superioridade hierárquica – lógica que nega a própria Educação Ambiental. Se a existência é parte da vida na natureza, não posso querer “me livrar” de dimensões dela para sê-la. Isto seria um paradoxo insolúvel que está presente entre os que defendem a “razão pura” e igualmente entre os que desejam apenas o inverso, a emoção livre da razão.
- “Conceber que estar emancipado é estar livre de qualquer forma de condicionante social ou biológico”. Isto é um grave equívoco. Seria o mesmo que assumir como correto um dos delírios da modernidade capitalista: o de que poderíamos conhecer tudo pela ciência e criar tecnologia capaz de nos tornar independentes de qualquer elemento externo ao indivíduo. Isso é impensável tanto em termos biológicos como sociais. Por mais que a ciência e a tecnologia permitam novas formas de agir no mundo, somos seres biológicos e enquanto tal não podemos existir sem as condições próprias à vida no planeta (alimento, ar, terra, água, fogo, relações entre espécies etc.). Somos natureza e, exatamente por isto, ela antecede a nós e continuará mesmo sem a nossa espécie. Além disso, se o sujeito se constitui socialmente e agindo no mundo, é



preciso entender que a sociabilidade define as condições de nossa liberdade, não sendo esta, portanto, um caminhar individual isolado, atomístico, tal como já falamos anteriormente.

- “Supor que ser crítico da sociedade, entender a historicidade dos fenômenos e fatos sociais e conhecer conceitos de ecologia é o suficiente”. O processo emancipatório exige crítica e autocrítica, a capacidade de desconstruir não só os modelos dominantes, mas nossas próprias certezas, estar aberto ao diálogo, ao conhecimento, se colocar favoravelmente à superação dialética do existente e do idealizado. Exige compromisso, estar disponível para se inserir no movimento de transformação social, de construção de uma nova sociedade. Do contrário, como bem colocou Paulo Freire(1988), criticamos a opressão e assumimos o papel do opressor, nos revoltamos diante das injustiças sociais e reproduzimos sem tensionamentos os padrões vigentes de consumo e distribuição que são insustentáveis. Afirmamos a condição de sermos portadores do novo, mas carregamos as incongruências oriundas da fragmentação da realidade, das simplificações no conhecimento da natureza, das verdades absolutas, dos dogmas e dos preconceitos.

Em síntese, assumir a emancipação como pressuposto da Educação Ambiental exige de cada um de nós reflexão, conhecimento, crítica e autocrítica, exercício político e compromisso social em torno de mudanças profundas e da consolidação de “sociedades sustentáveis”.

## **Emancipação e Educação Ambiental**

Podemos dizer, com tranquilidade, que a finalidade da Educação Ambiental ou de qualquer processo que possa se afirmar como educativo é a emancipação. Mas podemos igualmente dizer que nem sempre se caminha neste sentido. Já foi amplamente explicitado por importantes pesquisadores em educação que esta, no atual contexto social e mesmo diante dos inúmeros exemplos de bons trabalhos feitos e do compromisso de muitos professores, tende a reproduzir o capitalismo e seu ideário individualista, consumista e competitivo. Isto ocorre principalmente por meio de: a) escolha de disciplinas e conteúdos programáticos que parecem de validade universal, mas que, em grande medida, atendem aos interesses do mercado e reforçam uma racionalidade instrumental; b) seletividade escolar, fazendo com que os economicamente excluídos tenham menor possibilidade de permanecer e concluir o ensino básico e superior; c) manutenção de relações interpessoais nos espaços pedagógicos que reforçam a centralização



de poder, a falta de diálogo, a discriminação e o preconceito; d) aceitação passiva dos valores e práticas produtivas dominantes na sociedade como algo que é “natural” e inevitável (como se não tivéssemos outras opções).

Coerentemente com uma abordagem emancipatória, o que o educador ambiental pode fazer para contribuir com educadores-educandos na reversão destas características comuns à prática educativa? Sem querer indicar “receita de bolo”, o que seria uma incongruência, contudo procurando indicar alguns elementos para a crítica do leitor e busca de construção de caminhos possíveis, considero como pontos relevantes:

- Conhecer aquilo que é específico do ato educativo, qual é a função social desempenhada pela Educação Ambiental, como esta se insere na política educacional do país e nas políticas públicas em geral. Conhecer também as estruturas curriculares e analisar como o “ambiental” é cabível em tais estruturas implementadas no Brasil.
- Entender os mecanismos de apoio a projetos e a relação destes com a formação do cidadão para atuar em sua realidade. Boas ações não bastam em si mesmas. Precisam ser problematizadas em um contexto, reconhecendo limites, avanços e tensionamentos que o processo estabelece. Ao se montar e realizar uma atividade de Educação Ambiental é imprescindível saber com quem se está dialogando, em favor do quê e para quê.
- Resgatar um conceito formidável apresentado por Gramsci (1995), o de educação omnilateral (educação que trabalha com as nossas múltiplas dimensões formativas). Ao educador ambiental cabe atuar no sentido de garantir acesso universal à informação, ao conhecimento produzido e aos diferentes saberes. Isto implica em se pensar a prática educativa contemplando: conhecimentos ecológicos, filosóficos e sociohistóricos; vivências corporais e sensoriais; dramatizações e experiências lúdicas; atividades de pintura, musicais e esportivas; e o aprendizado de técnicas que permitam a tomada de consciência sobre os principais meios utilizados na criação dos bens de consumo. Isto é garantir um diálogo complexo com o mundo e no mundo.
- Fortalecer o ensino público e a relevância da atuação do professor na transmissão, recriação e problematização do que geramos de cultura até aqui enquanto humanidade.

- 
- Fortalecer a ação de educadores ambientais em movimentos sociais e nos grupos em maior estado de vulnerabilidade socioambiental.
  - Consolidar a relação escola-comunidade e a construção de canais de participação e diálogo.
  - Continuar o processo de organização de redes e outras institucionalidades que nos dão identidade e que permitem maior interlocução e pressão na definição das diretrizes de Estado.
  - Ampliar e investir nas estratégias de qualificação e formação participante em diferentes níveis e grupos sociais.
  - Intervir nas políticas de educação e de meio ambiente do país, garantindo ações compatíveis com a Educação Ambiental e sua universalização.

Vamos aprender a construir processos emancipatórios diante dos desafios postos? O convite está feito!

### **Avaliação a partir do conceito**

Alguns indicadores permitem analisar se estamos conseguindo trilhar caminhos no sentido da emancipação, dentre os quais destacaria:

- Participação dos grupos sociais envolvidos em determinada ação em todas as suas fases (concepção, definição de objetivos e metas, planejamento de atividades, execução e avaliação).
- Atuação efetiva dos educadores ambientais em espaços públicos e na consolidação dos canais de participação mais direta (conselhos gestores, conselhos de UCs, conselhos escola-comunidade, Agenda 21, Com-Vida, comitês de bacia hidrográfica, comissões interinstitucionais de Educação Ambiental etc.), fortalecendo a democratização e a “ambientalização” das políticas públicas.
- Formação ampliada, contemplando aspectos reflexivos e instrumentais, afetivos e cognitivos, filosóficos e técnicos, como garantia de um conhecimento complexo da natureza.
- Grau de autonomia da comunidade de aprendizagem para definir conteúdos e metodologias de formação de educadores ambientais, seja no âmbito formal de ensino ou não.

- 
- Conhecimento dos nexos entre contexto sociohistórico e problemas ambientais.
  - Definição coletiva dos meios para atuação e transformação da realidade socioambiental.
  - Participação equilibrada de grupos sociais no que se refere a relações de gênero, étnicas e “raciais”.
  - Fortalecimento dos grupos sociais economicamente e politicamente excluídos dos benefícios oriundos de projetos governamentais e empresariais, revertendo tal tendência.
  - Grau de autonomia obtido pelos sujeitos do processo educativo ambiental ao término de uma ação planejada e executada.

### **Atividades sugeridas**

Além do estudo sistemático das formulações teóricas que sustentam o conceito de emancipação, são bons exercícios as formas de simulações, dinâmicas, dramatizações e jogos que explicitam as relações interpessoais, conflitos de interesse e diferentes necessidades envolvidas em uma dada realidade. Para ilustrar, temos: o jogo cooperativo “Unidos para construir um mundo melhor”, de Maria das Mercês Navarro Vasconcellos, produzido com o apoio da Organização dos Estados Americanos; o conjunto de dinâmicas presentes no material “Meio Ambiente de todos nós”, do projeto Centro Nacional de Formação Comunitária; e as oficinas contidas no livro “Água: um direito de tod@s - trabalhando em oficinas”.

Para uma possível discussão em grupo deixo algumas perguntas:

- É possível aferir um “grau de emancipação” a cada um de nós?
- Como convivemos com nossas próprias contradições e inquietações?
- Estamos realmente dispostos a dialogar, conhecer e aprender com o outro?
- Quem é o “outro” numa sociedade desigual?
- Estamos interessados em sair de nossa comodidade em benefício da coletividade?
- Se sim, como se configura o interesse público numa sociedade em que o Estado por vezes se subordina aos interesses privados?

- 
- Conseguimos entender que a realização pessoal passa pelas relações sociais?
  - Qual é a contribuição da perspectiva emancipatória ao processo de consolidação da Educação Ambiental no Brasil?

### **Referências Bibliográficas e Aprofundamento**

Há vasta bibliografia sobre uma palavra utilizada como “idéia-força” por um amplo grupo de educadores ambientais, educadores em geral e militantes de movimentos sociais, em função de suas importantes implicações teóricas, pedagógicas e políticas. Todavia, existem algumas obras cuja leitura atenta auxilia no entendimento inicial do conceito, facilitando as reflexões e fornecendo elementos para o posicionamento do leitor.

#### **Em termos de fundamentação geral:**

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. 2a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_; HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7a edição. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. A condição humana. 2a ed. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 9a edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HELLER, A. O Cotidiano e a história. 6a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LEHER, R. e SETÚBAL, M. (orgs.) Pensamento crítico e movimentos sociais. São Paulo: Cortez, 2005.

LÖWY, M. A teoria da revolução no jovem Marx. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARCUSE, H. Eros e civilização. 8a edição. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

SANTOS, B. de S. (org.) Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista. Porto: Afrontamento, 2003.



### **Especificamente em educação:**

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. 17a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 18ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. 15a edição. São Paulo: Loyola, 1998.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

ROMÃO, J. E. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8a edição. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. 35a edição. São Paulo: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 16a edição. São Paulo: Autores Associados, 1996.

### **Especificamente em Educação Ambiental:**

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

FERRARO JUNIOR, L. A. (org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

GUIMARÃES, M. *Caminhos da educação ambiental: da forma à ação*. Campinas: Papyrus, 2006.

\_\_\_\_\_. *A formação de educadores ambientais*. Campinas, Papyrus, 2004.

LAYRARGUES, P. P. (org.). *Identidades da educação ambiental Brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política*. 2a ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

\_\_\_\_\_. (org.). *Cidadania e meio ambiente*. Salvador: CRA, 2003.



LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R. S. (orgs.).  
Sociedade e Meio Ambiente: A Educação Ambiental em Debate. 4a  
edição. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. (orgs.) Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.  
São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. (orgs.). Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania.  
3a edição. São Paulo: Cortez, 2005.

QUINTAS, J.S., Pensando e praticando a educação ambiental na gestão  
do meio ambiente. Brasília, IBAMA, 2000.

SORRENTINO. M. (coord.). Ambientalismo e participação na contempo-  
raneidade. São Paulo: Educ/Fapesp, 2001.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Educação Ambiental: natureza, razão e história.  
Campinas, Autores Associados, 2004.

### **Filmes/Documentários**

Dois filmes ajudam a pensar os conflitos socioambientais atuais e  
formas de organização e resistência popular, visando à superação dos pro-  
cessos produtivos destrutivos e a ação política: *Narradores de Javé e Cor-  
poration (Corporação)*.

Dentre os documentários, é interessante analisar os que explicitam  
os aspectos históricos e econômicos da degradação da natureza, dentre os  
quais se destacam: *Ilha das Flores e O Vale*; e os premiados no Festival  
Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental (FICA): *Surplus; Amianto;*  
*The Botton line privatizing the world; Cotidiano da Cidade; 100% Cotton*  
*– Made in Índia; Negro Carvão.*



ÉTICA AMBIENTAL

EMANCIPAÇÃO

ÉTICA E DIMENSÕES  
SOCIAIS DA SUSTENTABILIDADE

MARCELO PELIZZOLI

ÉTICA

ALTERIDADE

AMBIENTE

PRÁXIS

CULTURA



## **MARCELO PELIZZOLI**

Marcelo Pelizzoli, formado em Filosofia, especialização em Ciência Política, Mestrado em Antropologia Filosófica e Doutorado em Filosofia pela PUCRS. Vice-coordenador do Curso de Filosofia da UFPE. Professor do Mestrado em Gestão e Políticas Ambientais (UFPE); coordenação da Especialização em Bioética, Sociedade e Saúde (UFPE). Membro do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE. Coordenador do Laboratório de Filosofia e da Ciranda Filosófica, bem como apresentador do Programa Realidades – o cotidiano à luz do Saber, nas Rádios Universitárias AM e FM de Recife. Escritor, ecólogo e sempre estudante da Vida. Contato: [opelicano@gmail.com](mailto:opelicano@gmail.com)



# ÉTICA AMBIENTAL:

## fundamentos críticos

Prof. Dr. Marcelo Pelizzoli

*Palavras-chave:* ethos, moral conservadora, ciência, paradigma, cartesiano, ecológico, responsabilidade sistêmica.

### O ethos ambiental

Em primeiro lugar, precisamos mostrar que há uma série de mal-entendidos nesta área; bem como, mostrar que ética e educação ambiental são o fundamento de tudo que fazemos e valoramos. A dificuldade neste tema relativamente novo é vencer as dicotomias e a compreensão restrita do que sejam “Ética” e “Ambiente”, para superar as visões moralistas de um lado, e “verdizantes” e meramente preservacionistas, de outro.

### O que implica de fato Ética e Ambiente?

Precisamos buscar pelo menos quatro dimensões aí: “ambiental-natural” (geográfico), “ambiental-cultural” (tradições), “ambiental-sociopolítica” (pólis = cidade), e “ambiental-corporal e mental”.

Geográfico, onde pisamos, comemos, respiramos, bebemos, nos aclimatamos. Cultura é cultivo, ser o que somos na vivência que vem de tradições e contextos sociais. Política vem de pólis: administrar e cuidar da cidade; esta se insere num cosmos, ambiente ou universo em equilíbrio dinâmico, algo intenso, temporal, misterioso e belo; o cosmos, na verdade, começa dentro de nosso “corpo e mente”, reflexo de (eco)sistemas e subsistemas, do micro e macro. Nós vivemos e somos o ethos (morada), o cosmos e a pólis: o que cultivamos – pensamos, agimos e emocionamos (interioridade e mente) a cada momento. Não obstante, não significa dizer que vivemos em paraísos naturais.

Ética ambiental, pergunta-se, seria apenas cuidar do verde e dos animais, ou ainda do lixo? Ou uma moral normativa pró Natureza? O que implica Natureza? Seria viável separar o ambiente em área, secretaria, disciplina e ramo específico? Na verdade, o adjetivo “ambiental” é, aí, provisório, limitado e esconde ligações muitíssimo complexas! Tal como a ética. Por quê? Porque a ética, na sua origem (e sempre acaba sendo assim), inclui toda dimensão de “ambiente”; e ambiente é ethos, tal como a palavra



eco (oikos), de “casa”; implica que a economia (que tem regido nossa vida) é irmã da ecologia, e que em tudo fazemos casa para habitar, construindo, desconstruindo e reconstruindo – onde possamos viver com ar, água, clima, relações, preferencialmente de paz, amizade, fraternidade vivendo de valores humanos. O que seria viver sem valor (sentido), somente com papéis representativos de valores? Em certos contextos atuais, parece que tudo vale e aí nada tem valor de fato. Precisamos dar um corajoso passo além. Aqui começamos a entrar no ambiente.

Mas há o cartesianismo e o técnico-centrismo, nos malabarismos do capitalismo.

Contudo, na nossa tradição ocidental em seus impérios, há 300 anos, começa a disseminar-se o que chamamos no meio ecológico de “cartesianismo” – uma cosmovisão problemática, reducionista e objetificadora da Vida, elaborada sutilmente na Revolução Científica – pela qual perdemos o todo da dimensão ambiental, considerando demais os aspectos de “progresso material tecnológico” e as realizações exteriores e desenraizadas do que chamamos de adaptação aos processos naturais e modelos de técnicas antigas de várias culturas – em geral sustentáveis. Incrivelmente, ganhamos poder material, científico, industrial e bélico e perdemos adaptação, sustentabilidade, inserção ambiental.

Em verdade, os próprios aspectos éticos - socialização/sociedade humana – não foram bem priorizados e realizados, mesmo com os grandes ideais religiosos ou filosóficos e políticos, de direitos, amor ao próximo, democracia, bem comum, liberdade, muito propagados depois da modernidade (era do Capital). Parece que o “conhece-te a ti mesmo”, de Sócrates, não teve muito eco posterior no ocidente. Surpreendentemente, o que ocorreu em termos de destruição e imoralismo em relação ao que chamamos Natureza (natural, mas não podemos esquecer sua união com a construída!), foi essencialmente fruto da visão e relação que estabelecemos entre nós mesmos.

Daí podermos perguntar: não seria a visão dominante e contaminada do outro, em sua tonalidade racista, machista, burguesa, excludente, violenta em suma, não seria ela a mesma que está na base da questão ecológica? E penso ser assim, visto que os seres não-humanos ainda são mortos todo dia, e às vezes também certos seres humanos dilapidados. Será que conseguiremos ficar imunes a isso?

Uma ética ambiental (como exponho em *Correntes da Ética Ambiental*. Ed. Vozes, 2003) aponta para o resgate da convivência, da viabilidade do diálogo, da justiça, da ecologia crítico-ambiental (natural e construído), ou seja, ela vai do mental ao político, do político ao geográfico e



cultural, desenvolvendo a economia pelos princípios da ecologia, ou seja, a “administração da casa (eco)” orientada pela “racionalidade/ordem da casa”. Portanto, ética como tal, não dicotômica, nem antropocêntrica (ego) nem biocêntrica (verdizante). Mas para isso, precisamos desconstruir as crenças moralistas (“moral de cuecas”), os discursos apenas “verdistas”, e tudo aquilo que não reconsidera o seu estilo de vida, consumo, pensamento e emoções e exclusões. Precisamos perguntar sempre: qual é a questão primeira em jogo? Ética e Ambiente não seriam, pois, o fundamento presente e exigente em tudo? Não há ambiental sem social e social sem ambiental, assim como não há o fora sem o dentro.

Numa visão científica cartesiana e acoplada depois ao capitalismo – calculista, materialista, atomizada, fragmentária – o mundo é um aglomerado de átomos, pedacinhos de coisas, gens, pessoas isoladas, fragmentos físicos e químicos, moléculas ou órgãos. Ou ainda, o mundo é um grande campo de recursos e possibilidades mercadológicas a explorar, cada um por si, e Deus por ninguém. Nesta postura e visão epistemológica<sup>1</sup>, passou a existir a parte física “dura” (ciências naturais), calculável, manipulável, objetiva, e a parte humana (mais metafísica, psicológica, sociológica), que seria subjetiva.

Há o sujeito e sua cabeça racional, e há o objeto “lá fora”, como se existisse independente de minha mente e cultura. Há o objetivo contra o subjetivo, assim como a verdade e o erro, o homem e a mulher, o corpo (como objeto) e a psique (complicada), a razão e a loucura, a técnica e a vida primitiva, assim como o engenheiro e o poeta, ou o psiquiatra e o sacerdote (ou pajé); há o branco e o preto (e os coloridos), há também o incluído (cidadão) e o excluído, há a justiça institucionalizada e “sagrada” e os sem lei e sem lugar; e, assim, o homem e (contra) os seres não-humanos; nesta visão conservadora, há o moral e o imoral, o bom e o ruim; e o primeiro termo destas dicotomias todas seria sempre o bom! Vejam que moral hipócrita e que ciência anti socioambiental!

Que mitologia grosseira habita ainda hoje nossas mentes, nossa academia e sociedade, dita incluída. Daqui se entende como foi se desenvolver algo como o olhar “positivista”, que acredita que tudo são fatos externos objetivos, que a ciência vai descobrir todos os mistérios da vida e da morte, que o homem domina vida e morte, como alguém que acha que pode se erguer pelos próprios cabelos, prescindindo dos outros, dos limites do ambiente.

---

<sup>1</sup> É com se chama o que é relativo ao conhecimento científico, ao modo como as teorias concebem o mundo e os seres e os objetos; é tecnicamente uma reflexão sobre os fundamentos das ciências todas, uma visão dos paradigmas (padrões ou cosmovisões, base de compreensão), também uma teorização crítica dos processos de conhecimento, inconscientes.



## A ética ou é prática e envolvente ou é hipocrisia

Ética como mero discurso, como compensação moral e consolo, como norma externa, como código frio, como algo que não envolve valores, sentimentos e posturas que alguém concreto assume e faz, não é ética de fato. É preciso “morar” na ética, ou seja, algo vale no meu dia-a-dia. A gente diz: “você mora em meu coração”. Aí funciona.

Moral vem de mos, mores, e significa costume. A gente pode se acostumar com muita coisa, tradições familiares e culturais, por exemplo; mas também condicionamentos preconceituosos, visões morais repressivas; ou se acostumar com a injustiça, e achar que as coisas “são assim mesmo”. E a moral pode ser muitas vezes um feitiço, sedução que a gente usa para achar que há os bons (nós) e os ruins (eles), e encobrir uma sombra enorme que está na nossa vida de falso bonzinho e falsa imagem e função. Na visão atomizada, separativa, reducionista, as pessoas pensam em indivíduos isolados que têm culpa isolada pelos males. O ladrão, o criminoso, a prostituta, o safado: sempre “os outros”, alguém que encarnaria o mal; eu, o bem. Ou, então, jogo tudo no impessoal - “todo mundo faz...”.

Ética, numa visão sistêmica e ativa, própria da ecologia, difere disso. Ela responsabiliza cada indivíduo singular como participante de redes de relações, famílias, grupos, instituições, cultura coletiva, energia, espaços físicos, simbólicos e mentais interdependentes e complexos (vem de rede). Rede de relações implicativas. É aqui que se toma “vergonha na cara”, diante dos outros reais em suas dificuldades, e percebendo cada vez mais que, cada ato tem uma reação, mesmo que eu não veja e não colha imediatamente o fruto, bom ou ruim. Ética e justiça, tal como ambiente e sociedade, são absolutamente sistêmicas e co-respondentes, uma coisa responde à outra, numa dinâmica que nos escapa, mas que sentimos os efeitos e muitas vezes temos que “pagar o pato”, um pelo outro, buscando cura (cuidado), tal como o homem urbano estressado pela perda de ambientes naturais e espaços de sossego e convivência pacífica.

Falar em ética e meio ambiente de modo descontextualizado, e fora de alguma práxis pessoal e social, leva à hipocrisia. Contudo, não queremos isso, pois nos sentimos melhor com o que é autêntico e sincero, com o que nos faz sentir bem com os outros, ou seja, com o ambiente; queremos viver a vida intensamente, deixar coisas boas e belas para nossos filhos, amigos e para a sociedade em que vivemos. Isso é a ética em profundidade; isso é o ambiente vivido no presente, com coragem de aceitar e mudar, tudo à sua hora; fé na vida e ação madura.



Sabemos que não precisamos de muita coisa para ser feliz, e não podemos é perder o básico, o fundamental. Neste sentido, qualquer ética, e qualquer “ambiental” encontram seu cume na medida da vivência real das virtudes, e no que traz alguma felicidade efetiva para mim e para outrem: generosidade, serenidade, não-violência, contemplação, sabedoria, maturidade, amizade, celebração, emoções positivas, amor.

Temos o exemplo concreto de como pessoas que vivem mais “isso” são mais felizes, atraentes de dentro pra fora, mobilizadoras, estabilizadoras, lideranças autênticas, “fermentos” socioambientais. Tem aparecido, em nosso “espírito do tempo”, além de muitos doentes, pequenos e grandes médicos, das virtudes, do amor, da alma, da ecologia, da política, apesar dos pesares. Para eles, o que é vergonhoso não é o expor-se, nem o lutar contra a corrente, nem tomar partido do pequeno, mas desanimar – “perder a alma”.

### **Ambiente e Éticas no paradigma da responsabilidade radical**

Penso que estamos vivendo, para além do padrão técnico-cêntrico e objetificador ainda reinante, a entrada num novo prisma e cosmovisão, o paradigma ecológico, bioético, e dos novos tempos de busca de cultura de paz. Com certeza a história – tal como a natureza natural – muda constantemente, e não vamos permanecer no atual estado crítico de coisas.

Estar ciente das grandes mudanças histórico-culturais e teóricas de nosso tempo é tarefa urgente da sociedade incluída e organizada – da Educação. Torna-se evidente que a mais importante e atual tarefa socioambiental da ciência e das humanidades, dos incluídos e excluídos, são os desafios da Ética, do ethos (nossa morada naqueles quatro sentidos iniciais), a que responsabilidades somos chamados diante dos rumos pretensamente inexoráveis da intervenção técnica no capitalismo, presa à visão individualista. É devido às intervenções catastróficas e imprevisíveis da racionalidade instrumental (pensamento meramente técnico), que a tradicional Ética se torna aos poucos “Bioética” (e aí dentro ou junto está o que chamamos “ética ambiental”), em vista dos dilemas humanos, socioambientais, dantes impensáveis. E é bem o tempo que parece começar a auto-analisar-se, a buscar sabedoria.

Por que defender os seres não-humanos? Por que deixar de intervir na essência humana, psicológica e biológica, genética, para transformá-la? Por que não levar a manipulação atômica a todas as suas possibilidades? Por que não desenvolver a indústria com todos os meios do progresso material ilimitado? Não somos nós deuses na terra a ser dominada? Por acaso a medicina moderna não irá curar todas as doenças?



São perguntas, hoje, obsoletas e ingênuas, além de perigosas e reveladoras de um tempo de crença positivista num certo progresso. Não obstante, continuam a ecoar em nossos paradigmas teóricos, guiando muito de nossas práticas científicas e modelos de organização social e institucional, onde discursamos e discursamos, mas emaranhados numa teia da acomodação. Porém, crescentemente, levanta-se a crítica, as alternativas éticas, filosóficas e institucionais diante da racionalidade técnico-científica geradora de um processo de desumanização e de dilapidação do ambiente.

Estamos pois no cerne dos desafios trazidos por um grande e novo paradigma, onde estão: a Ética Aplicada, ou a Filosofia Prática ou Ética Prática, e aí a Ética Ambiental, mormente sinônimos de Bioética. De alguma forma, cada uma atua mais ligada a certa área, como saúde e “ecologia”, por exemplo. Contudo, não se pode conceber uma sem a outra e sem as interfaces implicadas. Pois as questões de saúde são ambientais, e as ambientais são de ordem bioética também, até porque tudo envolve economia e justiça, e estas são a outra face da moeda ecológica. E não se pode concebê-las sem o movimento histórico de mudanças neste século e o advento de inquietudes e transformações culturais, sociais e da subjetividade (o sujeito que nós pensamos ser, o drama humano no palco que chamamos dicotomicamente de Natureza).

Ecologia como novo paradigma não é apenas mais uma moda, pois evoca um movimento social e de consciência diante dos “franksteins” tecnológicos produzidos pela técnico-ciência, diante das vinganças somáticas e psíquicas produzidas pela própria tecnologia, diante das intervenções antrópicas fragmentárias, simplificadoras e unilaterais no ambiente complexo e de alta interdependência chamado de Natureza (natural, construída, corporal e humana, visível e invisível), diante da resposta da natureza tornada “praga”, doenças, efeito estufa, seca, contaminação, efeitos colaterais (iatrogenia) e uma gama de reações frutos da artificialidade rápida do “progresso”, em seus aspectos surpreendentes. Que novos efeitos esperar ?

A hipótese da bioética e ética ambiental como novo paradigma, o da era ecológica, no sentido que já o mentor do termo bioética (Potter) dava ao termo: “ética da Vida, união do homem com a ecosfera”, evoca o movimento do sopro e ânimo (alma) de um tempo, que tem nas mãos o destino da geração atual e futura, tempo que postula: a simbiose ou a barbárie ?! Não se trata apenas de tom “catastrófal”, mas de compreensão profunda do poder retido nas mãos de alguns senhores do destino apoiado por massas fascinadas. A economia de mercado pautada na noção de progresso material ilimitado e de intervenção humana sem pudores põe-se hoje como este fascínio, propogado como único modo civilizatório, como futurismo



técno-científico, onde todos, por fim, reencontrar-se-ão com seu sentido projetado dentro de um programa de computador que os guiam: a verdadeira “Matrix” disseminada, a nova mente chips que não precisa pensar, protestar ou sofrer por amor.

Neste trem, surge a questão dos Direitos humanos, surge o habitar sustentável na Ética ambiental (“ecologia”), tarefa a que a Educação é carro-chefe; surge a afirmação do feminino e da mulher, quiçá outro modo de pensar o civilizar-acolher humano, surgem os movimentos alternativos na medicina, os movimentos sociais, culturais, a arte contemporânea arrebenta os padrões positivistas, a psicanálise deflora o Desejo e o Inconsciente para além das identidades maquínicas e objetificadas, a humanidade começa a gritar: um outro mundo é possível!

Sim, Ética e Bios como novo paradigma nada mais é do que o despontar do tempo, de reconhecimento de rumos tortos, interesseiros, dilapidação do ambiente natural e construído, de ameaça à essência humana pela via cultural, mas também pela via biotecnológica, enfim, pela via da racionalidade instrumental – onde posso ser considerado um número, um código de barras ou genético, ou ser controlado em todos os meus passos e movimentos. Esta, sim, ousou tomar o ser humano por meio e apenas de uso em vez de fim e dignidade sagrada. Não digo que precisaria haver Deus para haver necessidade de ética ou bioética, mas, pelo menos, o reconhecimento de que o nosso brincar de Deus tem produzido um apartheid social e ambiental sem precedentes, bem como reverses e “franksteins” sentidos por nós a cada dia, em nossa precária saúde, em nossa qualidade de vida.

Ser humano é ousar sim, avançar, progredir, crescer, não obstante, para onde e para quê? Para ser feliz? Tecnologia para ser feliz? Pílulas da felicidade? Quem é feliz, certamente, vive com amor ou sabe amar, e lutar. Por conseguinte, progresso verdadeiro é amar, é amizade, felicidade, solidariedade, usufruto da natureza equilibrada, alimentação adequada, vida sem estresse, ser humano respeitado e educado: aceitação do outro (responsabilidade radical – de raiz - diante da alteridade<sup>2</sup>).

## Questões finais

Como nossas instituições sociais, o que chamamos de ambiental, e a Saúde e a urbanidade, tem priorizado tais fins humanos? Que impacto tem em nossa consciência a precariedade exposta nos números das doenças da pobreza, e mais, das grandes doenças-poluições causadas pela riqueza, ou

---

2 A característica de algo ser outro como outro de fato, escapando do meu ego e controles, e por isso mesmo tendo vida própria e direitos.



acumulação dela? Quais os direitos das gerações futuras? Somos máquinas nas mãos de empresários, médicos, engenheiros, biotecnólogos, políticos, ou seres “afetivos-simbólicos” culturais, sistêmicos e vulneráveis? Somos passíveis de melhoramento genético ou é melhor investir mais no progresso humano-pessoal? Somos controláveis por drogas ou quem sabe precisamos mais é amar/ser amado e incluído? Nossos filhos podem ser cobaias? Alguém tem direito a nos fazer de cobaias para novas drogas? Nossos fetos podem ter apenas função de produzir tecidos ou peças? Devemos engolir transgênicos e “montes santos” “goela abaixo”? Qual o impacto econômico, ambiental disso tudo?

São apenas algumas questões de responsabilidades concretas do Bios e do Ethos, que evocam não apenas os imensos desafios que nos esperam, mas revelam o “espírito do tempo” da nova luta não-violenta, de uma postura e olhar inadiáveis na humanidade, postura de defesa socioambiental, um paradigma pautado mais na ética do que no lucro, a compreensão do amor como sentido real e promotor da vida, uma verdadeira e integradora (pois é existencial e emocional também) racionalidade “bio-ética”.

### **Referências Bibliográficas**

- BOFF, Leonardo. Ecologia, grito da terra, grito dos pobres. Editora Ática, São Paulo, 1995.
- \_\_\_\_\_. Ética da Vida. SP: Sextante, 2005.
- CAPRA, F. Conexões ocultas. SP: Cultrix, 2004.
- DALAI, Lama. Ética para um novo milênio. Editora GMT, 2000.
- (The) EARTHWORKS GROUPS. 50 pequenas coisas que você pode fazer para salvar a Terra. Círculo do livro, [S.l.: s.n], 1989.
- FORO Internacional de ONGs y movimientos sociales. “Construyendo el futuro - tratados alternativos de Río 92”. REDES. Montevideo, s.n, 1993.
- GRÜN, Mauro. Ética e educação ambiental. SP, Papirus, 1996.
- GUATTARI, Félix. As três ecologias. SP, Papirus, 1993.
- JONAS, Hans. Técnica, medicina y etica. Barcelona: Paidós Iberica, 1996.
- KÜNG, Hans. Projeto de ética mundial. SP: Paulinas, 1992.
- MORIN, Edgar. Terra-Pátria. Editora Sulina. São Paulo, 1995.
- PELIZZOLI, Marcelo L. Correntes da ética ambiental. Petrópolis: Vozes, 2003.



\_\_\_\_\_. A emergência do paradigma ecológico. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Levinas: a reconstrução da subjetividade. EDIPUCRS, 2002.

\_\_\_\_\_. Bioética como novo paradigma (org.). Ed. Vozes (no prelo).

SINGER, Peter. Ética prática. SP: Ed. Martins Fontes, 1998.

TAGORE, Rabindranath. Sadhana - o caminho da realização. Editora Paulus, SP, 1994.

TENNER, A vingança da tecnologia. SP: Campus, 1997.

TOOLAN, David (SJ). Cosmologia numa era ecológica. SP: Editora Loyola.

### **Sugestões de filmes/vídeos para reflexão**

- O ponto de mutação.
- What the bleep do we know (Quem nós somos).
- Waking life.
- Onde choram as formigas verdes.
- Matrix (1).
- As quatro estações.
- Gandhi.
- Kundum.
- Waterworld.
- Ilha das flores (curta metragem).
- Entrevistas no Roda Viva da TV Cultura (Edgar Morin, Michel Serres, Capra e muitos outros, disponível em: [www.culturamarcas.com.br/culturaMarcas](http://www.culturamarcas.com.br/culturaMarcas)
- Em relação a oficinas, indico a obra: ANDRADE, Lícia et alli. Oficinas ecológicas. Ed. Vozes, Petrópolis, 1996.



**ÉTICA E DIMENSÕES  
SOCIAIS DA SUSTENTABILIDADE**

**ÉTICA AMBIENTAL**

**INDICADORES TERRITORIAIS  
DE SUSTENTABILIDADE**

**ROBERTO GUIMARÃES**

**DESIGUALDADE**

**SOLIDARIEDADE**

**ÉTICA AMBIENTAL**

**DEMOCRACIA**

**SUSTENTABILIDADE**



## **ROBERTO P. GUIMARÃES**

Bacharel em Administração Pública, Mestre e Doutor em Ciência Política. Professor Visitante do Programa de Doutorado em Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas, Chefe de Análise Social e Política do Departamento para Assuntos Econômicos e Sociais da ONU em Nova Iorque e Vice-Presidente do Comitê Científico do Programa Internacional sobre as Dimensões Humanas das Mudanças Globais (IHDP, UNESCO).



# ÉTICA E AS DIMENSÕES SOCIAIS DA SUSTENTABILIDADE

Roberto P. Guimarães

*Palavras-chave:* desigualdade, solidariedade, ética ambiental, democracia, sustentabilidade.

*Tem gente que quer ter um carro importado. Para mim, basta um Fusca. Afinal, carros são máquinas usadas pelas pessoas para se locomover. Eu quero ter o poder de comprar um carro importado, só para ter o prazer de não comprá-lo.*

Rui Lopes Viana Filho

## Sobre a Necessidade de Um Novo Paradigma de Desenvolvimento

A presente crise de sustentabilidade sublinha a necessidade de superação dos paradigmas de modernidade que tem definido a orientação do processo de desenvolvimento, e a sua substituição por um paradigma de *desenvolvimento humano sustentável*. O fato de os seres humanos constituírem o centro e a razão de ser deste processo significa que o novo paradigma terá que ser *ambientalmente* sustentável no acesso, uso e preservação dos recursos naturais e da biodiversidade; *socialmente* sustentável na redução da pobreza e das desigualdades sociais, e que promova a justiça e a equidade; *culturalmente* sustentável na preservação do sistema de valores, práticas e símbolos que definem a identidade nacional através dos tempos; e *politicamente* sustentável ao aprofundar a democracia e garantir o acesso e a participação de todos na tomada de decisões. Este novo desenvolvimento terá, necessariamente, como norte uma nova *ética* de crescimento, uma ética na qual os objetivos econômicos de progresso estejam subordinados às leis de funcionamento dos sistemas naturais e aos critérios de respeito à dignidade humana e de melhoria da qualidade de vida das pessoas.

De fato, a relativa ampliação da agenda internacional, até muito recentemente congestionada pela corrida armamentista, como também



pela segurança estratégica das grandes potências, permitiu por no primeiro plano das preocupações mundiais os sinais de crescente vulnerabilidade do ecossistema planetário. Entretanto, a globalização da crise ambiental, entre muitos impactos, nos obriga a perceber que, sim, vivemos num planeta singular, rico e transbordante de vida, mas extremamente frágil em nossas mãos; e que, na verdade, a história do ser humano é a história de suas relações com a natureza. E que, ademais, nossas vidas têm-se fragilizado por igual, ricos e pobres, Norte e Sul, embora as possibilidades de sobrevivência estejam subordinadas a notáveis diferenças de acesso ao poder e de acesso a recursos naturais e serviços ambientais.

Entre as dimensões da sustentabilidade mencionadas, não cabe dúvida que os aspectos sociais constituem, em última instância, a métrica com a qual se irá medir se estamos de fato diante de um desenvolvimento sustentável. Sem cair no antropocentrismo que muitas vezes distorce o debate ambiental, continua sendo correto o que reconhecia o documento levado pelo Governo do Brasil para a Conferência do Rio em 1992, no sentido que as possibilidades de materialização de um desenvolvimento sustentável passam, necessariamente, pela superação das situações de pobreza e de profunda desigualdade social. Como indicava textualmente o documento brasileiro, “em situações de extrema pobreza, isto significa dizer que o ser humano empobrecido, marginalizado ou excluído da sociedade e da economia nacional não possui nenhum compromisso para evitar a degradação ambiental, uma vez que a sociedade não logre impedir sua própria degradação como pessoa. Em poucas palavras, o homem somente protegerá a natureza na medida em que seja protegido. Assume, portanto, um aspecto central no debate sobre as possibilidades de um desenvolvimento ambientalmente sustentável, imaginar formas de concertação social que permitam equacionar o conflito homem natureza no interior de cada sociedade nacional, bem como entre estas e as sociedades do mundo desenvolvido.”

## **A Ética que Confere Sustentabilidade ao Desenvolvimento**

A essa altura do debate sobre sustentabilidade, já deveria estar suficientemente claro que pobreza não constitui um desafio para estudiosos e tomadores de decisão. Na verdade, as crescentes situações de pobreza, desigualdade e exclusão são motivo, sim, de escândalo. Uma indignação que deve contagiar a sociedade com a vergonha de conviver diariamente com a miséria para, desta forma, mobilizar todas as energias sociais para produzir mudanças no modo de satisfazer as necessidades de crescimento material e espiritual de todos os seus membros.



Mudanças, é certo, a cada dia mais urgentes para preservar a oportunidade das gerações futuras de transformar o patrimônio natural do planeta em melhorias concretas na sua qualidade de vida. Como indicava, corretamente, um dos primeiros Relatórios sobre Desenvolvimento Humano, publicado pelo PNUD em 1994, nenhum ser humano deveria estar condenado a uma vida breve ou miserável apenas porque nasceu “na classe incorrecta, no País errado ou com o gênero equivocado”. Mas, é igualmente certo que essas mudanças requerem transformações que só adquirem sentido e, por que não dizer, sustentabilidade se garantem de fato a melhoria da qualidade de vida das gerações atuais. Afinal, uma geração em que predomine a pobreza, a desigualdade e a exclusão, além de aprofundar a degradação ambiental, o uso predatório dos recursos, a alienação e a perda de identidade de seres humanos, é a garantia mais segura de que não haverá geração futura. Ao menos não uma geração da qual valha a pena sentir-se membro.

Contrariando a noção geralmente aceita de que não se pode alcançar a sustentabilidade do desenvolvimento sem elevadas taxas de crescimento econômico –uma armadilha conceitual que não foi superada sequer pelo Relatório Brundtland Nosso Futuro Comum-- o paradigma da sustentabilidade parte da base de que o processo de crescimento, tal como o temos vivenciado nas décadas do pós-guerra, e não como um ideal teórico, constitui um componente intrínseco da insustentabilidade do estilo atual de desenvolvimento. Por outro lado, para que exista de fato desenvolvimento, faz-se necessário, mais que o simples acumular de bens e serviços, realizar mudanças qualitativas na qualidade de vida e na felicidade das pessoas, aspectos que, muito mais que as dimensões mercantis transacionadas no mercado, incluem dimensões sociais, culturais, éticas e de satisfação de necessidades materiais e espirituais.

Os comentários introduzidos até aqui requerem sublinhar o substrato *ético* que cimenta o paradigma de sustentabilidade. Parece-me fundamental superar com extrema urgência o economicismo que contamina o pensamento contemporâneo sobre a globalização e o processo de desenvolvimento. A economia precisa resgatar a sua identidade e os seus propósitos iniciais, as suas raízes como *oikonomia*, o estudo da administração e abastecimento da oikos ou lar humano, por feliz coincidência, a mesma raiz semântica da ecologia. Infelizmente, com a aceleração dos tempos da pósmodernidade, a economia deixou de estudar os meios para o bem-estar humano e converteu-se num fim em si mesmo, numa ciência em que tudo aquilo para o qual não se pode estabelecer um preço carece de valor. Isto está convertendo-se num dos fetiches mais perniciosos dos tempos modernos e muitos de nós o



aceitamos sem esboçar reação, apesar das advertências de economistas da estatura do Premio Nobel de Economia, Amartya Sen:

*“Se define um ordenamento de preferências para uma pessoa, e quando é necessário supõe-se que este ordenamento reflete seus interesses, representa seu bem-estar, resume sua idéia do que deve ser feito e descreve suas eleições... O homem puramente econômico é quase um retrasado mental desde um ponto de vista social. A teoria econômica tem-se ocupado muito desse tonto racional refestelado na comodidade de seu ordenamento único de preferências para todos os propósitos.”.*

Apesar da nossa cegueira, uma cegueira muitas vezes interessada --quando vendemos nossa capacidade crítica em troca de uma quota extra de consumismo e de acumulação material— a realidade empírica nos mostra que a acumulação de riqueza, isto é, o crescimento econômico, não é e jamais foi requisito ou pré-condição para o desenvolvimento dos seres humanos. E mais, as opções humanas de bem-estar coletivo projetam-se muito além do bem-estar econômico, pois é o uso que uma coletividade faz de sua riqueza, e não a riqueza em si, que é o fator decisivo.

Os números indicam com suficiente clareza que países com níveis equivalentes de riqueza econômica possuem níveis de bem-estar social radicalmente distintos. Se o anterior não fosse suficiente, bastaria recordar que as quatro décadas do pós-guerra revelam o maior dinamismo já registrado pela economia mundial e, em especial, pelas economias latino-americanas, sem que esta acumulação de riqueza tenha significado muito mais do que a acumulação da miséria, das desigualdades sociais e da degradação ambiental. De fato, aumentou o abismo de equidade em termos globais, com a distância entre ricos e pobres saltando de 30 vezes em 1960 a 63 vezes em 1990, e a 79 vezes em 1999, questionando fortemente as teorias que postulam que o simples processo de crescimento possa resolver os problemas de pobreza, desigualdade e injustiça social. Se em 1990 os ingressos de nada mais do que 358 pessoas eram equivalentes aos ingressos de 45 por cento da população mundial, em 1998 esse grupo de privilegiados reduziu-se a apenas 283 indivíduos. As três pessoas mais ricas do planeta, Bill Gates ocupando o primeiro posto, possuem uma riqueza equivalente ao PIB dos 43 países mais pobres do planeta.

Em termos ainda mais humanos, essas cifras indicam que se imaginássemos a cada 100 dos habitantes de uma “aldeia global” —como corresponde aos que idolatram a globalização como um novo semideus que irá nos resgatar de todos os males —estes estariam distribuídos da seguinte forma: 57 asiáticos, 21 europeus, 14 do hemisfério ocidental e 8 africanos.



Setenta por cento seriam membros de etnias não-brancas. Seis habitantes concentrariam duas terças partes de toda a riqueza do planeta, e todos seriam cidadãos norte-americanos. Oitenta de cada 100 habitariam viviendas precárias, 70 não saberiam ler, 50 sofreriam de desnutrição e apenas um teria conseguido uma educação universitária.

Por outro lado, ademais das desigualdades sociais, aumentou fortemente o poder das empresas transnacionais. As 51 maiores economias do planeta são, na verdade, corporações gigantescas e as 300 maiores dispõem de ativos superiores ao Produto de todos os países do mundo em desenvolvimento. A General Motors, por exemplo, equivale à economia da Dinamarca, a IBM à de Singapura, e a Sony à do Paquistão. As 200 maiores transnacionais, apesar de darem emprego a tão-somente um 0,78% da mão-de-obra mundial, respondem por 27% do Produto Mundial.

Na verdade, não deveria ser necessária uma argumentação empírica para justificar a afirmação de que *não* é exclusivamente o crescimento ou a acumulação de riqueza que conduz ao desenvolvimento. A própria aproximação a este tema por parte de um dos “países” da economia neoclássica deixa clara essa postura, e não será demais sublinhar o retrocesso atual no que se refere a essa afirmativa, citando John Stuart Mill, em seus Princípios de Economia Política, (1848) que foram durante muito tempo o manual mais acreditado no ensino dos economistas. Resulta extremamente atual o pensamento de Stuart Mill, curiosamente, enunciado na mesma data em que saía à luz o Manifesto Comunista de Karl Marx e Friedrich Engels:

*“Não posso considerar o estado estacionário do capital e da riqueza com o desgosto que pelo mesmo manifestam os economistas da velha escola. Confirmo que não gosto do ideal de vida que defendem aqueles que crêem que o estado normal dos seres humanos é uma luta incessante para avançar; e que esmagar, dar cotoveladas e pisar os calcanhares do que vai adiante, característicos do tipo de sociedade atual, constituem o gênero de vida mais desejável para a espécie humana. Não vejo que haja motivo para congratular-se de que pessoas, que já são mais ricas do que ninguém precisa ser, tenham duplicado seus meios de consumir coisas que produzem pouco ou nenhum prazer; exceto como representativos de riqueza. Sem dúvida é mais desejável que as energias da humanidade sejam empregadas nesta luta pela riqueza que em lutas guerreiras, até que inteligências mais elevadas consigam educar as demais para coisas melhores. Enquanto as inteligências sejam grosseiras, necessitam de estímulos grosseiros. Entretanto, devem perdoar-nos aos que não aceitamos essa etapa muito primitiva do aperfeiçoamento humano como o tipo definitivo do mesmo: o aumento puro e simples da produção e da acumulação”.*



É certo, não faz sentido tentar refundar a nova sociedade a partir de um movimento de expansão de mercados impulsionado pelo desenvolvimento tecnológico. O afã do crescimento ilimitado, baseado na crença no desenvolvimento tecnológico igualmente ilimitado, o único que produz é a alienação dos seres humanos, convertendo a todos em robôs que buscam sem cessar a satisfação de necessidades que a cada dia guardam menos relação com as necessidades de sobrevivência e de crescimento espiritual. Apesar de termos sido levados a acreditar cegamente que quanto mais nos transformemos de cidadãos em consumidores, mais nos aproximaremos à liberdade e à felicidade, a verdade é que nos tornamos menos humanos no caminho.

Vale recordar as palavras de Karl Marx, escritas desde uma posição ideológica oposta a de Stuart Mill, quando a internacionalização do capitalismo ainda engatinhava e ninguém poderia imaginar a que ponto chegaríamos. Ainda que recordar este personagem pareça fora de lugar e não seja, definitivamente, uma atitude “politicamente correta” nos dias que correm. Refletindo acerca da propriedade privada e da distinção entre *ser* e *ter*, dizia Marx:

*“A propriedade privada nos tornou tão estúpidos e parciais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando diretamente o comemos, o bebemos, o usamos, o habitamos etc., em resumo, quando o **utilizamos** de alguma maneira... Assim, **todos** os sentidos físicos e intelectuais foram substituídos pela simples alienação de **todos** estes sentidos; quanto menos **seja** e quanto menos expresse sua vida, tanto mais **terá** e mais alienada estará a sua vida... tudo o que o economista lhe retira em forma de vida e de humanidade, lhe devolve em forma de dinheiro e riqueza”*

Em contraste ao ser que *tem* mas não é, advertiu Erich Fromm mais de um século depois de Marx, “o amor [e a solidariedade] não é algo que se pode ter, e sim um *processo*... eu posso *estar* apaixonado, mas não *tenho*... nada; de fato, quanto menos eu tenha, mais poderei amar”. Contrariamente ao preceito máximo do neoliberalismo “consumo, logo existo”, com o seu corolário de “se sou consumidor, sou um cidadão livre”, indicava Fromm: “Ter liberdade não significa liberar-se de todos os princípios guias, e sim a liberdade para *crescer* de acordo com as leis da existência humana; pelo contrário, a liberdade no sentido de não ter impedimentos, de ver-se livre do desejo de possuir coisas e o próprio ego é a condição para amar e ser produtivo”.



## A Ética da Sustentabilidade Requer Ações Públicas de Cidadania

É precisamente no contexto de resgate do conteúdo ético do desenvolvimento sustentável, para desespero dos apóstolos da ideologia neoconservadora e de sua manifestação econômica neoliberal, que o Estado oferece uma contribuição ao desenvolvimento que continua sendo *única, necessária e indispensável*.

Única porque o seu campo de ação transcende a lógica de forças de mercado, particularmente em dimensões como equidade e justiça social – estranhas aos mecanismos que movem a “mão invisível” - e ainda por assumir a defesa dos chamados “direitos difusos”, intrínsecos para a materialização da cidadania. *Necessária* porque a mesma lógica de acumulação capitalista requer a produção de “bens públicos” que não podem ser produzidos por atores competitivos no mercado, particularmente em mercados imperfeitos como os dos países situados na periferia do capitalismo mundializado. E *indispensável* porque engloba também temas cruciais para a sobrevivência da espécie, como as mudanças climáticas, a extinção ou empobrecimento da biodiversidade e outros, que escapam do cálculo microeconômico de taxas de desconto e taxas de retorno, especialmente quando se incorpora a preocupação pelas gerações futuras (que, por definição, não podem participar no mercado atual).

Nunca será demais recordar que os desafios antepostos por situações de desigualdade social ou degradação ambiental não podem ser definidos como problemas individuais, constituindo-se, de fato, como desafios sociais, coletivos. Definitivamente, não se trata de garantir o acesso, através do mercado, à educação, habitação, saúde ou a um meio ambiente livre de poluição. Ao contrário, a satisfação de necessidades básicas impõe a recuperação de práticas coletivas (solidárias) para a consecução de aspirações materiais e espirituais que garantam o bem-estar humano. Atualmente “encurrulado” ou havendo sobrevivido a sua quase “extinção” em mãos dos apóstolos do neoliberalismo, o Estado se encontra, sem dúvida, “ferido de morte”. Sua principal ameaça provém do entorno externo. A internacionalização dos mercados, da própria produção e dos modelos culturais, coloca em questão a capacidade dos Estados para manter a unidade e identidade nacional, provocando a fragmentação de seu poder para manejar as relações externas da sociedade, fortalecendo os vínculos transnacionais entre segmentos dominantes na sociedade.

A persistir as tendências recentes, quando o Estado assumiu muitos desses vínculos (p.ex., a negociação da dívida externa privada), haveria o



risco de tornar as políticas estatais nada mais que a ambulância que recolhe os feridos e descartáveis de uma globalização corporativa e neoconservadora, em um contexto no qual grande parte das decisões que são fundamentais para a coesão social são tomadas fora de seu território e mediante atores totalmente alheios à sua realidade.

### **Comentários finais: Evitando a Sina dos “Tontos Racionais” para poder Amar**

Termino recordando Rui Lopes Viana Filho, o quinto brasileiro a conquistar, em Tóquio em 1998, a Olimpíada Internacional de Matemática. A lucidez deste jovem, aos 16 anos, resume os desafios éticos da sustentabilidade. Quando lhe perguntaram sobre suas perspectivas futuras, como um digno representante da modernidade atual, revelou que queria ser muito rico. Mas, em seguida, explicou a sua “racionalidade” para querer adquirir riqueza com as palavras que abrem este ensaio. Uma racionalidade digna de quem sabe posicionar-se na era da globalização. A lucidez de constatar que o núcleo da sustentabilidade, em especial em sua dimensão econômica e social, é saber exercer, conscientemente, a opção por outras alternativas para satisfazer nossas necessidades, alternativas que, além do *poder* social que outorga (moeda de troca na modernidade do consumo) confere ao ser humano o *prazer* como indivíduo racionalmente humano (medida de bem estar de uma sociedade sustentável).

Resta a esperança de sabermos emular o exemplo deste jovem matemático e evitar, assim, a “maldição” antecipada por Amartya Sen, a de seguirmos sendo “tontos racionais” a serviço do mercado. Condição indispensável para, como recorda Erich Fromm, “amar e ser produtivo”.

Um exercício comunitário sobre o tema deste capítulo deve partir de um diagnóstico sobre a realidade social da comunidade em questão. Um ponto de partida útil seria que a comunidade verbalizasse sua própria forma de ver e avaliar a desigualdade existente. O que está por trás ou é o aspecto determinante dessa desigualdade? Trata-se de uma questão exclusivamente econômica, que poderia ser reduzida à situação desigual na distribuição da renda, ou existem outras dimensões não-econômicas igualmente importantes? Facilita bastante o debate se a comunidade faz um esforço para identificar as diferenças entre estratos de renda (pelo menos entre os mais ricos e os mais pobres) e de idade (ao menos entre crianças, adolescentes e pessoas da terceira idade), além das diferenças entre mulheres e homens, no acesso às oportunidades de educação, saúde e proteção social? Frente a este diagnóstico, à comunidade organizada convém perguntar-se: quais



têm sido as práticas mais frequentes para enfrentar a insustentabilidade social? Predomina um padrão guiado por valores de solidariedade entre os membros da comunidade ou predomina o individualismo? Esperam-se respostas e soluções a esses desafios através do fortalecimento da ação do Estado e da participação da cidadania nas decisões ou se considera que as forças do mercado serão suficientes para alocar os recursos e oportunidades produtivas de uma forma economicamente mais eficiente e socialmente mais equitativa? Em resumo, pode-se identificar algum tipo de “ética social, coletiva” no modo como a comunidade enfrenta os seus desafios de sustentabilidade, ou tais desafios são considerados como resultado de incapacidades e falências individuais para garantir o bem estar individual e coletivo?

### **Sugestão de Leituras**

ANDERSON, Sandra y John Cavanagh (1999) - Top 200: The Rise of Corporate Global Power, Washington, Institute for Policy Studies.

BRUNDTLAND, Gro Harlem (1987) - Our Common future: From One Earth to One World, Nova Iorque, Oxford University Press.

FROMM, Erich (1978) - ¿Tener o Ser?, México, Fondo de Cultura Económica.

GUIMARÃES, Roberto P. (1990) - “El Leviatán Acorralado: Continuidad y Cambio en el Papel del Estado en América Latina”, Estudios Internacionales, N° 63, Santiago de Chile, Abril-Maio, pp. 45-81.

(1991) – “O Brasil e o Desafio do Desenvolvimento Sustentável”, em Roberto P. Guimarães, coord. téc., O Desafio do Desenvolvimento Sustentável: Relatório Nacional do Brasil para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, Secretaria de Imprensa da Presidência da República, Brasília DF., p.13-24.

(1996) - “¿El Leviatán en Extinción? Notas sobre la Reforma del Estado en América Latina”, Pretextos (Lima), N°9, Novembro, pp. 115-43.

. (2006) - “A Ecopolítica da Sustentabilidade em Tempos de Globalização Corporativa”, em Bertha K. Becker e Irene Garay, orgs. Dimensões Humanas da Biodiversidade: O Desafio de Novas Relações Sociedade-Natureza no Século XXI, Petrópolis, Editora Vozes, pp. 23-56.



GUIMARÃES, Roberto P. , coord. (2005) – The Inequality Predicament, Nova Iorque, Organização das Nações Unidas, Departamento para Assuntos Econômicos e Sociais, Relatório sobre a Situação Social Mundial (A/60/117/Rev.1/ST/ESA/299).

MARX, Karl (1975), Marx y su Concepto del Hombre, México, Fondo de Cultura Económica.

MILL, John Stuart (1970), Principles of Political Economy, Londres, Penguin Publishers.

NAREDO, José Miguel (1998), “Sobre el Origen, el Uso y el Contenido del Término Sostenible”, versão eletrônica <http://www.habitataq.upm.es>.

SEN, Amartya (1986) – “Los Tontos Racionales”, em Frank Hahn e Martin Hollis, eds., Filosofía y Teoría Económica, México, Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_. Sobre Ética y Economía, México, Alianza Editorial, 1989.

\_\_\_\_\_. “Why We Should Preserve the Spotted Owl”, London Review of Books, Vol. 26, No. 3, 5 de Fevereiro, 2004.



ROBERTO GUIMARÃES

PERCEÇÃO AMBIENTAL

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

SUSTENTABILIDADE

TERRITÓRIO



## **ROBERTO P. GUIMARÃES**

Bacharel em Administração Pública, Mestre e Doutor em Ciência Política. Professor Visitante do Programa de Doutorado em Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas, Chefe de Análise Social e Política do Departamento para Assuntos Econômicos e Sociais da ONU em Nova Iorque e Vice-Presidente do Comitê Científico do Programa Internacional sobre as Dimensões Humanas das Mudanças Globais (IHDP, UNESCO).



# INDICADORES TERRITORIAIS DE SUSTENTABILIDADE<sup>1</sup>

Roberto P. Guimarães

*Palavras-chave:* percepção ambiental, construção do conhecimento, território, indicadores de sustentabilidade.

*“[as leis de natureza matemática]... na medida em que se referem à realidade, estão longe de constituir algo correto; e na medida que constituam algo certo, não se referem à realidade”*

*(Albert Einstein).*

## Introdução

Tanto o debate sobre desenvolvimento sustentável como a literatura sobre desenvolvimento regional destacam as dimensões territoriais da economia e da vida em sociedade. De fato, ninguém “vive”, trabalha, produz, se alimenta e educa seus filhos no Brasil ou no Estado de São Paulo ou Minas Gerais, e sim na sua comunidade mais próxima, seja um bairro de uma grande cidade seja um pequeno município, em qualquer caso, definido territorial e socialmente. Entretanto, apesar a riqueza de propostas para o desenvolvimento regional e o desenvolvimento sustentável, na verdade duas caras da mesma moeda, pouco se tem avançado em propostas sobre como medir a distância em que se encontra uma região, comunidade ou território, para alcançar o seu potencial de desenvolvimento e em bases sustentáveis. Tal falência explica também, a dificuldade em instrumentar políticas que permitam modificar os padrões atuais de desenvolvimento e garantir a sustentabilidade do mesmo, em termos ambientais, sociais, políticos, econômicos, culturais e ético.

---

<sup>1</sup> Preparado especialmente para o livro Encontros e Caminhos - Vol. 2, a ser publicado pelo Ministério do Meio Ambiente do Brasil em 2006. Maiores informações sobre o tema deste capítulo podem ser encontradas em Roberto P. Guimarães, “Aterrizando uma Cometa: Indicadores Territoriales de Sustentabilidad”, disponível na Revista Interamericana de Planificación (Cuenca, Equador), N° 119-120, Julho-Dezembro 1998, pp. 7-58 e na Serie Investigación do ILPES-Instituto Latinoamericano e do Caribe de Planejamento Econômico e Social (Santiago, Chile), Documento 18/98, LC/IP/G.120, Agosto 1998;.



A proposta que será apresentada neste capítulo procura, por isso mesmo, identificar as variáveis consideradas mais importantes sob o ponto de vista territorial e de sustentabilidade, o que terá que incluir, necessariamente, a disponibilidade de uma base de recursos naturais, humanos, de conhecimento e psicosociais, além de atores e de uma cultura e ética locais. Antes de passar em revista às inicitivas mais destacadas de construção de indicadores, se sugere uma matriz de dimensões territoriais de sustentabilidade agrupando as variáveis que medem as dimensões indicadas anteriormente, e que sirva, antes de um modelo universal - o que seria um contrasenso - como um menu de opções para que a comunidade organizada possa eleger o conjunto de indicadores que melhor reflite a sua realidade local.

Tão importante como sugerir esse leque de opções de indicadores, o texto analisa também os critérios que deveriam orientar tal seleção, posto que o mais importante é considerar o exercício de construção de indicadores como um processo. Um processo democrático de geração de conhecimento e de educação comunitária que garanta a participação da cidadania, pois há que SE ter sempre presente que a construção de indicadores e (DE) sustentabilidade deve servir a quatro propósitos fundamentais: contribuir para que a comunidade tome conhecimento da existência de riscos ou tendências negativas (aumentando a distância da sustentabilidade); determinar problemas ou desafios concretos para a manutenção e desenvolvimento da comunidade; especificar metas consensuadas democraticamente para superar tais desafios; desenhar um futuro possível; prover os elementos de sua cartografia; e formular políticas que habilitem as mudanças requeridas dos diversos atores locais.

Antes, porém, faz-se necessária uma advertência, senão metodológica, claramente ideológica. Um exercício sobre indicadores – portanto, com uma alta carga estatística, matemática-- não deveria permitir reduzir o argumento da sustentabilidade exclusivamente aos aspectos da realidade atual, insustentável, que possam ser parametrizados. Como indica com clareza um dos maiores cientistas, Albert Einstein, jamais se pode pretender reduzir a complexidade do real à (A) parâmetros. Tampouco se pode imaginar que se trata de um estudo com o cunho da (pseudo)objetividade científica. Tem razão também outro físico, Fritjof Capra, quando nos recorda que os padrões que os cientistas observam na realidade, ainda que “objetivos”, possuem uma relação muito estreita com os seus próprios padrões normativos e de pensamento, com seus conceitos e com seus valores e visão de mundo.



## Um pouco de história sobre indicadores sócias e ambientais

Se o primeiro exercício de medir eventos sociais foi o Censo da Babilônia, realizado no ano 3800 AC com propósitos de taxação, já se aproxima o bicentenário das primeiras iniciativas, em tempos modernos, de medir aspectos não-econômicos do desenvolvimento, marcadas pela publicação de *Novos Princípios de Economia Política* (1819), de Jean-Charles Sismondi (1773-1842), historiador francês, crítico do pensamento econômico tradicional e do modo de produção capitalista, considerado por muitos um socialista utópico. Em matéria de indicadores sociais, o marco mais importante foi (,) sem dúvida (,) a publicação, por William Ogburn, das *Tendências Sociais Recentes nos Estados Unidos*. A partir dos anos 1970, graças à publicação periódica, pela Agência de Proteção Ambiental dos Estados Unidos, de um Informe sobre a Qualidade de Vida, ganharam novo ímpeto os esforços de construção de indicadores específicos sobre o meio ambiente. Na década de oitenta ((1980), primeiro no Canadá e Holanda, mas logo adotada pela OCDE-Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos, foi institucionalizada a proposta de formulação de um sistema de indicadores ambientais. Na nossa região, desde fins dos anos 1970, a CEPAL-Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe realizava esforços de recopilação de estatísticas ambientais. No Brasil, o IBGE foi pioneiro, já na década de setenta, e continua sendo o principal produtor e repositório de dados nesta área.

Com a realização da Rio-92, toma fôrça a idéia de construção de indicadores ambientais de sustentabilidade, em sua maioria a partir de organizações do sistema das Nações Unidas como PNUD, PNUMA, HABITAT e a própria Divisão de Estatísticas da ONU. Por fim, a partir da Terceira Sessão da Comissão de Desenvolvimento Sustentável da ONU (1995) foi lançado um ambicioso programa mundial para o estabelecimento de sistemas comuns e compatíveis de recopilação de estatísticas ambientais que possibilitem a construção de indicadores de sustentabilidade para todos os Países do planeta.

Existem hoje um sem número de propostas de indicadores de sustentabilidade, tanto público como privadas, (TANTO NA ÁREA PÚBLICA COMO NA PRIVADA) incluindo as das organizações internacionais como a ONU, o Banco Mundial, a OEA, a OCDE e muitas outras, e qualquer tentativa de inventário é sempre arbitrária e, por definição, injusta. Ainda assim, cabe destacar ao menos tres (TRÊS) dentre as iniciativas pioneiras de construção de um único indicador de sustentabilidade, tanto por sua ampla difusão como por sua permanência no tempo.



A partir das críticas a indicadores tradicionais como o PIB-Produto Interno Bruto, e até mesmo ao IDH-Índice de Desenvolvimento Humano proposto pelo PNUD em 1990, Herman Daly e Clifford Cobb formularam o IBES-Índice de Bem Estar Econômico Sustentável (1989) que tem como ponto de partida o consumo privado, tomado das contas nacionais, para logo introduzir ajustes negativos e positivos, levando em consideração a distribuição de renda, os serviços fora do mercado (por exemplo, o trabalho feminino doméstico), e a formação de capital construído (por exemplo, gastos em C & T). O IBES ajusta também o consumo privado em relação aos gastos defensivos (que aumentam o gasto privado, mas não necessariamente o bem estar e, portanto, devem ser deduzidos do índice, como, por exemplo, o custo da insegurança pública, o custo da congestão e de acidentes de trânsito) e não-defensivos (que aumentam tanto o gasto privado como o bem estar e devem ser acrescidos ao índice, tais como uma parte do gasto público em saúde e educação). O índice incorpora, por último, os custos da degradação ambiental (em geral, os custos das diversas formas de poluição), a perda e capital natural (de esgotamento de recursos naturais renováveis e não renováveis) e os prejuízos ambientais de longo prazo (como os custos associados à destruição da capa de ozônio e com o efeito estufa). Mais tarde, Daly e Cobb aperfeiçoaram a proposta original e o IBES foi substituído pelo IPG-Índice de Progresso Genuíno (1994).

Outra importante proposta foi a desenvolvida por Mathis Waker-nagel e William Reees, a chamada Pegada Ecológica (1996), que pode ser resumida como a quantidade de área biologicamente produtiva que é necessária para prover no tempo os recursos requeridos para as atividades humanas e, ao mesmo tempo, absorver os rejeitos e resíduos gerados por estas. A PE calcula cinco categorias de consumo pessoal (alimentos, habitação, transporte, bens de consumo e serviços) através das estatísticas nacionais disponíveis para, logo, estimar a quantidade de território apropriado para a produção de cada item das categorias de consumo. Este indicador permite, uma vez determinada a “pegada” nacional ou planetária, que seja possível determinar também o déficit ecológico, ou seja, saber se as tendências atuais de consumo, ou os padrões de produção para satisfazê-los, estejam por cima da capacidade ecológica do território e, portanto, sejam insustentáveis no longo prazo.

Intimamente relacionado com a PE, o Instituto Wuppertal e a ONG ambientalista Amigos da Terra criaram o Espaço Ambiental (1995) que pode ser definido como a quantidade total de capacidade ecológica de absorção de energia, de recursos não-renováveis, de terra agrícola e de flores-



tas que podemos usar globalmente sem diminuir a disponibilidade destes para as gerações futuras. Utiliza-se para o cálculo do Espaço Ambiental estatísticas relativas à energia, matéria prima de recursos não-renováveis, e uso de solo, água e madeira. Os proponentes do EA sugerem também uma série de princípios para o uso deste indicador, tais como os de equidade (todos os indivíduos tem o direito a usar um espaço igual de recursos), de impactos sociais (a sustentabilidade requer valores como democracia, transparência, participação e solidariedade), de proximidade (os problemas ambientais devem ser resolvidos o mais próximo possível da fonte) e o princípio precautório (quando um determinado risco ambiental é incerto mas as consequências são graves e dificilmente reversíveis, se justifica adotar medidas corretivas antes mesmo de contar com um conhecimento mais definitivo sobre o problema).

### **Uma proposta de Indicadores Territoriais de Sustentabilidade**

A motivação básica para lançar um exercício de construção de indicadores de sustentabilidade se justifica, não por uma necessidade acadêmica, mas porque responde às ameaças que os níveis atuais de insustentabilidade planetária antepõem para a continuação de padrões civilizados de convívio entres os seres humanos. Os verdadeiros pilares de vida civilizada que irão outorgar governabilidade aos sistemas políticos, em escala mundial ou local, requerem da materialização de um novo paradigma de desenvolvimento.

A crise dos atuais paradigmas supõe que a presente crise de sustentabilidade se refere ao esgotamento de um estilo de desenvolvimento ecologicamente depredador, socialmente perverso, politicamente injusto, culturalmente alienado e eticamente repulsivo. O que está em jogo é precisamente a superação dos paradigmas de modernidade que tem definido a orientação do processo de desenvolvimento, e a sua substituição por um paradigma de sustentabilidade que coloque os seres humanos no centro do processo de desenvolvimento, considere o crescimento econômico como um meio e não como um fim em si mesmo, proteja as oportunidades de vida para as gerações atuais e futuras, respeite a integridade dos sistemas de suporte à vida no planeta e, em última instância, garanta uma qualidade de vida que reflita a dignidade necessária à vida de seres humanos.

O primeiro passo para a construção de indicadores de sustentabilidade é compor uma matriz de dimensões territoriais de sustentabilidade com entrada dupla, como se indica a seguir:



## Matriz de Dimensões Territoriais de Sustentabilidade

- **De Desenvolvimento Regional**

1. Dotação de recursos naturais
2. Atores sociais organizados
3. Instituições locais para o desenvolvimento do território
4. Procedimentos para o fomento regional
5. De uma cultura regional de armadilhas a uma cultura de caça
6. Confiança entre atores
7. Capacidade de negociação entre atores locais
8. Acumulação endógena de capital
9. Acumulação endógena de conhecimento e de progresso técnico

- **De Desenvolvimento Sustentável**

10. Perfil da população e dinâmica demográfica
11. Estratificação social e padrões de produção
12. Processos ambientais naturais e meio ambiente construído
13. Uso e substituição de recursos naturais não renováveis nos processos produtivos
14. Conservação e recuperação de recursos ambientais
15. Disponibilidade e uso de energia
16. Padrões de consumo, distribuição e acesso a serviços públicos
17. Participação social, identidade cultural, relações de gênero e padrão de resolução de conflitos

Um dos principais objetivos do exercício é o de educar a comunidade para que assuma as rédeas do seu próprio desenvolvimento, o que requer, do ponto de vista comunicacional, agrupar as dimensões de sustentabilidade em cinco tipos de capital. É claro que tal procedimento não responde a critérios econômicos (na verdade, sobre os quais não concordo conceitualmente, entre outros, por confundir entre “estoque” e “fluxo”) e sim à percepção de que “capital” representa a idéia de patrimônio, de riqueza, de algo que se não for bem cuidado, desaparece, mas que pode também ser aumentado, algo que só tem sentido (social, ético) se é colocado a serviço do bem comum, a serviço da comunidade. A título de ilustração sobre como completar a matriz de indicadores que servirá de menu para que a comunidade decida o seu próprio conjunto de indicadores de sustentabilidade, agrupados de acordo com os cinco tipos de capital, a



enumeração a seguir indica o tipo de variáveis que poderão compor cada indicador. Mais uma vez, há que advertir que, por limitações de espaço, o listado não é exaustivo.

### **Capital Natural**

- Consumo Anual de Recursos Minerais, Energéticos, de Madeira e Água (total e per cápita), Captura de Recursos Marinhos (t) e Consumo Proporcional (renovável/não renovável, total/reservas)
- Área Cultivável (ha. per cápita), Monocultivos (tipos de uso/ha. Cultivadas), Áreas Afetadas por Erosão, Desertificação e Salinização (km<sup>2</sup>), Uso de Pesticidas e Fertilizantes (t/km<sup>2</sup>), Áreas Recuperadas (km<sup>2</sup>/área afetada) e Mudança Ecológica (% florestas, pasto, manguezais, etc.)
- Ocupação do Solo Urbano (% densa/horizontal, tamanho, déficit), Qualidade de Vivendas (% dotação total), Áreas Verdes (ha/1.000 hab.)
- Gasto em Coleta e Reciclagem de Lixo (%), Disposição Final (t coletados/reciclados, n° de días para atingir capacidade instalada), Resíduos Tóxicos (t, \$ tratamento)

**Capital Construído** (dimensões 8 e 9 e dimensões econômicas tradicionais) formado para fins produtivos (recursos financeiros, equipamentos, inovações tecnológicas, etc.)

- Poupança, Investimento e Consumo, Público e Privado (% PIB, per cápita e proporcional local/regional/nacional)
- Índice de Progresso Genuíno (local/regional/nacional)
- Empresas e Emprego Local (\$/posto de trabalho)
- Investimento em C & T, em Recursos Naturais, em Biotecnologia e em Energia Renovável (% PIB local/regional/nacional)

**Capital Humano** (dimensões 10, 11 e 16), refere-se à dotação de recursos humanos de uma comunidade, incluindo o seu perfil demográfico e as oportunidades para que seus membros adquiram conhecimentos e capacidades para contribuir ao desenvolvimento

- Taxa de Fertilidade (n°/mulher), Esperança de Vida ao Nascer (anos), Densidade Demográfica (n°/km<sup>2</sup>), Migração Líquida (n°/ano)

- População Economicamente Ativa (%), Participação Feminina (nº/100 homens) Taxa de Desemprego, Pobreza, Indigência e Distribuição de Renda (%)
- Gasto em Educação (% PIB), Alfabetização, Participação Feminina nos Níveis Educativos (nº/100 homens), Anos de Escolaridade (nº), Superação Educativa Entre Gerações (% jovens que superam a média educativa de seus pais)
- Disponibilidade de Alimentos (per capita/dia), Nutrição (calorias e proteínas/día, % abaixo do mínimo de 2600), Consumo de Grãos (% consumo humano/gado)

**Capital Social** (dimensões 2, 6, 7 e 17), constituído pelo conjunto de normas informais, valores e práticas que determinam a existência ou o fortalecimento de relações de confiança e de reciprocidade entre distintos atores, como também as respectivas redes de interação social

- Participação Comunitária (% população em organizações, horas/semana/per cápita e por gênero)
- Solidariedade (no. organizações de filantropia, % prestação de serviços sociais, no. pessoas que dormem debaixo de um teto/10.000 habitantes)
- Proteção à Infância/Adolescência (% abuso, suicídio, droga e álcoolismo, sem família)
- Índice de Confiança (% instituições, ocupações, companheiros de trabalho, amigos, vizinhos)

**Capital Institucional** (dimensões 3, 4 e 5), conformado pelas normas formais, leis, incentivos e sanções que regulam a vida em sociedade, a trama de organizações que as põem em prática e garante seu cumprimento, como também os componentes da própria cultura dessas organizações, ou seja, seu conjunto de valores, missões, capacidades, rotinas e ações

- Organizações Locais de Fomento (>50% renda)
- Universidades e Centros de Pesquisa, Patentes Locais (% local/regional/nacional)
- Atração Local (renúncia fiscal, oferta de infraestrutura, incentivos e subsídios/ingressos fiscais)
- Capacidade Econômica (\$ gasto local em C&T, geração de emprego e valor agregado)



## Comentários finais sobre o processo de Construção de Indicadores

Chegamos à etapa de colocar em prática o que foi sugerido neste capítulo. É o momento para que um facilitador ou educador ambiental reúna a comunidade e, antes mesmo de compartilhar o procedimento para a construção de indicadores, incentive a comunidade a identificar a presença (ou não) dos diversos tipos de capital. A partir do que a comunidade identifique as dimensões (ou “variáveis”) que compõem o seu capital natural, construído, humano, social e institucional, é o momento oportuno para realizar um “teste de realidade”, quando a comunidade decide se a classificação proposta (por definição, arbitrária), reflete ou não a percepção dominante sobre os “ativos” de sustentabilidade presentes nesse território. Uma vez introduzidos os ajustes necessários, de linguagem e outros, no que passará a ser a Matriz de Indicadores de Sustentabilidade da Comunidade X, vem a etapa de seleção de indicadores individuais (ou “estatísticas primárias”). E quando, por exemplo, se decide se as estatísticas mencionadas para “proteção à Infância e Adolescência” devem ser abandonadas e substituídas pelas estatísticas sugeridas para “Solidariedade” como as mais adequadas para medir o Capital Social da comunidade, posto que predomina uma população de idade avançada e que concentra os principais desafios sociais do lugar. Ou poderão surgir outras propostas de estatísticas.

Como já foi indicado anteriormente, não se pretende oferecer uma receita única e universal para a construção de indicadores de sustentabilidade. Acima de tudo, se trata de oferecer apenas um caminho e, como já nos ensinou Antonio Machado (Poesía Completas, 1917), “caminante no hay camino, se hace camino al andar”, o que significa que são múltiplas (e cambiantes no tempo!!) as possíveis alternativas. Por exemplo, no que diz respeito ao formato da matriz, ao invés de agrupar as dimensões nas cinco formas de capital mencionadas, uma comunidade pode decidir agrupá-las de acordo com uma escala de sustentabilidade forte ou fraca (a partir de uma alta ou baixa taxa de substituição de recursos não renováveis, ou de acordo com a intensidade no uso de energia, e assim por diante). De igual modo, se poderia agrupar as dimensões segundo uma escala de territorialidade forte ou fraca (a partir das dimensões que revelam menor ou maior dependência externa da comunidade).

No que se refere à escala, três preocupações são dignas de nota. Primeiro, para facilitar metodologicamente o exercício, é recomendável manter escalas diferenciadas para cada variável (hectares, toneladas, Joules, calorias, etc.), mas construir índices standardizados segundo a distância



entre os níveis “reais” ou “normais” e os “desejados” ou “ideais”. Segundo, adotar uma escala única de 0 a 1, e transformar todas as medidas em proporções nessa escala. Esta recomendação é importante do ponto de vista educativo e comunicacional. Significará muito pouco para a maioria de nós se eu digo que só consumimos 1300 calorias diárias; mas se indico que o consumo de calorias, tomando como base o mínimo necessário, é de 0,5, todos irão entender que estamos gravemente subnutridos. Terceiro, e muito importante, para evitar erros de voluntarismo e de tecnocracia que põem a perder todo o exercício, antes de determinar os níveis “ideais” ou “desejados” (o “1” da escala) a partir de alguma prescrição utópica ou de especialistas técnicos, tomar como ponto de partida o melhor nível da variável em questão já verificada na comunidade. Deste modo, antes de voluntarismos ou de fixar metas utópicas que só levam à desilusão e à desmobilização da comunidade, cada indicador toma como ponto de partida algo que a comunidade já foi capaz de alcançar e, portanto, é perfeitamente factível.

Por fim, justifica-se também um par de comentários sobre o processo para a construção de indicadores. Estes devem responder, em resumo, aos critérios de relevância política (revelar uma realidade que é do interesse coletivo, que deveria ser conhecida por todos e que pode ser traduzida em políticas públicas com relativa facilidade), de factibilidade (a coleta e análise está dentro das possibilidades financeiras, de processamento e de capacidade de análise local), de “obviedade” (requer o mínimo indispensável de conhecimento especializado para ser entendido por todos os atores), de validade (medir efetivamente o que se propõe a medir), de coerência (com medições diretas ou indiretas, mas sem variações no tempo ou no espaço que não possam ser atribuídas a mudanças na realidade observada) e de comparabilidade (que permita diferenciar situações e estabelecer tipologias úteis para a comunidade e para os tomadores de decisão).

Finalmente, o conjunto de indicadores deve representar um esforço sintético (que seja holístico como parâmetro, ao incluir um amplo espectro de dimensões, mas que o faça através de um número reduzido de variáveis razoavelmente agregadas, ainda que permita a sua desagregação para os níveis locais de ação), sistêmico (capaz de ser integrado a um sistema de informações e de monitoramento social), participativo (que permita que um número crescente de atores esteja envolvido na sua definição, coleta, análise e interpretação) e, acima de tudo, visionário (que permita estabelecer uma relação direta entre o que se está medindo, os valores dominantes na comunidade e a uma visão compartilhada sobre um futuro possível).

Em resumo, já se disse que um sonho, quando é sonhado por uma só pessoa é apenas isto, um sonho. Mas um sonho sonhado por muitos,



em conjunto, não é um sonho, é uma antecipação da realidade, tal como o sonho de amor entre um homem e uma mulher é já a realidade de um filho, ainda que este só “apareça” nove meses mais tarde. A utilidade de qualquer indicador de sustentabilidade é precisamente esta. A de permitir que a realidade de um desenvolvimento ambiental, social, política, cultural e eticamente sustentável possa ser medida a cada dia, a cada passo, desde a sua concepção (quando a comunidade decide construir indicadores) até a sua construção (quando a comunidade adota cursos de ação sugeridos por esses indicadores) e materialização (quando os benefícios passam a alcançar a todos os membros da comunidade).

### **Sugestões de leitura**

BANCO MUNDIAL (1997) - Expanding the Measure of Wealth: Indicators of Environmentally Sustainable Development (Rio+5 Edition, Draft Discussion), Washington, D.C., The World Bank.

COBB, Clifford W., HALSTEAD, Ted y ROWE, Jonathan (1995) - The Genuine Progress Indicator: Summary of Data and Methodology, San Francisco, CA., Redefining Progress.

DALY, Herman E. y COBB, John B. (1989) - For the Common Good: Redirecting the Economy toward Community, the Environment, and a Sustainable Future, Boston, Beacon Press.

DCPDS, Departamento das Nações Unidas para Coordenação de Políticas e Desenvolvimento Sustentável (1998) - From Theory to Practice: Indicators of Sustainable Development, Nueva York, UNDPDSD, Division for Sustainable Development.

GALLOPÍN, Gilberto (2003) – “Sostenibilidad y Desarrollo sostenible: Un Enfoque Sistémico”, Serie Medio Ambiente y Desarrollo N° 64 (LC/L.1864-P/E), Santiago do Chile, Março.

GUIMARÃES, Roberto P. (1982) - “Ecopolítica em Áreas Urbanas: A Dimensão Política dos Indicadores de Qualidade Ambiental”, Qualidade de Vida Urbana, Amaury de Souza, ed., Rio de Janeiro, Zahar Editores, pp. 21-53.

. (1998) - “Aterrizando una Cometa: Indicadores Territoriales de Sustentabilidad”, ILPES, LC/IP/G.120, Santiago do Chile, Agosto.

. (2001) - “Fundamentos Territoriales y Biorregionales de la Planificación”, Serie Medio Ambiente y Desarrollo N° 39 (LC/L.152-P), Santiago do Chile, Julho.



MUNASINGHE, Mohan y SHEARER, Walter, eds. (1995) - Defining and Measuring Sustainability: The Biogeophysical Foundations, Washington, D.C., The United Nations University and the World Bank.

OCDE, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (1991) - Environmental Indicators, Paris, OECD.

QUIROGA, Rayén (2001) – “Indicadores de Sostenibilidad Ambiental y de Desarrollo Sostenible: Estado del Arte y Perspectivas” Serie Manuales N° 39 (LC/L.1607-P/E), Santiago do Chile, Setembro.

SERAGELDIN, Ismail (1996) - Sustainability and the Wealth of Nations: First Steps in an Ongoing Journey, Washington, D.C., The World Bank.

SPANGENBERG, Joachim H. (1995) - Towards Sustainable Europe, Bruxelas, Friends of the Earth Europe and Wuppertal Institute for Climate, Environment, Energy.

WACKERNAGEL, Mathis y REES, William (1996) - Our Ecological Footprint: Reducing Human Impact on the Earth, Gabriola Island, B.C., New Society Publishers.

WINOGRAD, Manuel (1993) - Environmental Indicators for Latin America and the Caribbean: Towards Land Use Sustainability, Washington, D.C., Organization of American States and World Resources Institute.

**INTERPRETAÇÃO AMBIENTAL**

**INDICADORES TERRITORIAIS  
DE SUSTENTABILIDADE**

**MAPEAMENTOS E DIAGNÓSTICOS**

**FERNANDA BARBOSA MENGHINI &  
JOÃO MOYA NETO &  
ANTONIO FERNANDO SILVEIRA GUERRA**

**ESTRUTURAS E ESPAÇOS  
EDUCADORES**

**PERCEÇÃO AMBIENTAL**

**HERMENÊUTICA**



## **FERNANDA BARBOSA MENGHINI**

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2001) e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI (2005). Educadora Ambiental da Escola de Educação Ambiental, Escola Parque do Parque Nacional do Iguaçu – Foz do Iguaçu/PR. Coordenadora do Curso/Laboratório de Capacitação em Educação Ambiental da Escola Parque do Parque Nacional do Iguaçu – Foz do Iguaçu/PR. Professora do Curso/Laboratório de Capacitação em Educação Ambiental para 16 municípios do entorno do Parque e também do Curso de Capacitação para Formação de Monitores Ambientais da Escola Parque (2005/2006)

## **JOÃO MOYA NETO**

Biólogo, graduado em Ciências Biológicas – Biotecnologia, pela Universidade do Vale do Itajaí (2002). Presidente do Instituto de Desenvolvimento e Integração Ambiental – IDEIA e Responsável Técnico pela elaboração e execução do Programa de Educação Ambiental do Estaleiro Navship (Navegantes-SC). Atuou como Secretário Executivo da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental e do projeto Tecendo Redes de Educação Ambiental na região Sul, financiado pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente -FNMA, (2002 a 2004), e também como Secretário do II Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental (Itajaí-SC 2003). Atuação na formação de educadores ambientais principalmente em cursos na Bacia do Rio Itajaí no Projeto Piava (FURB – 2005/2006) e na Bacia do Rio Camboriú no “Programa de Olho na Mata Ciliar” (2006/2007).

## **ANTONIO FERNANDO SILVEIRA GUERRA**

Licenciado em Biologia pela PUC-PR (1978), Especialista em Ecologia e Problemática Ambiental pela Universidade do Vale dos Sinos - UNISINOS, (1979), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC (1996), Doutor em Engenharia de Produção pela UFSC (2001). Professor das disciplinas de Fundamentos da Educação Ambiental e Pesquisa em Educação Ambiental do Programa de Mestrado em Educação e do Núcleo das Licenciaturas da UNIVALI, em Itajaí - SC. Coordenou o projeto Tecendo Redes de Educação Ambiental na região Sul (2002 -2004), financiado pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA), que realizou o diagnóstico da Educação Ambiental nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Coordenou também o diagnóstico da EA na região da AMFRI, projeto financiado pela Fundação de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (FUNCITEC-SC – 2002- 2003). Coordena a Comissão de Gestão Participativa (CGP) da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental (REASul – [www.reasul.org.br](http://www.reasul.org.br)). É membro da facilitação nacional da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), e da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (CIEA/SC).



# INTERPRETAÇÃO AMBIENTAL

Fernanda Barbosa Menghini, João Moya Neto e  
Antonio Fernando Silveira Guerra

## Histórico

No dicionário “Aurélio” (FERREIRA, 1999), “interpretar” significa: descrever, dar a uma coisa este ou aquele significado, e um “intérprete” é aquele que traduz, é encarregado de declarar, de dar a conhecer as vontades, as intenções. Na fenomenologia vemos que interpretar é descrever, é dar um significado subjetivo aos objetos.

Dentro deste trabalho, Freeman Tilden (1957) que é considerado o fundador da interpretação ambiental, afirma que:

*“[...] interpretação é uma atividade educativa que aspira revelar os significados e as relações existentes no ambiente, por meio de objetos originais, através de experimentos de primeira mão e meios ilustrativos, em vez de simplesmente comunicar informação literal”.*

Já no dicionário básico de filosofia de Japiassú & Marcondes (1996), interpretação vem do latim *interpretatio*, que é a explicação do sentido de algo, a reconstrução de um pensamento ou texto cujo sentido não é imediatamente claro.

A interpretação ambiental é um componente fundamental da experiência dos visitantes em áreas protegidas, ou mesmo em outras áreas. É a ferramenta que conecta os visitantes aos recursos e leva as pessoas a um novo e fascinante mundo, propiciando novo entendimento, novas idéias, novo entusiasmo e novos interesses. Um bom programa de interpretação procura afetar não somente comportamentos imediatos, mas principalmente as crenças e atitudes dos visitantes (KINKER, 2002).

Além disto, para que uma atividade educativa de interpretação ambiental revele seus verdadeiros significados e inter-relações, faz-se necessário o uso de objetos originais, de contato direto com o recurso e de meios ilustrativos, do que simplesmente comunicar ou repassar uma informação.



Um dos princípios básicos dentro da Interpretação é que seu propósito principal não é a instrução (o ensino), mas sim o desafio, a provocação, estimulando a curiosidade e o interesse do visitante.

Neste sentido, entendemos que a Educação Ambiental (EA) tem este objetivo, de provocar as pessoas para aquilo que está a sua frente e que normalmente não se enxerga.

Para Sam H. Ham (1992), a interpretação envolve a tradução da linguagem técnica de uma ciência natural, ou outro campo relacionado, em termos e idéias, para que as pessoas possam facilmente compreender. E isso implica fazê-lo de uma maneira divertida e interessante. Ainda afirma que a interpretação como um processo cognitivo, voltado à subjetividade do indivíduo, transforma a linguagem técnica, que quase sempre é inlegível, em palavras e idéias fáceis de entender e de transmitir aos outros.

## **A Interpretação Ambiental e a Educação**

Concordamos com diversos autores que escreveram a respeito de Interpretação Ambiental, dentre eles destacamos os autores Pagani, Schiavetti, Moraes & Torezan (1998, apud Projeto Doces Matas, 2002, p.14) que vêem a Interpretação Ambiental como uma técnica didática, flexível e moldável às mais diversas situações, que busca interpretar os fenômenos da natureza e da cultura, para determinado público-alvo, em linguagem adequada e acessível, utilizando os mais variados meios auxiliares para tal.

A interpretação é um instrumento para a educação e para o saber pedagógico, quando envolve visitas a estes espaços. A busca de saber e de esclarecer os processos que envolvem toda a natureza, tornam-se mais atrativos quando encontram uma linguagem fácil e adequada para isso, principalmente quando se realiza atividade no meio natural e fora das salas de aulas ou de reuniões.

Assim, entende-se que a Interpretação Ambiental não é mera transmissão de informações, mas sim uma construção de valores, troca de sentimentos e cuidados para com o local visitado, visando enriquecer, desenvolver atitudes críticas e saberes necessários para a vida dos seres humanos entre si e para com a natureza. Deve-se ter acima de tudo, sensibilidade para tratar de assuntos tão complexos e difíceis, voltados à problemática ambiental que tanto nos aflige desde a época de nossa colonização, utilizando-se dos mais variados tipos de abordagens, desde teatro a placas ilustrativas.



Acredita-se que os intérpretes não deveriam atuar como se estivessem “dando uma aula” de forma tradicional, com os alunos sentados e escutando somente o professor. As formas de comunicação e de ensino-aprendizagem adotadas devem ser diferentes quando se trabalha com a interpretação ambiental para a EA em ambientes informais de educação, isto é, transformando este discurso do guia/professor, em uma conversa de reciprocidade, de participação e envolvimento.

### **Trilhas Interpretativas**

Dentro de programas de Interpretação Ambiental, existem inúmeras maneiras de se trabalhar a Educação Ambiental, mas uma das ferramentas muito utilizadas são as Trilhas Interpretativas. O intérprete são os dois, tanto quem guia os visitantes quanto quem participa, pois estamos constantemente interpretando a nossa volta, seja dentro de uma área natural, ou nas ruas.

As trilhas interpretativas transmitem para os visitantes das áreas naturais, ou mesmo espaços urbanizados, os fatores que estão além das aparências, como as leis naturais, interações, funcionamento, história, personagens ou fatos que, mesmo que evidentes, não são comumente percebidos por quem está caminhando por elas.

As trilhas que existem com caráter educativo, possuem normalmente curta extensão e, segundo Ghillaumon (1977), pode ser definido como sendo um percurso em uma área natural, que consegue promover um contato mais estreito entre o ser humano e a natureza.

Consiste num instrumento pedagógico importante que possibilita o conhecimento da fauna, flora, geologia, história, geografia, dos processos biológicos, das relações ecológicas, do meio ambiente e sua proteção, bem como o desenvolvimento de atitudes e valores dos indivíduos perante os problemas sócioambientais e a natureza.

Assim, a Educação Ambiental pode desempenhar um importante papel transformador de ações e condutas durante as visitas orientadas dos mais diferentes grupos de atores sociais em trilhas interpretativas. Nestes locais verifica-se a possibilidade de serem realizadas uma série de importantes atividades de sensibilização e interpretação ambiental, as quais têm como finalidade desenvolver nos visitantes conhecimentos sobre a natureza, sobre os problemas sócioambientais, sobre os recursos e sobre o próprio ser humano, utilizando para isso, diversas formas de interpretação.



Entende-se então que as trilhas interpretativas não existem para a comunicação de fatos, datas e conceitos, mas para compartilhar experiências que levem os visitantes, sejam alunos, professores ou turistas a apreciar, a entender, a sensibilizar, a cooperar na conservação de um recurso natural e também a educar para uma participação pela qualidade ambiental e de vida no seu contexto.

## **Como preparar uma Trilha Interpretativa Educativa**

Antes de se caminhar por uma trilha, deve-se ter em mente uma metodologia que consiga visualizar pontos importantes, afim de que se tenha um segundo plano caso ocorra alguma intempérie e que se conheça o local a ser visitado previamente.

Cabe assim à pessoa que irá planejar estas trilhas interpretativas despertar a curiosidade e a criticidade do visitante (um grupo de estudantes, crianças, idosos, etc.) sobre os recursos naturais e culturais existentes nas áreas, devendo ter uma preocupação constante em aumentar a qualidade da experiência durante a visita.

Para que a trilha interpretativa possa chamar a atenção e se tornar um processo educativo para o visitante e que não seja de certa forma repetitiva, é necessário a utilização de indicadores de atratividade de pontos interpretativos, que facilitam a seleção de pontos com mesmo tema em trilhas interpretativas. Além de tornar a escolha menos subjetiva, a vantagem é o aumento da apreciação e do interesse do visitante sobre o tema interpretado.

A linguagem interpretativa deve conseguir trazer a maior afetividade possível para os participantes, para que esta chegue a seu objetivo que é: produzir uma visão crítica e responsável nos indivíduos que aprendem com, para e por elas.

Para que a Interpretação Ambiental alcance seus objetivos, Tilden (1957) propôs que a linguagem durante as caminhadas interpretativas pode ser amena, pertinente, organizada e temática.

Algumas atividades práticas podem ser propostas dentro da caminhada nas trilhas.

Pontos Interpretativos, por exemplo, são muito bons para se trabalhar com grupos nas trilhas. Estes pontos são pré-estabelecidos pelo guia e são paradas feitas para interpretar temas como fungos, epífitas, árvores centenárias, por exemplo, mostrando as relações na natureza e com os se-



res humanos, e não simplesmente transmitir informações. É também desejável que se agreguem interpretações de fenômenos sociais associados à transformação do espaço natural.

Outra atividade tem como objetivo aguçar a percepção do grupo na trilha. São distribuídos ao longo de um trecho na trilha, pequenos objetos de vários materiais (como cliques de metal, colher, brinquedos, etc.) e o grupo deve passar por eles e contá-los mentalmente. Ao final é contabilizado quem conseguiu achar o maior número de objetos escondidos. Nesta atividade trabalham-se a percepção do grupo, mimetismo, camuflagem e as interações dos animais com as plantas na natureza.

Uma atividade que é realizada com uma grande receptividade dos grupos é a da “Trilha Perceptiva”: formam-se duplas e um dos dois recebe uma venda para os olhos enquanto o outro conduz o parceiro na caminhada da trilha. Assim, vão percebendo diferenças na luminosidade, na temperatura, na textura de uma árvore ou uma folha, nos sons da mata, entre outras percepções de acordo com a sua sensibilidade. Nesta atividade o objetivo é fazer com que as pessoas percebam as diferenças entre a mata e a cidade, por exemplo, em relação às várias sensações que passaram durante a atividade.

Mais uma alternativa para a interpretação ambiental é desenvolver no próprio pátio da escola, no escritório de uma empresa, ou mesmo dentro da sala de aula, uma trilha que interprete outros aspectos da sociedade, por exemplo, o funcionamento de uma fábrica. Demonstrando nesta trilha, aspectos de higiene, manutenção, organização, funcionamento e cooperativismo entre funcionários que podem ser utilizados para a educação.

Assim, podem-se fazer das trilhas interpretativas ferramentas “multi-uso” dentro do trabalho, não somente da educação ambiental, mas de todas as formas de educação, mostrando a veracidade da frase de Mauro Grün (1996) “uma educação que não for ambiental, não poderá ser considerada educação de jeito nenhum”.

Dentro da sala de aula, os professores podem construir juntamente com os alunos uma trilha que toda a escola possa estar utilizando para desenvolver a Educação Ambiental de forma participativa, satisfatória e envolvente.

Assim, a Educação Ambiental, quando usada de forma sensibilizadora no desenvolvimento de uma atividade de interpretação ambiental, torna-se um poderoso instrumento de modificação de atitudes e reflexão de valores, pois aumenta a satisfação, o envolvimento, o pertencimento, a criticidade e o conhecimento dos visitantes.



Portanto, planejando, trabalhando e desenvolvendo práticas pedagógicas diferentes das tradicionais, os professores podem proporcionar estas experiências aos seus alunos, despertando nos mesmos, valores éticos, estéticos, ambientais e de cidadania perante a natureza e a si mesmo.

### **Referências Bibliográficas para aprofundamento**

- FERREIRA, A. B. de H. Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999
- FERREIRA, L. F. & COUTINHO, M. do C. B. Educação ambiental em estudos do meio: a experiência da Bioma Educação Ambiental. IN: SERRANO, C. A Educação pelas pedras: ecoturismo e educação ambiental. São Paulo: Chronos, 2000. p.171-188.
- GRIFFITH, J. J. Análise dos recursos visuais do Parque Nacional do Caparaó. Floresta, Curitiba, 1983, v. 14, n. 2, 15-21.
- GRIFFITH, J. J.; VALENTE, O. F. Aplicação da técnica de estudos visuais no planejamento da paisagem brasileira. Brasil Florestal, Brasília, v.10, n.37 p. 6-14, jan./mar. 1979.
- GRÜN, M. Ética e Educação Ambiental – a conexão necessária. São Paulo: Papirus, 1996.
- GUILLAUNON, J. R. et al. Análise das trilhas de interpretação. São Paulo, Instituto Florestal, 1977. 57 p. (Boletim Técnico. 25).
- HAM, S. H. Interpretacion Ambiental – una guía práctica para gente con grandes ideas y presupuestos pequeños. Colorado: North American Press, 1992. 456p.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. Dicionário Básico de Filosofia. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- KINKER, S. Ecoturismo e conservação da natureza em parques nacionais. Campinas: Papirus, 2002.
- MAGRO, T. C.; FREIXÊDAS, V. M. Trilhas: como facilitar a seleção de pontos interpretativos. Circular Técnica IPEF. n. 186, p. 4 –10, 1998.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.
- PAGANI, M. I. et al. As Trilhas interpretativas da Natureza e o Ecoturismo. In: VASCONCELOS, F. P. (org.). Turismo e Meio Ambiente. Fortaleza: FUNECE, 1998. p. 151-163.



PROJETO DOCES MATAS – Grupo Temático de Interpretação Ambiental.  
Manual de Introdução à Interpretação Ambiental. Belo Horizonte:  
[s.n.], 2002.

\_\_\_\_\_. Brincando e Aprendendo com a Mata – Manual para Excursões  
Guiadas. Belo Horizonte: [s.n.], 2002.

REFOSCO, J.C. Educação Ambiental em unidades de conservação do  
Parque das Nascentes In: Revista de Estudos Ambientais, Blumenau,  
v.5, n. 2 e 3, mai/dez de 2003. pg 60-5.

TILDEN, F. Selecciones de Interpretando Nuestra Herencia. Costa Rica:  
CATIE Turrialba, 1977.

\_\_\_\_\_. Interpreting Our Heritage. 3ed. The University of North Carolina  
Press. 1957. 117p.

### **Sites recomendados:**

<<http://www.ibama.gov.br/siucweb/guiadechefe/guia/m-1corpo.htm>>

<<http://www.mma.gov.br/port/sbf/dap/educamb.html> >

<<http://www.infotrilhas.com> >

<[http://www.reasul.org.br/mambo/index.php?option=com\\_content&task=view&id=551&Itemid=33](http://www.reasul.org.br/mambo/index.php?option=com_content&task=view&id=551&Itemid=33)>



**MAPEAMENTOS E DIAGNÓSTICOS**

**INTERPRETAÇÃO AMBIENTAL**

**METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS**

**EDA T. DE O. TASSARA &  
OMAR ARDANS**

**METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS**

**INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL**

**EMANCIPAÇÃO**

**PESQUISA - AÇÃO**



## **EDA TEREZINHA DE OLIVEIRA TASSARA**

Física, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Livre-docente em Psicologia Social pela mesma Universidade. Professora Associada no Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da USP e Presidente interina do IBECC/UNESCO – Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura – Comissão São Paulo. Pós-doutorado no Departamento de Física da Universidade de Pisa (Itália) pela FAPESP; Professora Visitante da Universidade de Pisa mediante subvenção do INFN - Istituto Nazionale di Física Nucleare (Itália); Professora Visitante na Universidade de Paris V (COFECUB-CNRS-FAPESP); e Professora Visitante na EHESS – Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales (governo francês). Coordenou e desenvolveu pesquisas no exterior subvencionadas, entre outros, pelo MIDIST – Mission Interministérielle de Développement Scientifique et Technologique (França), pelo Programa USP/COFECUB, pelo CNRS – Conseil National de la Recherche Scientifique (França), pelo INFN (Itália) e pela FAPESP. Implementou e coordena o Laboratório de Psicologia Socioambiental e Intervenção (LAPSI) do IPUSP e é pesquisadora associada do LPE – Laboratoire de Psychologie Environnementale da Universidade de Paris V. Foi coordenadora brasileira de vários projetos de pesquisa em cooperação internacional. É orientadora de cursos de Mestrado e Doutorado, entre outros no Brasil, dos Programas de Pós-graduação em Psicologia Social e em Ciência Ambiental (PROCAM) da USP. Orientadora de projetos de doutorado e pesquisadora do Centre de Recherches Historiques da EHESS. Membro do Conselho do Instituto ECOAR para a Cidadania e do Conselho do Museu de Ciências da USP, e, Coordenadora do Concurso “Cientistas de amanhã” (IBECC/SBPC/CNPq). Suas mais recentes publicações no Brasil, na área ambiental, são: como editora convidada, o número especial “Psicologia e Ambiente” da revista Psicologia USP No. 16 (1/2), 2005 e as coletâneas “Psicologia e ambiente”, Educ/FAPESP, 2004 e “Panoramas interdisciplinares para uma psicologia ambiental do urbano”, Educ/FAPESP, 2001.

## **OMAR ARDANS**

Licenciado em Psicologia pela Universidad de la República (UDE-LAR), Uruguai. Mestre e Doutor em Psicologia Social pela PUCSP. Pós-doutorado em Psicologia Social pela USP/FAPESP com estudo sobre a obra de J. Habermas e suas eventuais contribuições para o conhecimento das relações entre intervenção psicossocial, identidade e esclarecimento emancipatório. Membro do Conselho Diretor e Vice-presidente (São Paulo) da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) – Gestões 1997-2003. Membro da Comissão Editorial da revista Psicologia & Sociedade (1996-2003). Pesquisador associado do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Intervenção (LAPSI) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).



## **MAPEAMENTOS E DIAGNÓSTICOS: intervensões participativas no campo socioambiental**

Eda T. de O. Tassara e Omar Ardans

*“A vida é o que fazemos dela.  
As viagens são os viajantes.  
O que vemos não é o que vemos,  
senão o que somos”  
Fernando Pessoa (1997, p. 398).*

Este texto visa refletir, do ponto de vista de seus autores, sobre as relações entre mapeamentos, diagnósticos e intervenções, de caráter participativo, no campo socioambiental, oferecendo uma linha de pensamento sobre a maneira como podem ser enfocadas. Esta linha de pensamento tem como principal referência, através de seu caráter necessariamente participativo, a busca de elementos para a construção de uma sustentabilidade socioambiental democrática. Ou seja, tem como referência ideal uma sociedade emancipada.

Assim é que, as pessoas participam de coletivos educadores a partir de suas próprias experiências e vivências e da comunicação, do relato comunicativo, das mesmas. Nesses termos, o “mundo”, para qualquer pessoa, apresentar-se-ia como uma sucessão contínua de imagens refletindo paisagens reais ou imaginárias. Para as pessoas, portanto, o mundo é uma construção do pensamento, construção esta feita em função das paisagens que o povoam, constituindo um repertório pessoal que, porém, se constrói na memória coletiva. São as biografias individuais que vão determinar a forma desses olhares e a natureza das imagens que virão compor seus imaginários.

Olhar o mundo significa, portanto, apreender espaços compostos por cenários naturais e/ou construídos pela ação da mão humana; ou seja, nos dias contemporâneos, significa olhar cenários que englobam, necessariamente, a sua origem planetária e as formas de organização humana neles contidos.

As paisagens podem, então, ser definidas como sendo recortes em movimento, que o olho humano faz nos cenários que a ele se apresentam, no seu caminhar pelo mundo. Paisagens que englobam o mundo construído e o mundo dado pela natureza podem ser denominadas de paisagens socio-



ambientais, na medida em que se referem a uma dinâmica relação entre a organização humana nos cenários naturais e construídos, e o olhar que as perscruta.

Embora as paisagens pareçam-nos, de forma intuitiva, como algo que nos é dado e das quais seríamos receptores passivos, as paisagens são construções culturais dependentes das experiências de vida dos sujeitos que as observam e com elas se deleitam em função de sua beleza ou com elas se escandalizam em função de seu horror.

Como compartilhar, então, em coletivos participativos, representações verossímeis de paisagens que venham alimentar discussões sobre a sua realidade?

É obvio que, em um coletivo que envolve participação popular direta, dado o caráter pessoal dos testemunhos particulares sobre paisagens e sua realidade, haverá uma polifonia de visões sustentando acordos e desacordos sobre a realidade das paisagens descritas. Caberá, então, ao coletivo, decidir qual será o critério que fundamentará a busca de verossimilhança entre as paisagens e suas representações.

Para isso, torna-se necessária uma análise dos conteúdos da polifonia e uma busca de verificação empírica de seus fundamentos. Ou seja, trata-se de, partindo da veracidade dos testemunhos, identificar acordos e desacordos, comparando um a um os testemunhos e a sua relação entre si, procurando estabelecer as suas correspondências com a paisagem material, em função de seus atributos nela identificados.

Descrever coletivamente, então, uma paisagem significa escolher, de forma participativa, os atributos que melhor a representam, para o coletivo, em função do conjunto de olhares que o mesmo produziu sobre ela. Significa, também, relacionar, na linguagem, atributos característicos das paisagens: como elas são, como elas estão, o que há nelas, o que elas têm, qual a permanência ou mudança no tempo de atributos nelas identificados, quais atributos estão ausentes, entre outros. Esta descrição pode ser definida como mapeamento participativo do território (paisagem) ou mapeamento socioambiental participativo.

Por outro lado, a identificação de aspectos temporais nas características das paisagens aponta para a eventual existência de fatores externos à própria paisagem, na determinação de suas características positivas ou negativas.



Esta identificação permite que se veja o mundo (as paisagens, o território, o socioambiente) através de uma ótica da ação humana sobre o mesmo, sustentando a busca de resposta a dois tipos de por quê: o que levou (na ação humana) à produção da paisagem tal como está sendo descrita; o que levou as pessoas, membros do coletivo, a sentirem atração ou repulsa ao olharem essa paisagem.

A descoberta destas razões, no primeiro caso, leva à identificação dos determinantes (causas sociais ou naturais) da situação socioambiental em análise; no segundo caso, leva à identificação das ideologias que sustentam os julgamentos que as pessoas formulam sobre as paisagens: o que está certo e o que está errado, o que está bom e o que está ruim, o que está bonito e o que está feio – critérios éticos, políticos e estéticos de julgamento. O sistema composto pela articulação de ambas as dimensões constitui um diagnóstico participativo socioambiental do território e/ou das paisagens que o compõem.

Sob tal perspectiva, pode-se afirmar que qualquer ação sobre um território (socioambiente), se fundamentada em um diagnóstico participativo (tal como definido acima) sobre ele, constituir-se-á em uma intervenção democrática sobre a referida situação socioambiental, visando uma aproximação maior ao ideal desejável para ela, formulado pelo coletivo e que deveria nortear o projeto de intervenção ou a própria intervenção.

Caberia enfatizar que a não presença da segunda dimensão, a identificação das ideologias que sustentam o diagnóstico, transforma a intervenção, nele fundamentada e dele resultante, em uma intervenção que é, para a sociedade, autoritária, e para o coletivo, alienada.

Para ilustrar as palavras pregressas, vamos discutir um encontro (civilizatório?) entre duas humanidades: os Yanomami e os “ocidentais”. Este encontro é narrado pelos Yanomami da seguinte forma:

“Uma vez, no tempo dos nossos ancestrais, uma jovem ficou menstruada pela primeira vez e foi para a reclusão. Mas, o seu marido quebrou o tabu e entrou no lugar onde ela estava. Então as águas do mundo subterrâneo cresceram muito arrasando a maloca. As arariranhas e jacarés-açu comeram seus moradores. As águas ficaram cobertas de uma espuma ensangüentada que foi recolhida em uma folha pela Abelha Ancestral. A Abelha ensinou a cada pedacinho de espuma a sua fala e, depois, os depositou na praia onde eles se transformaram nos primeiros brancos. Os brancos se multiplicaram e ganharam da Abelha panelas, machados, rádios e fuzis. Os



Yanomami, que viviam nos confins da Terra, ficaram somente com os rios e a floresta. Antes de ir embora, a Abelha pediu aos brancos que vivessem em paz e ajudassem os índios, porque os índios eram os seus irmãos de origem. Assim falou a Abelha Ancestral.”<sup>1</sup>.

Não existe uma narração equivalente dos “ocidentais”.

Para avaliarmos as implicações deste encontro, temos que adentrar no território no qual se deu e se dá, a fim de podermos compreender os desenvolvimentos que o seguiram, configurando uma realidade socioambiental contemporânea.

Habitantes da floresta amazônica, os Yanomami sobreviveram, isolados, à destruição impiedosa praticada pelos “ocidentais”, na sua ocupação, ao longo de mais de quatro séculos. Eles eram apenas vinte mil na década de 80 do século XX e viviam na faixa montanhosa que marca a fronteira entre o Brasil e a Venezuela. Naturais do universo mágico da selva, eles resguardaram, quase intacta, a sua cultura original. Livres e donos de si, eles construíram uma sociedade igualitária que se tornou perigosamente ameaçada.

Os “ocidentais”, como agentes de um progresso implementado a qualquer custo, embrenharam-se na Amazônia, empenhados em uma forma predatória e devastadora de ocupação. Descobriram, afinal, que o tão perseguido Eldorado não era sonho – nem lenda. Descobriram que um Eldorado amazônico estava enterrado no coração da terra Yanomami e que esta tinha o corpo feito de ouro e de minerais radioativos.

A partir de 1974, projetos econômicos fecharam o cerco sobre a vida livre desse povo e já em 1981, ali se implantou um grande garimpo. Decretos governamentais abriram, a grupos econômicos, o acesso às áreas indígenas para a mineração e com isso, abriram também, o caminho para um crime contra a humanidade, exterminando uma forma de humanidade, a Yanomami. Com a penetração indiscriminada dos brancos, foi a própria vida dessa nação indígena que correu o risco de perecer.

Frente a esta situação, abriu-se uma dicotomia de posições radicais. Ou se afirmava o direito de sua “civilização” a qualquer preço, legitimando-a em nome de um “desenvolvimento” do, e no, território autóctone Yanomami, ou se aceitava como premissa que este povo tem o direito de viver como é e como quiser, sem ser forçado a se transformar em branco.

---

1 Mito recolhido junto aos Yanomami pelo antropólogo Bruce Albert in: TASSARA, M. G. Povo da lua, povo do sangue. Documento Yanomami 1974-1984. Documentário cinematográfico. São Paulo: 1984.



A primeira implicaria a perpetuação de um crime contra a humanidade através da produção intencional de um silêncio – um silenciamento – uma morte da forma Yanomami de viver, sustentado no não-reconhecimento – antidemocrático – dos direitos de uma minoria.

A segunda alternativa foi escolhida pela nação brasileira. Para servir à causa da esperança da sobrevivência Yanomami, em toda a extensão ainda possível, e supondo-se que, de consciência ferida pela ameaça, eles resistiriam, foi criado o Parque Yanomami. Uma ação assentada sobre o reconhecimento da responsabilidade ocidental em garantir essa resistência.

O mito, então, se tornou realidade? O futuro deitou raízes no passado?

Deixamos ao leitor, a tarefa de responder às questões acima, lendo, na ilustração realizada a partir do caso do povo Yanomami, como se aplicariam os conceitos de mapeamento, diagnóstico e intervenção participativos no campo socioambiental tratados.

A nosso ver, a consciência socioambiental seria uma construção dinâmica de imagens assentada sobre os encontros humanos nos territórios, que a história e as biografias tornaram possível. Ela existindo, propiciaria o agir sobre o socioambiente buscando o bem comum. Este agir é história sendo feita e que retorna à consciência sob a forma de uma re-significação das imagens socioambientais pregressas. E assim sucessivamente.



**METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS**

**MAPEAMENTOS E DIAGNÓSTICOS**

**PEDAGOGIA SOCIAL**

**ALBERTO BRACAGIOLI**

**ATORES SOCIOAMBIENTAIS**

**EMANCIPAÇÃO**

**MAPEAMENTOS E DIAGNÓSTICOS**

**PARTICIPAÇÃO**



## **ALBERTO BRACAGIOLI**

Eng. Agrônomo e MSc em Sociologia. Sua trajetória profissional está basicamente relacionada com temáticas sócio-ambientais. Teve relações de trabalho com o Centro de Agricultura Ecológica Ipê e na Assessoria da Direção da EMATER-RS. Atualmente é Diretor da INFINDHA e Membro do Centro Latinoamericano de Mapeo de Alcances desenvolvendo assessorias e consultorias na área de metodologias participativas, moderação de discussão grupal, planejamento, monitoramento e avaliação de projetos. Estas atividades tem sido desenvolvidas para diversas organizações públicas (Ministério do Meio Ambiente, IBAMA, Provárzea, Ministério do Desenvolvimento Agrário, INCRA, Ministério da Agricultura, CONAB, Secretaria de Planejamento do Rio Grande do Sul) e organismos de cooperação internacional ( UNESCO, FAO, PNUD, IICA). Também exerce auditorias através da Cert ID para empresas produtoras de Non-GMO. Desenvolve docência desde 2000 ( professor convidado) para o Curso de Especialização em Projetos Sociais ( IFCH-UFRGS).



# **METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS:**

## **Encontros e desencontros entre a naturalização do ser humano e a humanização da natureza**

Alberto Bracagioli

### **1. Para início de caminhada**

Para atravessar o caminho despertando novos olhares, devemos estar atentos para as encruzilhadas não perdendo de vista o que podemos encontrar além do horizonte. Criamos ferramentas e aprendemos a utilizá-las, valendo apenas o seu sentido utilitário e pragmático, seja este conservar, preservar ou conscientizar. Porém, devemos lembrar que para dominar as ferramentas participativas necessitamos compreender sua historicidade, possibilidades e limitações. Essa perspectiva norteia este texto introdutório que procura criar uma ponte cognitiva entre a educação ambiental e as metodologias participativas. Para isso, desenvolvemos uma caminhada reflexiva e questionadora, permeando conceitos em disputa e a falta de consenso entre os diversos vieses de pensar e fazer educação ambiental.

Sendo assim, no item dois “novos caminhos e novos olhares” buscamos demonstrar qual o significado das metodologias participativas no fazer da educação ambiental. Se existem limites ou fronteiras definidos entre o social e o ambiental, como este limiar é percebido entre os diversos atores que fazem parte de um ecossistema. Estas reflexões permitirão construir algumas certezas provisórias em um campo dinâmico e complexo.

Conforme apontamos, este é um caminho que está sendo construído, sendo assim podemos encontrar encruzilhadas: nesta metáfora dos dilemas socioambientais na vida cotidiana, precisamos decidir e equalizar nossas ações e atitudes para um processo de caráter educativo e de aprendizagem social.

Nas “possíveis trilhas”, apontamos algumas possibilidades e implicações metodológicas do uso destas técnicas e ferramentas; e como estas diferentes ferramentas se refletem na prática do educador ambiental, quais as implicações socioeducativas e cognitivas.

Em “além do horizonte”, buscamos indicar o sentido da utopia no fazer da educação ambiental onde não vemos exatamente aonde chegare-



mos com algumas ações realizadas, porém isto gera nossa caminhada. Assim, é importante que sejam colocadas questões orientadoras e indicações de caminhos que podem ser estudados para quem quer ir mais longe.

## 2. Novos caminhos ou renovando nosso olhar

*“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia. Depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejou, pedindo ao pai: Me ajuda a olhar! “<sup>1</sup>.*

A educação ambiental é um processo educativo que busca não apenas compreender ou transformar conhecimentos, mas sim superar a visão fragmentada da realidade através da construção e reconstrução do conhecimento sobre ela, num processo de ação e reflexão, de modo dialógico. Dentro deste contexto, emerge a citação de Galeano (2006), relatando a surpresa do menino que precisa de ajuda para olhar a magnitude do mar. Esta citação traz uma metáfora útil para a crise ambiental, a necessidade de auxílio para ver a magnitude da natureza e buscar novos olhares e saberes para perceber e agir de acordo com as necessidades socioambientais.

Educação ambiental<sup>2</sup> é formada pelo substantivo educação que define os fazeres pedagógicos necessários à prática educativa, enquanto adjetivo ambiental refere-se ao enquadre motivador da ação. A educação ambiental reconheceu, ao longo do tempo, que para apreender a problemática ambiental é preciso uma visão complexa do ambiente, sendo este compreendido como um espaço relacional em que o homem é um agente que pertence à teia de relações sociais, naturais e culturais e interage com ela.

O elo do social com o ambiental traz o “encontro das metodologias participativas com a educação ambiental”. Por metodologia podemos etimologicamente compreender como origem a palavra grega *metá* = a seguir e *hodós* = caminho, estrada, etc. Método = caminho a seguir. Através deste

1 GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Porto Alegre: L&PM, 2006. p. 15.

2 Ver: Guimarães, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.



percurso, podemos compreender que metodologias participativas são um caminho para propiciar a participação.

Porém o termo participação não tem apenas o sentido de ser “o ato ou efeito” de participar, envolve dimensões e relações que necessitam ser analisadas, percebidas para que seu emprego tenha congruência com os objetivos e resultados esperados pela educação ambiental. Inicialmente, podemos afirmar que existe um processo de construção da participação, não sendo um conceito neutro de conteúdo universal e genérico. Seus componentes devem prever o contexto de aplicação, a natureza do projeto, o acesso e controle dos recursos naturais e econômicos do projeto e a trajetória do grupo social em questão.

Consideramos que as ações de caráter participativo podem envolver diferentes concepções, podendo estas estar enquadradas em uma determinada tipologia, a saber: eficiência, essencialista ou emancipatória.

Na categoria de “eficiência” são desenvolvidas ações de caráter participativo e socioambiental, buscando um efeito desejado com a melhor relação custo/benefício. Esta concepção está baseada na observação de que ações de caráter participativo podem ser mais econômicas e mais efetivas, permitindo assim a participação de atores locais que, por vezes, têm maior conhecimento e apropriação da ação a ser desenvolvida. Estas ações apesar de gerar efeitos, não propiciam mudanças comportamentais e empoderamento, podendo gerar resultados contraditórios. Algumas das ações de caráter participativo desenvolvidas apenas como oferta estatal estão baseadas neste axioma sendo, por vezes, parte de uma política neoliberal com resultados pontuais e pouco duradouros.

A concepção “essencialista” sugere a existência de uma identidade básica, uma verdade mais autêntica e mais profunda que torna o indivíduo aquilo que ele é, com alguma imutabilidade, independentemente do seu percurso vivencial<sup>3</sup>, é como se existisse em determinado indivíduo ou grupo social uma vontade a ser despertada. Nesta perspectiva, a educação ambiental busca atividades de caráter participativo pretendendo revelar uma identidade de classe tida como única e permanente, havendo uma associação entre a posição social e o comportamento ideológico dos atores envolvidos. Esta visão tem sido norteadora de diversas atividades e ações do campo democrático popular, inspirados por uma visão essencialista do marxismo. Na realidade, o processo de intervenção socioambiental demonstra que a identidade não é determinada apenas por fatores exógenos, sendo esta (re)construída na trajetória dos atores e resultante de múltiplos

---

3 Ver: PEREIRA, Inês. Identidades em rede: construção identitária e movimento associativo. Sociologia, set. 2002, no.40, p.87-106. ISSN 0873-6529.



processos temporais de inserção e exclusão, devendo ser vista como uma reconstrução permanente, flexível e dinâmica. A concepção essencialista tende a empobrecer a percepção da realidade, dificultando a intervenção e tornando as ações desenvolvidas com pequeno resultado e impacto efetivo.

A concepção de caráter “emancipatório” considera que as identidades estão em permanente (re)construção, havendo assim um diálogo de saberes e a necessidade de uma pedagogia - própria e criativa - para cada ação participativa e socioambiental desenvolvida. Esta percepção traz a necessidade de uma constante auto-reflexão, reconhecendo a complexa trama histórica e socioambiental. Esta perspectiva está alinhada com os “movimentos ecológicos que contribuíram para levar a crítica ao capitalismo industrial à esfera pública, e promover um ideário emancipatório que poderia ser considerado como fundador da história política do campo ambiental”<sup>4</sup>.

A emancipação traz em si a questão de empoderamento, sendo que o poder não se constitui numa coisa, mas sim numa múltipla correlação de forças. Para isto é necessário que seja criado um ambiente de empoderamento, envolvendo diversas dimensões. Um primeiro elemento é a construção de políticas, permitindo alterar e criar legislações que possam promover a inclusão de determinados grupos sociais. Esta criação não pode estar restrita a uma oferta estatal, mas sim a um efetivo processo de construção socioambiental. Da mesma forma, existe necessidade de um controle sobre o conhecimento produzido e das informações disponíveis, permitindo simetria na relação entre os atores envolvidos. Este ambiente também traz a necessidade de uma cultura institucional, passível de criar um ambiente propício e valorizar a participação ativa dos atores.

Em alguns espaços do campo socioambiental preponderam decisões baseadas no poder técnico-científico, havendo necessidade de ponderar que a “verdade científica” é uma variante que contém incertezas, e não um saber determinado e imutável. Uma perspectiva emancipatória deve questionar o método científico como tendo uma abordagem objetiva e externa, sendo esta produto de um observador de primeira ordem. Havendo assim necessidade de se construir um observador de segunda ordem que retira a âncora externa, revelando a relatividade de qualquer realidade objetiva, não existindo uma separação real entre sujeito e objeto. O observador de

---

4 Carvalho, I. C. M. O ‘ambiental’ como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: Sauvé, L. Orellana, I. Sato, M. Textos escolhidos em Educa o Ambiental: de uma América   outra. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I, pp 85-90.



segunda ordem busca avançar pela ordem hierárquica de suas observações, permitindo que observe o caráter construído da realidade que observa. Isto nos leva à idéia de que uma abordagem participativa leva a aceitarmos ser parte daquilo que observamos, podendo perceber que por vezes o mundo observado não é descoberto, mas sim, inventado pelo observador. A confiabilidade das observações melhora mediante outras informações de fenômenos semelhantes, no tempo e no espaço, e através do diálogo entre diferentes saberes que podem ser mediados pelas técnicas participativas.

Procuramos descrever neste ponto que a utilização de metodologias participativas na educação ambiental não se resume em conhecer determinadas ferramentas e sua forma de aplicação. Sendo assim, existe necessidade de um alinhamento e reflexão da nossa prática, gerando processos criativos e abertos à complexidade do social e do ambiental através do diálogo de saberes e das ações que serão desenvolvidas ao longo do tempo.

### 3. Encruzilhadas

Encruzilhada é o lugar de encontro de estradas ou caminhos, gerando incertezas por onde seguir. Saber das encruzilhadas é ter ciência de que os caminhos não são retilíneos e imutáveis, havendo necessidade de termos uma sinalização que indique em qual direção cada estrada poderá nos levar. Neste sentido e direção, apresentamos algumas reflexões que poderão nos guiar para encontrar a vereda mais adequada aos nossos objetivos.

Para pensarmos o processo de participação é importante analisarmos o que significa “não participar”. Numa primeira impressão, este seria um atributo negativo aos objetivos de desenvolvimento socioambiental. Porém este silenciamento pode ter um significado de estratégia de resistência, tendo em vista que através dele ocorre uma duplicidade antropológica<sup>5</sup> pela qual, para sobreviver, deve-se avançar mascarado e não se desvelar de nada, nem para ninguém, nem para si mesmo. Trata-se de uma maneira de conservar a si mesmo individual e coletivamente. Esta duplicidade seria uma espécie de instinto vital que asseguraria de uma só vez a coerência e a continuidade do ser. Por vezes, o silêncio está cercado de palavras não ditas por temor que a explicitação da “sua verdade” possa ser utilizada ou manipulada por aqueles que apenas se utilizam dos dizeres para finalidades acadêmicas ou “científicas”, ou para legitimar políticas ou ações que apenas necessitam serem referendadas sem haver real legitimidade.

---

5 MAFESOLI, Michel. A transfiguração do político : a tribalização do mundo. Porto Alegre: Sulina, 1997. p.100.



Este processo é comum de ocorrer com populações que têm sofrido recorrentes processos de exclusão social, tais como assentamentos de Reforma Agrária e Quilombos<sup>6</sup>.

Paralelamente, com a ampla vulgarização do termo participação ocorre seu esvaziamento conceitual, tomando o valor de um fetiche. Este processo teve uma gestação lenta<sup>7</sup>, sendo que seus primeiros sinais se iniciam na década de 40 com os métodos de animação rural para o desenvolvimento de comunidades. A falha dos projetos top-down na década de 80 fez com que a idéia da participação tomasse maior força, aparecendo com frequência em documentos de organismos internacionais e organizações de cooperação internacional. Esta rápida difusão criou uma espécie de “evangelização” participativa, onde projetos ou iniciativas que não apresentassem este componente tornavam-se estigmatizados ou desvalorizados.

Dentro desta expansão passou-se a utilizar o “discurso participativo” para criar ou legitimar políticas de cunho neoliberal, onde a ausência ou omissão do Estado em determinadas áreas foi relegada a instâncias de decisão participativa. Estas atividades geraram muitos conselhos, atividades e programas sem real capacidade de empoderamento ou efetivação prática.

Esta vulgarização do termo “participação” e das ferramentas participativas não produziu o mesmo impacto na sua reflexão teórica e prática, havendo poucos resultados na mudança de cultura institucional e na criação de uma ambiência propícia ao empoderamento dos atores excluídos. Passado algum tempo, existe um certo ceticismo nesta “evangelização”, havendo uma reflexão crítica que procura observar as relações da participação com exclusão, pobreza, saber e poder, práxis emancipatória entre outras questões que se relacionam à temática socioambiental e metodologias participativas.

Além da “evangelização” é necessário considerar que as técnicas utilizadas não são neutras, sendo decorrentes de modelos e concepções de mundo. Por vezes, determinadas técnicas podem mais obscurecer do que revelar conhecimentos locais, tendo em vista as diferentes matrizes culturais que são mediadas no uso de determinada ferramenta. Além disso, é importante saber quais são os atores que dialogam em torno de uma

---

6 Ver: VELASQUEZ, Cristina Suarez Copa. “Da formação de grupos à ação coletiva: uma análise com grupos de jovens do assentamento rural da Fazenda Ipanema-Iperó-SP”. Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Piracicaba, 2002 Dissertação (mestrado).

7 KESBY, Mike. Tyrannies of transformation: a post structural and spatialised understanding of empowerment through participation. Scotland.- University of St Andrews. Disponível em : <http://www.sed.manchester.ac.uk/idpm/research/events/participation03/Kesby.doc>



problemática, pois uma determinada configuração social e institucional gera uma visão socioambiental. O fortalecimento da participação da sociedade civil em espaços e fóruns ambientais, por exemplo, tem feito que empresas criem ONGs ambientais de fachada para representar os seus interesses e visibilidade nos espaços públicos<sup>8</sup>.

Por fim, buscamos trazer alguns apontamentos das possíveis encruzilhadas deste caminho. Podemos assim perceber que devemos estar atentos ao fato de que não participar não é sinônimo de alienação e que no discurso participativo se encontram ou se encobrem políticas neoliberais e de obscurecimento das realidades locais.

#### **4. Possíveis trilhas**

O pensamento que estamos construindo ao longo deste texto está baseado em uma construção reflexiva, onde mais que receitas, estão perguntas necessárias e nem sempre feitas sobre o uso das metodologias participativas em educação ambiental. Parece que temos uma queda por soluções fáceis e, se possível, aplicáveis para qualquer lugar, em qualquer tempo, para qualquer assunto e para qualquer público. Também não é possível termos uma solução perfeita para cada caso a cada tempo. Considero importante que tenhamos um leque de opções, possíveis trilhas que poderemos seguir para que possamos desenvolver processos de educação ambiental numa perspectiva emancipatória e socioambiental com o uso de metodologias participativas.

Nesta perspectiva, colocamos algumas perguntas-chave que deverão nortear a preparação e seleção de ferramentas e formas de abordagem para a temática a ser trabalhada.

##### **a) Por que?**

Esta pode ser uma pergunta óbvia, porém nem sempre sua resposta torna-se evidente. Quando desenvolvemos uma atividade de educação ambiental com o uso de metodologias participativas devemos saber qual o propósito, quem determina, qual experiência será compartilhada, analisada,

---

8 Ver: Em 2004, a Fundação Monsanto completou 40 anos de atividades, tendo direcionado, no mesmo ano, cerca de US\$ 8 milhões para vários programas em todo o mundo. Nos últimos três anos, a Monsanto Company e a Fundação Monsanto investiram US\$ 45 milhões em projetos sociais e ambientais em todos os países onde possui unidade. Em 2005, a Fundação Monsanto já destinou mais de R\$1,99 milhão em projetos sociais no Brasil. A Fundação Monsanto se dedica à educação ambiental e à preservação de áreas naturais para que continuem disponíveis tanto para a nossa geração quanto para aquelas que ainda estão por vir. Disponível em: [http://www.monsanto.com.br/monsanto/brasil/comunidade/monsanto\\_fund\\_mo\\_fund.asp](http://www.monsanto.com.br/monsanto/brasil/comunidade/monsanto_fund_mo_fund.asp)



aprendida. A atividade pode ser o início de um processo pedagógico, pode ser o monitoramento de uma ação desenvolvida ou avaliação de uma experiência. Seja como for, o “por que” levará a pensar e ter claro quais os objetivos e resultados que se espera que sejam alcançados.

Quando o objetivo da atividade é de aprendizado, devemos lembrar que aprender<sup>9</sup> é, fundamentalmente, uma questão de fazer e manter ligações. Conhecimentos, habilidades e experiências anteriores são integrados a novas idéias e conceitos. Juntos, são transformados em compreensão nova e mais profunda. Aprender envolve uma busca por significado em que são disponibilizadas aos aprendizes oportunidades de engajamento em atividades propositivas e relevantes, bem como utilizar suas próprias experiências como uma referência crítica.

O processo de aprendizagem em uma oficina, por exemplo, começa com a experiência e o conhecimento dos participantes. É importante relacionar as teorias e os conceitos novos e aqueles que os grupos já sabem. Importante reconhecer a experiência dos participantes, reforçar o que eles sabem e permitir entender o quanto podem aprender uns com os outros.

Descobrir a riqueza de experiências e recursos dentro do grupo é um começo motivador. Ao reforçar aquilo que as pessoas já sabem, novas questões podem ser integradas às opiniões existentes, levando à criação de níveis mais profundos de compreensão. Aprender é uma atividade social que pode ser aprimorada através da colaboração e do intercâmbio entre as pessoas.

## **b) Quem?**

Este é um elemento de suma importância, principalmente quanto à faixa etária predominante das pessoas. Segundo a perspectiva da andragogia<sup>10</sup>, são cometidos equívocos quando se equiparam as crianças e adolescentes com os adultos, já que se diferenciam basicamente na questão do autoconceito, experiência, prontidão, perspectiva temporal e orientação da aprendizagem.

O autoconceito envolve a questão de dependência e relacionamento com a aprendizagem, onde os adultos são aprendizes voluntários e consideram-se mais independentes e responsáveis pelo processo de aprendizagem. A questão da experiência é importante que seja valorizada

---

9 Ver: HONSBERGER, Janet; GEORGE, Linda. Facilitando Oficinas- da teoria à prática. Treinamento de Capacitadores do Projeto Gets- United Way do Canadá.

10 Ver: PRETTY, Jules N. et alli. A Trainer’s Guide for Participatory Learning and Action. Sustainable Agriculture Programme, London, 1995.



no trabalho com os adultos, tendo em vista que possuem suas próprias percepções e um repertório variado de conhecimentos, técnicas, sentimentos e habilidades. Devem-se valorizar as experiências e permitir espaços para que sejam compartilhadas entre os participantes de determinado processo de aprendizagem.

A perspectiva temporal considera que as crianças e jovens aprendem voltados mais para o futuro, enquanto os adultos tendem a pensar na aplicação imediata do conhecimento. Por último, a orientação da aprendizagem indica o fato de que adultos buscam aprender aquilo que contribua com suas necessidades e desafios atuais, enquanto que jovens e crianças buscam conteúdos normalmente estruturados na forma de um currículo.

Essas diferenças apontadas indicam a necessidade de criarmos ambientes de aprendizagem para adultos que valorizem as suas experiências e habilidades, gerando uma atmosfera ativa e envolvente de participação e compartilhamento de experiências.

Além disso, é importante ter em mente os objetivos que temos e qual a contribuição que esperamos do grupo, seja este um diagnóstico, processo de aprendizagem ou planejamento de atividades com envolvimento comunitário. Para cada caso é importante pensarmos qual é o critério e composição mais adequados ao público que irá participar. Quando queremos trabalhar uma questão ambiental em nível comunitário ou de um bairro é importante pensarmos na questão de renda, gênero, geração e etnia, procurando contemplar uma ampla diversificação social. Porém, quando existem processos conflitivos envolvendo o uso dos recursos naturais com diferentes níveis de impacto socioambiental, é melhor ter um mapeamento prévio destas questões, para posteriormente planejar as ações que serão desenvolvidas.

### **c) Qual tipo de participação?**

Existem diversos níveis de participação seja de consulta, informações ou mobilizadora visando o empoderamento de um grupo ou comunidade. Porém estas etapas não são excludentes, podendo ser utilizadas em momentos diferentes do mesmo processo. Seja como for, a transparência é um requisito fundamental, havendo necessidade de esclarecer se a atividade a ser desenvolvida produzirá algum tipo de benefício em nível pessoal, socioambiental ou material.

Além disso, é importante estabelecer se a participação será voluntária ou incentivada: caso seja desenvolvida alguma ação de estímulo, esta tem que ser bem estruturada visando atingir os objetivos do público e os



resultados esperados. Também a participação pode ser direta (participação cidadã) ou de organizações, havendo necessidade dos critérios de representação que serão utilizados ao longo do processo.

Quando é desenvolvido um processo de educação ambiental, torna-se também necessário ter um horizonte de tempo e espaço, demarcando o tempo de duração das atividades e abrangência geográfica que será utilizada, bem como o critério adotado para esta seleção.

Outro fator que deve ser esclarecido dentro deste processo é a tomada de decisão. Este deve esclarecer o tipo de decisão a ser tomada, seja esta inicial, operacional, financeira ou de encaminhamentos. O esclarecimento prévio ou a construção conjunta do processo de tomada de decisões é fundamental para permitir a transparência e a adequada correlação de forças entre os atores, criando assim um ambiente de empoderamento.

#### **d) Qual o papel do facilitador?**

De maneira sintética o papel central do facilitador é de:

- Desenhar e estruturar processos de discussão sobre o tema central;
- Estimular o grupo a debater e concretizar objetivos, a levantar opiniões, a expor necessidades, a fazer acordos;
- Evidenciar as diferenças de idéias, buscando desenvolver no grupo a constituição de principais divergências e consensos possíveis;
- Fomentar a iniciativa dos participantes;
- Ajudar o grupo a aprofundar o conhecimento de uma situação;
- Encaminhar adequadamente o processo, visando atingir resultados concretos e satisfatórios.

Estas qualidades são expressas através de alguns atributos pessoais e por meio de uma preparação e entendimento do processo grupal e das técnicas que podem ser utilizadas.

#### **e) O que é melhor não planejar?**

Os métodos participativos devem ser flexíveis e abertos para construção e aprendizagem social. Sendo assim, existem elementos que não devem ser planejados e devem estar abertos para a participação do grupo.

Numa atividade desenvolvida com comunidades indígenas da Amazônia tive alguma dificuldade de desenhar a proposta de atividade da Oficina, tendo em vista que não conhecia seus hábitos culturais e interesses.



Sendo assim, tive uma conversa com uma antropóloga do CIMI<sup>11</sup> que me disse para ter cuidado com a língua, sendo que algumas etnias que iriam participar tinham pouco conhecimento do português. No início da atividade, um pouco tenso com o público desconhecido, apresentei a programação que iríamos desenvolver ao longo dos dias. Após apresentar perguntei a eles: Entenderam qual o nosso objetivo nestes dias? Depois de um breve silêncio um índio disse: “Queria pedir para o professor não falar apenas palavra que índio entende, por que viemos aqui para aprender.” Esta afirmação me deixou surpreso e instigado, fazendo com que fizéssemos um novo planejamento, sendo que neste novo desenho estava um tempo previsto para traduzir ou explicar as palavras novas que haviam surgido. No intervalo da Oficina este mesmo índio me disse: “Antes lutávamos com arco e flecha, hoje nossa luta passa por utilizarmos o lápis e a caneta”.

Este exemplo ilustra a necessidade de termos criatividade e iniciativa para desenvolvermos um planejamento aberto, pois assim o grupo terá mais oportunidade para contribuir e alterar as atividades segundo seus objetivos e interesses. Estes elementos permitem criar um ambiente motivador e participativo.

#### **f) Qual a melhor ferramenta a ser utilizada?**

Existe uma infinidade de ferramentas e métodos participativos que podem ser utilizados, geralmente divididos em quatro grandes grupos: métodos de grupo e dinâmicas de equipe, métodos de amostragem, entrevistas e diálogos grupais, visualização e diagramação.

Para o uso dos mesmos é importante observar que a ferramenta escolhida deve facilitar que sejam trazidas as múltiplas perspectivas existentes no tema a ser trabalhado. Por exemplo, a realização de um mapa da comunidade demonstra percepções socioambientais distintas entre homens e mulheres. Numa atividade desenvolvida numa área rural os homens desenharam com maior nitidez as áreas de lavoura e os limites da área cultivada, enquanto as mulheres demonstraram maior detalhe nos arredores da casa e nas fontes de água. A comparação dos mapas demonstrou a necessidade de ambos os olhares para diagnosticar os problemas ambientais, tendo em vista que o uso de agrotóxicos na lavoura provavelmente contaminava a fonte de água.

É sempre bom lembrar que o resultado obtido não é a realidade e sim uma “percepção da realidade” através dos olhos de determinado grupo. Sendo assim, as abordagens tendem a ser suficientemente flexíveis para se adaptar a novas condições e atores.

---

11 Conselho Indigenista Missionário.



## 5. Além do horizonte

“Os maias crêem que no começo da história, quando os deuses nos deram nascimento, nós, os humanos, éramos capazes de ver além do horizonte. Então estávamos recém-fundados, e os deuses atiraram pó em nossos olhos para que não fôssemos tão poderosos”<sup>12</sup>.

Estamos constantemente procurando o que está mais além, buscamos criar utopias e sonhos. Eles se movem como o horizonte que quanto mais perto chegamos mais distante ele fica, porém é isto que nos faz caminhar. Não temos a condição de ver além do horizonte, fazendo com que tenhamos que caminhar constantemente lembrando do poema de Antonio Machado: “caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de pisar.”

Para dar os primeiros passos na direção do horizonte, compartilhamos uma bibliografia básica comentada. Nesta seleção, utilizamos o critério de áreas de ação, mantendo o princípio da heterodoxia metodológica. São feitas referências em português, espanhol e inglês, permitindo ampliar as opções de leitura.

### **Teoria sobre participação e empoderamento**

DAGNINO, Evelina Org. Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Este livro analisa a participação da sociedade civil e sua contribuição para democratização no Brasil contemporâneo e também em alguns países da América Latina. São estudados diversos casos de relação do Estado com a sociedade civil, como ONGs e movimentos sociais de vários tipos.

Participation: From Tyranny to Transformation? Exploring New Approaches to Participation in Development . Disponível em: <http://www.sed.manchester.ac.uk/idpm/research/events/participation03/index.htm>

Este link permite acessar parte dos papers apresentados neste Seminário ocorrido em Manchester que resultaram no livro: Participation: the New Tyranny? Uma Kothari (ed), 2001, Zed Books, London (with B Cooke). O livro apresenta uma crítica ao uso que vem sendo feito das metodologias participativas demonstrando que elas, por vezes, são mal empregadas fazendo obscurecer mais do que clarear a realidade que se quer conhecer.

---

<sup>12</sup> GALEANO, Eduardo. Livro dos Abraços. Porto Alegre, L&PM, 2006. p.208.



## **Técnicas e ferramentas participativas**

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

Neste livro organizado por Markus Brose são apresentados 29 instrumentos utilizados no campo das metodologias participativas, sendo estes distribuídos em seis categorias: instrumentos básicos de trabalho em grupo, de capacitação com enfoque construtivista, de reflexão e diagnóstico participativo, de reflexão e planejamento participativo, de gestão participativa em âmbito municipal e instrumentos diversos.

CHAMBERS, Robert. Participatory workshops: a sourcebook of 21 sets of ideas and activities. London: Earthscan Publication Ltd., 2002.

Robert Chambers provavelmente é um dos autores mais citados dentro deste campo. Neste livro ele apresenta de forma resumida uma série de ferramentas que podem ser utilizadas, divididas em: resumo básico, para início, meio e fim, desorganização e erros, formação de grupos, análise e aprendizagem, comportamento e conhecimento.

PRETTY, Jules N. et alli. A Trainer's Guide for Participatory Learning and Action. Sustainable Agriculture Programme. London, 1995.

Este livro inicia com alguns princípios que abordamos neste texto, principalmente a questão de aprendizagem de adultos, porém a maior parte do livro consiste em ferramentas participativas que podem ser utilizadas no desenvolvimento sustentável.

## **Monitoramento e avaliação participativa**

ABBOT, Joanne; GUIJT, Irene. Novas visões sobre mudança ambiental: abordagens participativas de monitoramento. Rio de Janeiro: AS-PTA: London [Inglaterra]: IIED, 1999.

Esta publicação traz subsídios práticos e teóricos sobre o monitoramento ambiental e participativo. Também são apresentadas algumas abordagens de monitoramento participativo, principalmente através do diagnóstico rural participativo, depoimentos orais e métodos ecológicos.

EARL, Sarah. Mapeo de alcances: incorporando aprendizaje y reflexión em programas de desarrollo. Cartago:LUR, 2002.

Este livro apresenta a metodologia desenvolvida pelo Centro Internacional de Investigação para o Desenvolvimento (IDRC-Canadá) deno-



minado de mapeamento das mudanças alcançadas. Uma das diferenças fundamentais desta metodologia é que enfoca um tipo de resultado específico: mudanças como mudança comportamental. As mudanças alcançadas são definidas como mudanças de comportamento, relacionamento, atividades ou ações de pessoas, grupos e organizações com os quais o programa trabalha diretamente.

Importante lembrar que “os valores e o comportamento” do facilitador têm maior importância que os métodos e técnicas empregadas. Um ambiente de incentivo, motivação e empatia permitem que gradativamente tenhamos aproximação e compartilhemos a percepção dos atores locais sobre a temática socioambiental. Fortalecendo este processo é importante honestidade, humildade, respeito, paciência e interesse no que as pessoas dizem e ensinam, buscando prestar atenção, escutar, olhar. Estes comportamentos permitirão que ocorra um ambiente acolhedor e motivador, incentivando a todos continuar sua caminhada em busca de encontrar a utopia socioambiental além do horizonte.



RODRIGO GRAVINA PRATES JUNQUEIRA

ATORES SOCIOAMBIENTAIS

CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

POTÊNCIA DE AÇÃO

AUTONOMIA



## **RODRIGO GRAVINA PRATES JUNQUEIRA**

Rodrigo Gravina Prates Junqueira, engenheiro agrônomo formado pela ESALQ/USP, Pedagogo Social, é Mestre em Ciência Ambiental pelo PROCAM/USP e especialista em sistemas alternativos de microfinanciamento rural. Membro e consultor do Núcleo Maturi Ecologia Social, atua desde 1996 na facilitação de processos participativos, na assessoria e no desenvolvimento de projetos socioambientais, de geração de renda e de redes sociais junto a organizações não governamentais e comunitárias. Dentre eles destacam-se o trabalho de formação de educadores ambientais participantes do programa “Educação Ambiental para Projetos Intregados de Conservação e Desenvolvimento” - EAPICD - WWF Brasil, consultorias à Agência de Desenvolvimento Solidário (ADS/CUT) e Sistema Cresol para projetos de cooperativismo rural com interação solidária e à rede Corrente Viva . Desde 2005 trabalha no Instituto Sociomambiental (ISA) na assessoria da Campanha 'Y Ikatu Xingu, uma campanha de responsabilidade socioambiental compartilhada, tendo como idéia força a proteção e recuperação de nascentes e matas ciliares das cabeceiras do Xingu.



## **PEDAGOGIA SOCIAL: processos de intervenção socioambientais**

Rodrigo Gravina Prates Junqueira

Nos últimos anos inúmeros trabalhos autodenominados de educação ambiental são realizados em diferentes espaços públicos e privados, seja em escolas, empresas, universidades, comunidades, dentre outros. A maioria deles acaba se preocupando mais com o que está acontecendo no ambiente externo, deixando de lado o que ocorre internamente com as pessoas, sujeitos dessas histórias, como se isso fosse menos importante ou algo a mais que pode ou não acontecer. Por outro lado, quando os trabalhos de educação ambiental se prestam a essa dimensão tendem a fazer a separação, trabalhando apenas o indivíduo, através de cursos e oficinas de “motivação”, “auto-estima” e coisas do gênero. A questão central que se observa, é que o ser humano é ao mesmo tempo criador e criatura das condições socioambientais que aí estão. Sendo assim, deve-se pensar em processos educacionais voltados a questões que considerem, respeitem, e acima de tudo, consigam lidar profissionalmente com “a vida como ela é”.

A Pedagogia Social é o aspecto da educação que tenta responder essa aparente dualidade; está relacionada ao “aprender pela vida”, que se torna educação quando são criadas intencionalmente situações em que uma concentração de experiências sociais tem lugar. Começa com o desenvolvimento de uma compreensão apropriada da vida, do ambiente e dos processos de desenvolvimento. “Quem quer atuar na vida, deve primeiro conhecer suas leis” disse Rudolf Steiner. O seu foco é a qualidade resultante da interação entre o indivíduo, grupos, organizações e o seu ambiente social como base para desenvolvimento. Portanto, a pergunta central aqui é: Quais condições precisam ser criadas a cada nível (indivíduo, grupo e organizações) para que possam participar e contribuir de forma saudável para o desenvolvimento do todo (o ambiente socioambiental) e, de outro lado, quais condições devem ser criadas na totalidade, para que se torne possível o desenvolvimento saudável de cada parte.

Nessa respiração, o “educador(a) ambiental - pedagogo social” deve ser capaz de desenhar processos educativos que respeitem esse movimento, contribuindo efetivamente para o aprimoramento das duas dimensões de forma integrada e complementar.

Esse educador(a) ambiental do qual estamos falando, e que age como profissional deve aprofundar a relação com seu campo de atuação, observando um tripé fundamental:



- No pensar: através de referenciais específicos, possibilitando o enxergar de fatos e fenômenos primários e secundários e a sua inter-relação, servindo-lhes de base para diagnosticar e intervir na situação, e para explicitar as suas ações.
- No sentir: expressando na própria atitude frente ao campo de atuação e às pessoas. A atitude é influenciada por três aspectos: uma visão explícita de ser humano e de mundo, o respeito frente ao educando e à sua situação, e o grau de confiança e auto-conhecimento para atuar na situação.
- No fazer: usando métodos e instrumentos adequados à situação, isto é, ao grau de desenvolvimento do público com qual se atua.

A visão básica aqui representada é que tudo está em desenvolvimento, e que no plano humano, o desenvolvimento, em última instância, está na responsabilidade de cada um, primeiro como indivíduo, sujeito de sua própria ação. Esta premissa como ponto de partida profissional que se propõe a facilitar processos educacionais voltado às questões socioambientais se reflete na escolha explícita do papel que ele deve assumir, de acordo com a situação e grau de desenvolvimento da situação.

Um dos processos vitais, considerado por essa pedagogia social e recorrentemente mencionado pelas intervenções educacionais voltadas às questões socioambientais, que tem a pretensão de serem transformadores é a almejada valorização do conjunto de crenças, princípios, atitudes e habilidades necessárias para a tão sonhada construção das sociedades sustentáveis.

Para chegar a uma melhor compreensão da natureza desse conjunto de habilidades, deve-se fazer uma distinção entre três espécies e compará-las entre si.



Existe uma distinção importante entre: trabalhar com coisas, trabalhar com pessoas e trabalhar com idéias. As habilidades requeridas para estes diferentes trabalhos podem ser chamadas de habilidades técnicas, habilidades sociais e habilidades conceituais respectivamente.

### **Habilidades Técnicas**

Quando se quer realizar um trabalho no mundo material o resultado depende inteiramente do próprio esforço e habilidade. De fato, os meios e o ambiente material não possuem desejos próprios, não fazem nada por si, aguardam apenas como serão utilizados.

A relação pessoal com as coisas tem caráter “instrumental”, sendo vistas como meios para atingir objetivos colocados pelo ser humano. A eficácia do trabalho e o valor do resultado dependem de uma série de “habilidades”, que podem ser chamadas de “técnicas”, aqui entendidas de forma mais abrangente.

Isto implica que é preciso dispor também de uma “visão técnica”, para reconhecer as possibilidades e os limites de materiais, ferramentas e leis da natureza, de forma, a saber, por quê e como posso utilizá-los. Um conhecimento teórico é insuficiente, as características também devem ser observadas e reconhecidas em situações práticas para poder lidar com elas de forma adequada. Além disso, se faz necessário um esboço e um plano de ação, que por sua vez requerem capacidade de representação e fantasia. Finalmente, deve-se dispor de determinadas habilidades práticas para executar a tarefa de forma satisfatória dentro de um determinado tempo.

### **Habilidades Sociais**

Tão logo se faz necessário o trabalho conjunto com outras pessoas, de forma que a execução de diferentes atividades leve a um único resultado, isto requer ainda um outro conjunto de habilidades. As pessoas, sujeitos de suas próprias histórias, não são objetos passivos, pensam, têm opiniões, julgam e sentem por si mesmas. Para poder cooperar é necessário que objetivos comuns sejam formulados, informações sejam trocadas e expectativas e opiniões sejam sintonizadas. Isto se dá pela “conversa”, pela interação entre as pessoas.

Independente de se tratar de um simples comunicado ou de uma discussão profunda, de estar sentado à mesa ou se comunicar por escrito ou mesmo por meio de sinais - sempre se trata de uma conversa.



Para que uma conversa seja frutífera se faz necessário: disposição para comunicação, isto é, troca de informações, abertura, querer se entender um com o outro; disposição para o encontro, o que implica em aceitação do outro como integrante do jogo, mesmo que tenham opiniões, maneiras de ser e necessidades diferentes; disposição para interagir, ou seja, deixar-se influenciar, levar o outro a sério, estar disposto a mudar de ponto de vista, de opinião, de abdicar de objetivos pessoais inadequados. Isto se fundamenta na confiança de que diferenças podem ser superadas, ou ainda de que as diferenças podem ser enriquecedoras para o processo.

Os resultados da cooperação de um grupo não dependem somente das habilidades técnicas de cada um dos integrantes, mas também da medida em que tem lugar uma conversa frutífera entre eles. Isto é o caso mesmo num grupo conduzido de forma autoritária, mesmo que não apareça tão claramente.

Uma cooperação satisfatória e frutífera depende, portanto da disposição e da habilidade dos integrantes de entrarem em diálogo. Trata-se aqui das habilidades sociais.

Podemos distinguir algumas características da natureza dessa habilidade. Caso se pretenda elevar a habilidade social a um patamar mais elevado necessita-se maior compreensão em relação a fenômenos de interação e formação de grupos. Uma abordagem científica destes aspectos encontra-se na Psicologia Social. Se esta não for apenas conhecida teoricamente, mas tiver sido aprofundada pela experiência então surge “visão social” que permite perceber e compreender as possibilidades e os limites das situações sociais em função dos quais se apresentam determinados fenômenos na cooperação.

Em segundo lugar, deve ser capaz de observar fenômenos sociais na situação concreta. A percepção do que se passa no grupo agora depende de uma dose de sensibilidade que pode ser desenvolvida. Trata-se, por exemplo, de observar: 1) o que o outro quer dizer, a partir de que “mundo de significados”, referências e experiências passadas se está falando - com base nisto pode-se perceber o surgimento de mal-entendidos no decorrer da conversa; 2) se e como algo que alguém (também eu mesmo) está fazendo é vivenciado e apreciado por outros - com base nisto uma postura pode ser revista ou uma opinião pode ser relativizada; 3) como isto o que as pessoas fazem ou deixam de fazer/falar atua sobre o processo do grupo. Um dado comentário, por exemplo, pode dar completamente outro rumo à conversa, e não apenas ao conteúdo, mas também à forma como a pessoa o colocou pode ser determinante para isto. Muitos desses aspectos não são percebidos, ou não o são a tempo, na vida cotidiana.



Percepção e entendimento possibilitam juntas chegar-se a uma compreensão de uma situação concreta, o que esta significa e como surgiu (“habilidade diagnóstica”). O conceito habilidade social implica também, com base nesta maior consciência do processo do grupo, o fazer algo para ajudar o grupo a avançar.

Quando, como integrante do grupo, observa-se e compreendem-se certos fenômenos, surge a questão de como eu (na condição de coordenador ou membro do grupo) devo intervir na situação. A contribuição acertada naquela situação resulta não apenas do entendimento do que está se passando, mas requer encontrar a resposta adequada para o que é possível se fazer naquela situação. Quando esta habilidade diagnóstica não foi desenvolvida, tenta-se aplicar certas receitas (como são apresentadas em diversos textos sobre a condução da discussão em grupos). Por exemplo: “não interrompa quem está com a palavra”, quando em certas situações é justamente isto que deve ser feito.

Encontrar a resposta certa pressupõe também sensibilidade. Fazer isto mais conscientemente, dar lugar a um julgamento da situação em função do objetivo da conversa. Deve-se representar que efeito terá uma determinada contribuição. Em sentido mais amplo deve-se saber como estruturar uma conversa em seu todo. Para isto é necessário fantasia, da qual todo educador deve dispor.

Finalmente, é importante que a ação desencadeada no grupo tenha também o efeito desejado. Isto requer tato, saber escolher o momento certo, saber se expressar com clareza. Em sentido mais amplo, trata-se de métodos (ou técnicas) para levar uma conversa ao resultado melhor possível. Podemos falar aqui de “técnica social”.

A habilidade social se apresenta assim composta de: entendimento social; percepção social; fantasia social; técnica social.

Tal distinção é importante para a aprendizagem da habilidade social e para a compreensão de certas unilateralidades. Se alguém se ocupa só com o “entendimento social” ele provavelmente não fará mais que teorizar sobre cooperação e conversa; “Entendimento” combinado com “sensibilidade” faz surgir o “psicólogo-expectador”, que explica e julga tudo que acontece, mas não entra dentro (do problema) nem assume responsabilidade. Aquele que dispõe em certa medida de “fantasia social” poderá propor e tentar desenvolver atos importantes, mas com pouco efeito sobre o grupo. E aquele que desenvolveu mais a “técnica social” tende a achar que a adoção de determinados procedimentos e o uso de determinadas “técnicas”



podem por si só assegurar uma boa conversa (‘é assim que se coordena uma reunião; é assim que se deve tratar as pessoas’).

Só o conjunto dos aspectos acima mencionados define a habilidade social. A habilidade social, no entanto, não é possível sem disposição para cooperar. Mas é possível aprender a cooperar?

### **Querer cooperar**

A postura social já caracterizada anteriormente como disposição para a comunicação (abertura), para o encontro (aceitação do outro) e para a interação (com base na confiança), que juntos possibilitam tornar uma conversa frutífera.

Habilidade social sem postura social leva à manipulação de pessoas ou grupos, para obter algo para si (ou para seu próprio grupo): vantagens, interesses específicos, poder. Postura social sem habilidade social faz com que não se faça mais que pregar valores morais ou abordar de forma sentimental as questões sociais.

Muito trabalho social é empreendido com base numa postura social, que na prática acaba se desvirtuando. O trabalho adquire então um jeito paternalista (benevolente autocrático) ou “maternal” (caritativo). Enquanto as pessoas são dependentes, isto funciona, quando se sentem mais independentes passam a apresentar reações negativas, para grande decepção do “benemerente”. O movimento para a promoção das relações humanas nas organizações foi em grande medida mal entendido, resultando em abordagens paternalistas ou sentimentalistas. O desenvolvimento do entendimento social e da habilidade social também é parte essencial do mesmo.

O importante da habilidade social é que “o social” e “o trabalho” se integram tornando-se cooperação. Muitas vezes ainda é assim, que ao lado da organização do trabalho ainda “se faz algo pelas pessoas”.

Habilidades sociais também podem ser utilizadas para manipular grupos. Com isto pode-se dizer que um membro do grupo se comporta como participante igualitário participando da busca de solução para um problema, mas de forma despercebida busca dirigir o grupo para uma direção que atende a seus interesses. Aquele que busca manipular o grupo encontrará resistência em meio a um grupo de pessoas mais conscientes e capazes. Num grupo que não se apercebe do que se passa ou que deixa passar



surge posteriormente uma sensação de desconforto que passa a dificultar uma cooperação mais positiva. Para evitar mal-entendidos: manipular não é o mesmo que conduzir diretamente. Este último será necessário frente a um grupo ainda imaturo, sendo aceito pelo mesmo quando efetuado de forma genuinamente “hábil socialmente”.

O manipulador, no entanto busca utilizar o grupo desapercibidamente para seus próprios fins, ele não entra realmente em diálogo com o outro. Pela manipulação outros são transformados em objetos, passa-se a tratá-los de forma instrumental, analogamente ao que se faz no nível das habilidades técnicas.

### **Considerações Finais**

Sem ter quase sempre consciência desses processos descritos anteriormente, os auto-denominados educadores e educadoras ambientais facilitam os processos de seus “públicos alvo”, autônomos, empoderados, sujeitos das suas próprias ações acreditando piamente que conduzem processos de fato transformadores. Mas, infelizmente, a realidade não responde a esses anseios muito por ignorarem que processos educacionais carecem de profissionais que tenham a capacidade de trabalhar considerando de forma integrada esse mosaico de situações.

Esta é a tarefa dos profissionais da educação ambiental: desenvolver a partir de si, seus pares e em liberdade as forças internas que levem a uma vida socioambiental sustentável. Este é o papel da Pedagogia Social de base “antroposófica”, desenvolvida por Bernard Lievegoed e trazida para o Brasil por Lex Bos e que tem contribuído para que na relação educador/educando ambos se mantenham em pé encorajados e fortalecidos para continuar a perseguir e conquistar seus sonhos e desafios.

### **Para Conhecer mais:**

Organizações:

Núcleo Maturi Ecologia social – disponível em: [www.maturi.org.br](http://www.maturi.org.br)

Associação de Pedagogia Social – disponível em: [www.pedagogiasocial.com.br](http://www.pedagogiasocial.com.br)

Instituto Fonte – disponível em: [www.fonte.org.br](http://www.fonte.org.br)

Instituto Ecosocial – disponível em: [www.ecosocial.org.br](http://www.ecosocial.org.br)



### **Bibliografia Consultada:**

BOS, Lex. Desafios para uma Pedagogia Social. Editora Antroposófica. 1997.

KAPLAN, Alan. Artistas do Invisível. Ed. Peirópolis. Instituto Fonte. 2005.

\_\_\_\_\_. 12 Dragões em Luta Contra Iniciativas. Christophorus/Editora Antroposófica. 1994.

\_\_\_\_\_. Nada a Ver Comigo - Série Cadernos de Pedagogia Social – APS. 2004.

\_\_\_\_\_. Caminhos para Formação do Pedagogo Social - Série Cadernos de Pedagogia Social – APS. 2003.

LANZ, Rudolf. Nem Capitalismo Nem Socialismo. Editora Antroposófica. 1990.

STEINER, Rudolf A Ciência Oculta Editora Antroposófica. 1986.

\_\_\_\_\_. Método Cognitivo de Goethe - uma Teoria do Conhecimento, segundo a Cosmovisão de Goethe). 1986.

SCHAEFER, Chris Da Visão Inspiradora a Ação Transformadora. Instituto Fonte – ed. Antroposófica. 2ª. Edição. 2005.

TAMAIIO. Irineu (org.) Educação Ambiental na Chapada dos Veadeiros. Núcleo MAturi Ecologia Social e WWF Brasil, 2002.

**PERCEPÇÃO AMBIENTAL**

**PEDAGOGIA SOCIAL**

**PROFISSIONAL-  
EDUCADOR-AMBIENTAL**

**JOÃO LUIZ HOFFEL &  
ALMERINDA A. B. FADINI**

**ATORES SOCIOAMBIENTAIS**

**CONFLITOS  
SOCIOAMBIENTAIS**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

**SUSTENTABILIDADE**

**MAPEAMENTOS E DIAGNÓSTICOS**



## **JOÃO LUIZ HOEFFEL**

Profº Dr. João Luiz Hoeffel - Doutor em Ciências Sociais pelo IFCH/ UNICAMP com Pós-doutorado no Laboratório de Educação e Políticas Ambientais do Departamento de Ciências Florestais da ESALQ/USP. Atualmente é Professor e Pesquisador da Universidade São Francisco, campus Bragança Paulista-SP, onde coordena o Centro de Estudos Ambientais – “Sociedades e Naturezas” e participa de projetos de pesquisa como pesquisador visitante no NEPAM/UNICAMP.

## **ALMERINDA ANTONIA BARBOSA FADINI**

Profª Drª Almerinda Antonia Barbosa Fadini – Graduada em Geografia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas-SP; mestre em Geociências – Área de Concentração Geociências e Meio Ambiente pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Rio Claro-SP e doutora em Geografia – Área de Concentração em Organização do Espaço pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Rio Claro-SP. A experiência na docência e pesquisa na área ambiental vem ocorrendo desde 1988 e atualmente é Professora e Pesquisadora na Universidade São Francisco – Campus Bragança Paulista-SP.



# PERCEÇÃO AMBIENTAL

João Luiz Hoeffel e Almerinda A. B. Fadini

*Palavras-Chave:* percepção, problemas ambientais, sustentabilidade, cognição, políticas públicas.

## Percepção e Problemática Ambiental

A problemática ambiental tem acompanhado historicamente diferentes sociedades, impulsionando deste modo, a realização de estudos e pesquisas que buscam compreender e avaliar as percepções, interesses e os efeitos das ações humanas sobre o ambiente natural e sócio-cultural.

Ponting (2001), ao estudar alguns aspectos das mudanças ambientais que ocorreram no século XX, aponta para a intensidade das transformações, para a centralidade das ações humanas e para uma série de consequências inesperadas, derivadas de preferências e padrões sociais, políticos, econômicos e intelectuais.

Pode-se assim afirmar que a discussão sobre questões e problemas ambientais não é neutra e que ela reflete, dentre outros aspectos, interesses de grupos sociais distintos, visões de mundo e paradigmas diferenciados, bem como conflitos entre valores, atitudes, percepções, conceitos e estratégias sociais (TUAN, 1980; MACHADO, 1996).

Para Ferreira & Coutinho (2000), a percepção ambiental é condicionada por fatores inerentes ao próprio indivíduo, fatores educacionais e culturais imprimidos pela sociedade e fatores afetivos e sensitivos derivados das relações do observador com o ambiente. Cada indivíduo enxerga e interpreta o ambiente de acordo com o seu próprio olhar, sua própria maneira de ver o mundo, a partir de suas experiências prévias, expectativas e ansiedades.

Assim é possível caracterizar percepção como um processo, uma atividade que envolve organismo e ambiente, e que é influenciada pelos órgãos dos sentidos – “percepção como sensação”, e por concepções mentais – “percepção como cognição”. Desta forma, idéias sobre o ambiente envolvem tanto respostas e reações a impressões, estímulos e sentimentos mediados pelos sentidos, quanto processos mentais relacionados com experiências individuais, associações conceituais e condicionamentos culturais.



Segundo Novo (2002), devido à complexidade da crise ambiental e a importância que está sendo atribuída à diversidade de contextos, torna-se claro que não existe uma única forma, um modelo geral e universal, que pode ser automaticamente aplicado para que sejam resolvidos todos os problemas ambientais. Na visão de Kay Milton (1996), diferentes culturas irão desenvolver diferentes percepções sobre o meio ambiente, sendo que o mesmo pode ser observado dentro de estruturas culturais aparentemente homogêneas, como a denominada sociedade urbano-industrial de consumo.

Deste modo, as diferentes maneiras como os seres humanos compreendem e valorizam a natureza estão profundamente influenciadas por seus contextos culturais e as formas de compreender a natureza e as relações estabelecidas com o mundo não-humano diferem amplamente entre culturas e momentos históricos e mesmo indivíduos dentro da mesma cultura interpretam o conceito de natureza de formas radicalmente divergentes. Enfatiza-se assim, que as percepções sobre a natureza são histórica e culturalmente determinadas e que o reconhecimento destas diferenças pode auxiliar na elaboração de uma análise crítica sobre maneiras de lidar com o mundo natural.

Ao analisarmos as diferentes propostas para a resolução de problemas ambientais é possível reconhecer diversas visões sobre o termo meio ambiente e sobre a problemática ambiental, que inclusive propõem medidas de soluções com base em estruturas conceituais distintas. Desta forma, para a elaboração e implementação de propostas potencialmente sustentáveis deve-se considerar que existe uma ampla diversidade de percepções sobre o mundo natural, que podem intervir de maneiras diversas sobre o meio ambiente (HOEFFEL, MACHADO e FADINI, 2005).

Neste sentido, o estudo de percepções sobre o mundo natural torna possível identificar e caracterizar distintas relações ser humano-natureza e pode auxiliar na formulação de políticas públicas que visem ações sustentáveis em longo prazo.

## **Percepção e Educação Ambiental**

Os conceitos e discursos que orientam as práticas de educação ambiental estão intrinsecamente relacionados com as percepções dos diversos atores sociais que atuam na área ambiental, refletindo-se desta forma, diretamente nas ações, nas tomadas de decisões e na formulação de políticas públicas.



Sauvé (2005), apresenta quinze correntes distintas de educação ambiental que, para a autora, influenciam estratégias e abordagens pedagógicas e políticas. Estas representações envolvem visões do ambiente como: naturalista, conservacionista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista, moral/ética, holística, biorregionalista, prático, crítica, feminista, etnográfica, eco-educação e da sustentabilidade. Para Sauvé, cada uma destas correntes está no centro de uma representação social específica embora seja possível reconhecer diversas combinações entre elas.

Estas categorias são concebidas como um sistema aberto de representações, de percepções sobre o ambiente, que não devem ser compreendidas como certas ou erradas, mas que podem manter diálogos entre si e auxiliar na compreensão da diversidade de olhares para a questão ambiental e na elaboração de propostas de solução para diversos problemas já identificados.

Ao analisar diferentes abordagens sobre desenvolvimento sustentável e a influência destas em programas de educação ambiental e possíveis repercussões sobre o mundo natural, Leff (2002: 247.) destaca que:

*“... o discurso do desenvolvimento sustentável não é homogêneo. Pelo contrário, expressa estratégias conflitivas que respondem a visões e interesses diferenciados. Suas propostas vão desde o neoliberalismo ambiental até a construção de uma nova racionalidade produtiva. A perspectiva economicista privilegia o livre mercado como mecanismo para internalizar as externalidades ambientais e para valorizar a natureza, recodificando a ordem da vida e da cultura em termos de capital natural e humano. Por sua vez, as propostas tecnologistas colocam o acento na desmaterialização da produção, na reciclagem dos rejeitos e nas tecnologias limpas. Sob a perspectiva da ética, as mudanças nos valores e comportamentos dos indivíduos se convertem em condição fundamental para alcançar a sustentabilidade. Cada uma destas perspectivas implica projetos diferenciados de educação ambiental, centrados na formação econômica, técnica e ética.”*

Redclift (1995) também ressalta esta diversidade de abordagens ao analisar a maneira como a ciência, como uma produção cultural, origina percepções sobre o meio ambiente. Para o autor, “avaliações ambientais” são orientadas por uma série de compromissos sociais e estas avaliações são utilizadas para se alcançar metas sociais específicas. Desta forma, por



exemplo, ao discutirmos os usos de determinados recursos naturais, não estamos nos referindo apenas a eles, mas sobre seus papéis dentro de um contexto social diverso, muitas vezes influenciado por uma concepção econômica, política, sócio-cultural ou ambiental dominante.

Na visão de Woodgate e Redclift (1998: 157),

*“... os sistemas ecológicos e sociais dentro dos quais os seres humanos estão inseridos são compreendidos de formas distintas por diferentes indivíduos e instituições (homens, mulheres, agências governamentais, diferentes setores produtivos, etc.). Os espaços sociais ou mundos vivenciais criados ou experienciados por cada um destes diferentes atores sociais são caracterizados por uma série de relações sociais materiais e simbólicas específicas, que definem suas estruturas e podem ser reconhecidos dentro de limites espaciais e temporais delimitados. Quando atores de diferentes espaços sociais interagem, o significado e o valor destes elementos e atividades, sejam sociais ou naturais, precisam ser negociados de forma que uma compreensão compartilhada de determinado cenário possa ser alcançada. Esta situação envolve processos de reformulação do conhecimento e transformação e assim a construção e reconstrução social de espaços sócio-ambientais.”*

Para estes autores é importante investigar as semelhanças e diferenças entre valores e significados atribuídos, por diferentes indivíduos, a fenômenos sociais e ambientais dentro de vários contextos. Estas análises podem auxiliar na compreensão das razões que determinam o porquê de certas políticas de intervenção não resolverem adequadamente os problemas sociais e ambientais que elas se propõem a solucionar. Desta forma existem múltiplas maneiras de representar o ambiente que são conceitos fluidos e difusos, profundamente condicionados por fatores sócio-culturais e cognitivos.

Hannigan (2000), caracteriza meio ambiente como um espaço de intersecção e competição entre diferentes definições sociais e culturais. Na visão deste autor o que está em disputa são a natureza e a gravidade das ameaças ambientais e suas dinâmicas, as prioridades de uma questão sobre



a outra, as formas adequadas para melhorar ou mitigar o que foi definido como problemático e as possibilidades para influenciar os detentores do poder a aceitar a responsabilidade para implantação de soluções. O autor ressalta que dentro da arena social, o processo de definição do que é ou não aceitável, do ponto de vista de transformações e alterações ambientais, é geralmente determinado por extensas negociações e conflitos entre grupos com interesses e percepções diversos.

Neste sentido verifica-se que a compreensão das diferentes percepções e representações sociais do ambiente deve ser a base na busca de soluções para os problemas ambientais. Para Reigota (2002), pensar em uma mudança radical da sociedade tendo como base uma perspectiva ecológica é uma utopia que não deve ser entendida como ingênua ou impossível, mas como um conjunto de idéias que tendem a gerar atividades visando mudanças no sistema prevalecente.

De acordo com Reigota (2002: 28), a prática da educação ambiental depende da concepção de meio ambiente que se tenha e, no seu ponto de vista, “é por intermédio das interações intersubjetivas e comunicativas entre pessoas com diferentes concepções de mundo e relações com o meio natural e construído; características de vida social e afetiva; acesso a diferentes produtos culturais; formas de manifestar as suas idéias, conhecimento e cultura; dimensões de tempo e expectativas de vida; níveis de consumo e de participação política que poderemos estabelecer diretrizes mínimas para a solução dos problemas ambientais que preocupam a todos.”

O reconhecimento destas distintas percepções sobre o meio ambiente, estruturadas a partir de diferentes referenciais, torna-se extremamente relevante na elaboração de diagnósticos, planejamentos, políticas e programas de educação ambiental que colaborem na resolução de conflitos e problemas ambientais, estimulem a participação eqüitativa de todos os agentes sociais e auxiliem na construção de sociedades sustentáveis.

### **Sugestões de Atividades:**

Dentre as atividades que podem ser desenvolvidas visando aprofundar as relações entre percepção e educação ambiental é possível indicar:

- Ações que buscam identificar e despertar a percepção dos processos sociais e naturais a partir dos lugares onde estes são produzidos, o que exige a interpretação e valorização da história do lugar, bem como a caracterização das alterações sócio-culturais e ambientais no decorrer do tempo.

- 
- Percepção e leitura do meio ambiente. Isto implica em apreender um conjunto de relações sociais e de processos naturais, captando as dinâmicas de interação entre as dimensões culturais, sociais, históricas e naturais, na configuração de uma dada realidade.
  - Realização de diagnósticos socioambientais. Esta metodologia possibilita perceber, identificar e avaliar alterações ocorridas em diversas áreas, permitindo o reconhecimento de características ecossistêmicas, de racionalidades diferenciadas para o conceito de natureza e os efeitos das atividades humanas no meio ambiente. Como instrumento pedagógico, o diagnóstico sócio-ambiental apresenta um caráter sistêmico que estimula uma percepção integrada das características naturais e antrópicas das áreas em estudo, podendo gerar reflexões e ações ambientalmente sustentáveis.
  - Desenvolvimento de estudos que possibilitem perceber e responder as seguintes indagações: o que havia antes? onde estamos agora? para onde estamos indo? As respostas para estas questões estão relacionadas com as condições ecológicas e com as atividades humanas presentes em um dado momento e em um dado lugar.

Estas sugestões correspondem à proposta metodológica apresentada por Nicol (2002), para atividades de educação ambiental, que objetiva aprofundar a percepção e a compreensão das relações ser humano-natureza, através de quatro momentos:

- conhecimento através da experiência que envolve o contato direto com o mundo natural, utilizando como instrumentos os estudos do meio e leituras da natureza;
- conhecimento através da representação que envolve diferentes formas de expressar a experiência vivida por meio de depoimentos, da elaboração de textos e do uso de imagens;
- conhecimento teórico-científico que envolve o estudo de conceitos, propostas e teorias incluindo, entre outros elementos, a compreensão e organização de ecossistemas e análises de impactos sócio-econômicos e culturais dentro de uma perspectiva histórica;
- conhecimento prático que envolve a elaboração de um plano de ação concreto a partir do processo de aprendizagem e que aponte soluções para os problemas detectados.



## Referências Bibliográficas

- CRONON, W. *Uncommon ground: rethinking the human place in nature*. New York: Norton, 1996.
- EVERDEN, N. *The social creation of nature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1992.
- FERREIRA, L. F. e COUTINHO, M. C. B. “Educação ambiental em estudos do meio: a experiência da Bioma Educação Ambiental”. In: SERRANO, C. *A educação pelas pedras*. São Paulo: Chronos, p. 171-188, 2000.
- HANNIGAN, J.A. *Environmental sociology*. New York: Routledge, 2000.
- HANNIGAN, J.A. “Cultural analysis and environmental theory: an agenda”. In: DUNLAP, R.E. et al. *Sociological theory and the environment*. New York: Rowman & Littlefield, 2002.
- HOEFFEL, J. L.; MACHADO, M. K.; FADINI, A. *Múltiplos Olhares, Usos Conflitantes - Conceções Ambientais e Turismo na APA do Sistema Cantareira*. Olam, Rio Claro, v. 7, n. 1, p. 119-145, 2005.
- INGOLD, T. *The perception of the environment*. London: Routledge, 2003.
- LEFF, E. *Saber Ambiental*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MACHADO, Lucy M. C. P. “Paisagem valorizada – A Serra do Mar como espaço e lugar”. In: DEL RIO, V. & OLIVEIRA, L. *Percepção ambiental – A experiência brasileira*. São Paulo: Nobel, 1996.
- MACNAGHTEN, P. & URRY, J. *Contested Natures*. London: SAGE, 1998.
- MILTON, K. *Environmentalism and cultural theory*. London: Routledge, 1996.
- NICOL, Robbie. “Outdoor Environmental Education in the United Kingdom”. *Canadian Journal of Environmental Education*, v.7, n.2, p. 207-223, 2002.
- NOVO, M. “Higher Environmental Education in the XXI Century: Towards a New Interpretative Paradigm.” In: LEAL, W. Filho. *Teaching sustainability at universities*. Bern: Peter Lang, p. 415-427, 2002.
- PONTING, Clive. *Uma história verde do mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- REDCLIFT, M. “In our image; the environment and society as a global discourse”. *Environment and History*, v. 1, n. 1, p. 111-123, 1995.



REDCLIFT, M. & WOODGATE, G. "Sustainability and social construction". In: REDCLIFT, M. & WOODGATE, G. *The International Handbook of Environmental Sociology*. Cheltenham: Edward Elgar, p. 55-70, 2000.

REIGOTA, M. *Meio ambiente e representações sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAUVÉ, Lucie. "Uma cartografia das correntes em educação ambiental." In: SATO, Michèle & CARVALHO, Isabel. *Educação Ambiental – Pesquisa e Desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia – Um estudo da percepção e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.

WOODGATE, G. & REDCLIFT, M. From a 'Sociology of Nature' to Environmental Sociology: Beyond Social Construction. *Environmental Values*, v. 7, n. 1, 1998.

YEARLEY, S. "The social construction of environmental problems: A theoretical review and some Not-Very-Herculean Labors" In: DUNLAP, R.E. et al. *Sociological theory and the environment*. New York: Rowman & Littlefield, 2002.

**PROFISSIONAL-  
EDUCADOR-AMBIENTAL**

**PERCEÇÃO AMBIENTAL**

**PROJETOS EM  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**MARIA HENRIQUETA ANDRADE RAYMUNDO &  
VIVIAN GLADYS DE OLIVEIRA**

**EMANCIPAÇÃO**

**COMUNIDADES INTERPRETATIVAS**

**PEDAGOGIA DA PRÁTICA**

**SUJEITO ECOLÓGICO**

**MAPEAMENTOS E DIAGNÓSTICOS**



## **MARIA HENRIQUETA ANDRADE RAYMUNDO**

Bióloga, com especialização em Educação Ambiental, mestrado em Recursos Florestais pela ESALQ/USP. Coordenadora do Programa de Uso Público do Parque Natural Municipal da Serra do Itapety – Mogi das Cruzes – SP de 1996 a 2003. Coordenadora da Agenda 21 Local da Serra do Itapety, construída no período de 2000 a 2003. Coordenadora do Programa Nacional de Formação em Fiscalização Ambiental – ProFFA da Coordenação Geral de Fiscalização Ambiental (CGFIS) / Diretoria de Proteção Ambiental (DIPRO) / IBAMA desde 2004.

## **VIVIAN GLADYS DE OLIVEIRA**

Bióloga, especialista em Análise de Usos e Conservação de Recursos Naturais pelo NEPAM/UNICAMP, Mestre em Recursos Florestais pela ESALQ/USP. Professora da Rede Pública e Privada no Estado de São Paulo. Docente da Faculdade SENAC – Campus Águas de São Pedro das disciplinas Desenvolvimento Sustentável I e II e Metodologia de Pesquisa de 2002 a 2004. Coordenadora do ProFFA da CGFIS / DIPRO / IBAMA desde 2004.



# **PROFISSIONAL-EDUCADOR-AMBIENTAL: a utopia construída.**

Maria Henriqueta Andrade Raymundo e Vivian Gladys de Oliveira

Palavras chave: emancipação / intencionalidade / profissão / autonomia / pertencimento, processo.

Vivemos uma grave crise socioambiental, que nos revela diferentes formas de degradação, como desmatamentos, exclusão social, trabalho escravo, tráfico de animais, analfabetismo, alta produção de lixo, doenças relacionadas à pobreza, acesso desigual aos recursos naturais, sendo que, todas verificadas em suas causas e efeitos se inter-relacionam explicitamente.

Estamos diante da complexidade ambiental, que gera a necessidade da integração dos vários campos do saber, passando inevitavelmente por uma visão ampla e crítica inerente à educação, que independente da área profissional a que se destina, deve estimular nos sujeitos envolvidos a criticidade e criatividade capaz de pô-los em movimento por aquilo que os deixam felizes.

Como tratar das doenças, dos desmatamentos, das infrações penais, da discriminação, das culturas tradicionais, do trabalho infantil? Como transformar o caótico advindo de um amplo produto do nosso modelo civilizatório estabelecido há milhares de anos?

Nessa realidade marcada por instabilidades e contradições, na qual estão colidindo a todos instantes diferentes interesses, concepções, ideologias e desejos, podemos identificar um leque de ações educativas, que se auto-intitulam Educação Ambiental (EA), que podem ser praticadas por profissionais das diversas áreas do conhecimento.

Carvalho (2004), discute os caminhos híbridos da EA, que transita por diversos saberes e passa por inúmeras profissões que compartilham com o educador ambiental o desafio gerado pela complexidade das questões ambientais, o que implica, entre outras necessidades interdisciplinares, em atitudes de observação das múltiplas inter-relações, construção de conhecimentos dialógicos, escutar aos diferentes saberes, tanto científicos quanto os locais, tradicionais e artísticos.



Muitas vezes, os profissionais mergulhados em seus cotidianos se distanciam das causas dos problemas e persistem, por opção, crença, condições pré-estabelecidas ou simplesmente por não visualizarem outro caminho, no olhar e atendimento apenas aos efeitos produzidos pela degradação socioambiental.

A educação ambiental exercida dentro de seus princípios e características emancipatórias pode contribuir para a reflexão, ação e aproximação das causas e efeitos intrínsecos às questões sociais e ambientais trabalhadas por tais profissionais cotidianamente.

Temos o cotidiano que evidencia nossas experiências a partir do mistério desvelado a cada instante vivido por nós. Que este mistério seja vivenciado num compartilhado construir de conhecimentos e tomada de consciência sobre nossas potencialidades adormecidas ou afloradas, fazendo-nos ativar a delicadeza e força necessárias para o retirar de obstáculos, que nos põem em inércia.

E quais são os obstáculos que nos colocam em inércia? Como tomar consciência das nossas potencialidades adormecidas ou afloradas?

Mais uma vez, entra em cena a EA, que envolta aos seus complexos fundamentos, tem papel crucial no despertar e potencializar de ações que fortaleçam sujeitos para o construir de suas histórias, imersos em satisfação, alegria, criticidade e autonomia, sendo estas interioridades, quando presentes ou ausentes, em muitos casos solucionadoras ou geradoras, respectivamente, de problemas socioambientais.

De acordo com Tassara e Damergian (1996), “as estruturas sociais são habitadas pelo sujeito psíquico, que traduz as singularidades, as especificidades de cada um, o sujeito vivido e histórico”.

Idealmente, os trabalhos cotidianos de um profissional, devem associar o interno e externo, não cabe distanciar objetividade da subjetividade, consideramo-las, de acordo com Sawaia (2001), “fenômenos da mesma substância”, podendo de forma estratégica iniciar por um ou outro, mas nunca dissociados, numa busca pelo desvendar dos “afetos que movem os sujeitos”, conforme nos explica Espinosa (1989).

Segundo Espinosa (1989), nos esforçaremos sempre para manter em nós aquilo que nos dá atividade, por termos absorvido a essência de tal coisa que nos mantém em movimento, sendo este esforço existente por tempo indeterminado, destruído apenas por uma causa exterior.



Para dar vida a um processo “profissional educador ambiental” atenta-se ao indivíduo, que em seu trabalho cotidiano apóie-se na EA “como instrumento gerador e mobilizador das forças e potências de sujeitos, num estímulo constante, que facilite a desejada transformação da história de sofrimento individual e coletivo” (RAYMUNDO, 2002).

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

Colocamos aqui a dicotomia, sujeito/objeto, praticada nas diferentes profissões como padrão social, político, ambiental, cultural à luz de processos educativos, que visem à transformação individual e coletiva dentro de princípios éticos, horizontais, participativos, democráticos e reflexivos.

Propomos um tratamento diferenciado do médico ao seu paciente, do arquiteto ao seu construtor, do advogado a sua causa, que ambos sejam parte de um mesmo processo “profissional educador ambiental”.

Idealiza-se um sujeito crítico e criativo em exercício profissional, “pertencente” a um processo de construção coletiva da aprendizagem sobre as causas e efeitos determinantes da presença ou ausência de qualidade no meio em que vive, refletindo e decidindo o rumo daquilo que se deseja individual e coletivamente a partir do seu fazer cotidiano.

Portanto, não existe “profissional educador ambiental” separado do processo, que se faz da relação com o outro, da intenção de construção emancipatória coletiva, considerando-se a subjetividade do sujeito imbuído de características profissionais formadoras.

O processo profissional educador ambiental parte da ação de sujeitos movidos por uma subjetividade que pode diferenciar entre os indivíduos, mas que os levam por caminhos comuns de construção coletiva pela qualidade de vida.

Pensando isoladamente no profissional e em como recriá-lo para inseri-lo no processo profissional educador ambiental, precisamos a priori identificar suas necessidades para que provoquemos as motivações em direção ao referido processo que tratamos. Quando imaginamos este mesmo profissional inserido num coletivo, como por exemplo, um hospital, uma



universidade, prefeituras, Ong, devemos identificar as necessidades deste coletivo para o seu fazer profissional cotidiano, para então encontrarmos uma luz que nos oriente a estratégias de motivação destes sujeitos para o desenvolvimento diário do processo “profissional educador ambiental”.

Se o profissional seja de qual área for, posicionar-se como um “profissional educador ambiental”, ele passará a integrar o diálogo com os múltiplos sentidos e complexidade que assume a educação ambiental, para a possibilidade de fazer uma leitura problematizadora e contextualizadora da realidade com a produção de percepções e ações transformadoras das situações indesejadas.

No desafio do processo “profissional educador ambiental”, há um convite a todas e todos os profissionais para ampliarem seus fazeres cotidianos dentro de propostas metodológicas, que ultrapassem o conhecimento científico/tecnicista/instrumental oferecido aos seus clientes, pacientes, públicos alvo, tratados em geral como seus objetos de estudo e/ou fonte financeira.

Consideramos os problemas, e suas possíveis soluções responsabilidades tanto do médico quanto do paciente, tanto do fiscal como do infrator, é neste sentido que acreditamos no “profissional educador ambiental”, aquele que visualiza o seu público alvo como sujeito participante de um mesmo desejo, de uma mesma necessidade, de um mesmo sonho, que juntos se engajam e se comprometem com um processo de construção de estratégias para o alcance dos objetivos definidos.

É um convite ao desprendimento do indivíduo para o aconchegar do coletivo, que se vê atuante e confiante no sonho de criar, caminhar e transformar pequenas e grandes dificuldades em propostas conjuntas de superação dos limites profissionais tecnicistas/instrumentais, num possibilitar de novas relações sociais, ambientais, educativas afetivas produtoras de conhecimentos motivadores de dias melhores.

Para tanto, devemos pensar e investir na preparação desses profissionais como editores de conhecimentos, sujeitos capazes de articulação, inovação e criação, dentro de propostas de formação contínua permitindo o estabelecimento de uma rede de profissionais, métodos, estratégias, idéias, olhares e interpretações, que propiciem seu enriquecimento e de seus pares.

Dentro de uma teia de saberes o “profissional educador ambiental” despontaria pela sua intencionalidade de fazer educação, para a busca diferenciada de soluções de problemas por meio de intervenções socioambientais integradoras de conhecimentos.



Existindo a intenção clara de ir além do fazer profissional cotidiano, passaríamos a estruturar estratégias da intencionalidade, que produzissem, em diferentes espaços e situações sociais, dentro de cenários com várias e complexas experiências e relações, diálogos a partir das diversas formas de olhar, ouvir, caminhar e sentir o mundo.

Lançamos aqui a utopia do “profissional educador ambiental”, para investigarmos e praticarmos formas de trazer os diversos profissionais às atividades educativas ambientais, a partir de seus compromissos diários e conteúdos técnicos/instrumentais conectados transversalmente numa disposição para a abertura de novas práticas provenientes de reflexões e participação dos seus públicos-alvos.

Os “profissionais educadores ambientais” já se manifestam discretamente em algumas dimensões do nosso viver, mas necessitam de investimentos pedagógicos, metodológicos, educacionais, políticos e financeiros, para o estabelecimento e fortalecimento de propostas concretas dentro da essência caracterizada neste artigo.

Este concreto deve iniciar-se na intervenção educativa voltada a formação de tais profissionais, com a clareza de que são necessárias, capacidade estratégica e conhecimento científico, que fundamentem e instrumentalizem as ações.

Referenciamos-nos na pedagogia da práxis, com a reflexão crítica que se dá pela prática em busca da produção e construção de saberes, cientes de que “formar não é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1992).

Com objetivos claros, a intervenção educacional deve considerar o “educador-educando”, frutos de diferentes sentidos que caracterizam suas histórias, trazendo seus ideais, desejos, conhecimentos produzidos ao longo de suas vidas. Portanto, sem neutralidade, os “profissionais educadores ambientais” imbuído de intencionalidade estratégica participará de intervenção crítica e emancipatória, comprometida com a transformação da realidade do mundo.

As novas práticas devem ser construídas coletiva e espontaneamente, de modo que os atores sociais sintam-se pertencentes ao processo, na medida em que os seus próprios conhecimentos também são validados e valorizados. Esta produção é repleta de sentidos experiências e na medida em que se amplia à participação social, há também um aumento dos repertórios argumentativos, expandindo-se o espectro de visualização dos conflitos socioambientais e das possibilidades de intervenção sobre eles.



Esse mergulho reflexivo é potencialmente deflagrador de re-significações das próprias práticas, inserido no movimento “ação-reflexão-ação” vai se desenhando e se criando uma cultura (ambiental / participativa) que bebe no conceito de pertencimento, trazido por Sorrentino (2001): “[...] de sentir-se pertencente, oposto ao de alienação, emergindo ainda o da identidade, como capacidade de visualizar, identificar e compreender seu espaço e tempo. Esta compreensão possibilita uma potência no sentido de transformação, uma possibilidade maior de interferir positivamente no seu espaço”.

### **Referências do conceito**

A partir da experiência de trabalho junto ao Programa Nacional de Formação em Fiscalização Ambiental (ProFFA)<sup>1</sup>, que vem sendo desenvolvido desde 2004 com os servidores do Ibama, iniciou-se a concepção do fiscal-educador ampliando-se a idéia para o “profissionais educadores ambientais”.

O “profissionais educadores ambientais” vem da utopia criada para a profissão fiscal ambiental, que se entrelaça a inúmeras áreas do conhecimento. Numa tentativa de passos lentos para traduzir a fiscalização ambiental marcada e estereotipada por relações fechadas, conflituosas, confidenciais, hierárquicas e repressivas, que demonstram visivelmente um apelo a mudanças daquilo que as tornam fracas, oprimidas, desrespeitadas, injustiçadas e não compreendidas.

Desenvolve-se um trabalho que promove reflexões sobre o papel da fiscalização na prevenção de danos ambientais constatados, muitas vezes, em fases avançadas. Destaca-se o potencial técnico, legal e educativo que o fiscal detém, porém com a necessidade de estímulos, oportunidades e instrumentos para uma auto-valorização que o faça sentir-se capaz e pertencente em todo o processo.

Ilustra-se o quanto é possível extrapolar suas ações técnicas-fisca-

---

1 Programa Nacional de Formação em Fiscalização Ambiental vem sendo desenvolvido desde 2004 pela Coordenação Geral de Fiscalização Ambiental (CGFIS) na Diretoria de Proteção Ambiental (DIPRO) do IBAMA, cujo objetivo é: ampliar e aprimorar o quadro de servidores envolvidos com a fiscalização ambiental a partir de um processo dialógico de formação continuada e articulada à realidade socioambiental. O ProFFA iniciou-se com um diagnóstico junto aos servidores e funcionários do IBAMA com o levantamento e análise das potencialidades, fragilidades e necessidades do trabalho de fiscalização e em específico sobre a capacitação e formação do fiscal.



lizatórias diárias para internalizar e exteriorizar em seu cotidiano, a teoria e prática educativa da transformação, num percorrer de valorização de processos democráticos para a construção de conhecimentos e tomada de decisão.

Na formação do fiscal-educador, busca-se o encontro de diferentes perfis, histórias e interpretações para construção coletiva de caminhos, que propiciem a melhoria da fiscalização ambiental.

Pretende-se formar grupos inseridos na concepção de comunidades interpretativas “cuja proposta é favorecer a reinvenção de alternativas de prática social e a legitimação das práticas silenciadas, partindo da horizontalidade entre diferentes formas de conhecimento” (AVANZI & MALAGODI, 2005).

Propomos a quebra do estabelecido, para que os atores da fiscalização desfrutem crítica e democraticamente dos mais densos e leves conhecimentos construídos, experimentados e guardados nas vastas relações espalhadas pela riqueza da natureza que compõe o Brasil.

Sugestão para instituir ou fortalecer o processo profissional educador ambiental?

Necessitamos da atenção dos educadores ambientais populares para a provocação do desencadeamento do processo “profissional educador ambiental” nas instituições governamentais e não governamentais, como empresas de comunicação, IBAMA, hospitais, EMBRAPA, ANVISA e universidades.

Se os educadores ambientais populares inseridos ou não nas referidas instituições, voltarem seus olhos a elaboração de propostas institucionais, que ponham em existência tal categoria de educador ambiental, teremos aí um fortalecimento do processo que se desenha neste artigo. Para isto, sugerimos a articulação dos educadores ambientais populares com os diferentes profissionais e seus dirigentes nas várias instituições de trabalho, para o deflagrar da construção das propostas.

A construção das propostas pode partir da elaboração de um diagnóstico dos profissionais atuantes nas instituições, com as suas devidas funções e competências, além dos seus problemas, fragilidades, necessidades, potencialidades, desejos, experiências, histórias e entrelaçamentos aos diversificados saberes que constituem a rede da educação ambiental.



## Referências Bibliográficas:

- AVANZI, M.R.; MALAGODI, M.A.S. Comunidades interpretativas. In: FERRARO, L.A (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental 2005.
- ESPINOSA, B. Ética. Trad. de J. Carvalho, J. F. Gomes e A. Simões. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989. 235p.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- IBAMA/DIPRO/CGFIS. Relatório Geral do Programa Nacional de Formação em Fiscalização Ambiental. Maria Henriqueta Andrade Raymundo & Vivian Gladys de Oliveira Souza (Coord.). Brasília, agosto de 2006.
- RAYMUNDO, M.H.A. Educação ambiental na Serra do Itapety, Mogi das Cruzes – SP, construindo uma Agenda 21 local. Piracicaba, 2002. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz.
- RAYMUNDO, M.H.A & OLIVEIRA, V.G. Fiscalização sob a ótica da educação ambiental. In: V Congresso Ibero Americano de Educação Ambiental, Joinville-SC, 2006.
- \_\_\_\_\_. Redes: uma estratégia educativa na fiscalização ambiental. In: V Congresso Ibero Americano de Educação Ambiental, Joinville-SC, 2006.
- \_\_\_\_\_. Fiscal-Educador: na perspectiva da educação transformadora. In: V Congresso Ibero Americano de Educação Ambiental, Joinville-SC, 2006.
- SAWAIA, B.B. Participação e subjetividade. In: SORRENTINO, M. (coord.). Ambientalismo e participação na contemporaneidade. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001.
- SORRENTINO, M. Avaliação de processos participativos. In: SORRENTINO, M. (Coord.). Ambientalismo e participação na contemporaneidade. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001.
- TASSARA, E. T. O.; DAMERGIAN, S. Para um novo humanismo: contribuições da psicologia social. Estudos avançados, p.291-316, 1996.



ANTONIO VITOR ROSA

EDUCAÇÃO

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

PEDAGOGIA DA PRÁTICA

INTERVENÇÃO EDUCACIONAL

COMUNIDADES APRENDENTES

COM-VIDAS



## **ANTONIO VITOR ROSA**

Antonio Vitor Rosa – sonhador e mineiro. Possui bacharelado e licenciatura em geografia e mestrado em Ciências pela Universidade de São Paulo. Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Ecologia e Recursos Naturais da Universidade Federal de São Carlos. Educador ambiental na Universidade de São Paulo desde junho/2002, atuando no Programa USP Recicla (jun/2002~ago/2006) e atualmente no Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador (LAIFE/FFCLRP). Pesquisador e educador colaborador do Laboratório de Educação e Política Ambiental da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz / USP (1998~2002). Organizador e ministrante de curso de aperfeiçoamento para professores da rede pública de ensino (LEPA/ESALQ/USP). Co-organizador e ministrante nos cursos de especialização: Formação de Agentes Locais de Sustentabilidade Sócio-ambiental (Programa USP Recicla). Autor do livro paradigmático: Agricultura e Meio Ambiente (Ed. Atual, 1998) e de artigos e informativos sobre questões ambientais. Membro ativo da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB - Seção São Paulo) entre 1991 e 2004. Membro da REPEA e RUPEA. Participa do movimento ambientalista desde 1987.



# PROJETOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Antonio Vitor Rosa

## Idéia de Projetos

“Projeto” é um termo muito usado por educadores e outros técnicos de órgãos governamentais e de entidades da sociedade que atuam em educação e/ou meio ambiente, porém é pequena a reflexão sobre o seu significado. A palavra “projeto” deriva de um termo do latim - *projectus* - o qual remete a idéia de “algo lançado para frente”. Projeto está sempre associado à antecipação do futuro por meio da construção de novos cenários e possui, no mínimo, dois componentes distintos, mas interligados: “o que se quer atingir” e “como se vai atingir”. Dizendo de outra forma, projeto pode ser entendido como um procedimento de planejamento e realização de ações a partir da explicitação dos objetivos e dos modos de atingi-los. Atualmente a idéia de projeto também pode incluir o acompanhamento dessas ações e a sua avaliação.

## Projetos em Educação

Na educação, a noção de projeto é empregada em muitas ocasiões, desde planos específicos de atuação dos ministérios até atividades didáticas em sala de aula. Aqui vamos tratar de projetos que têm um caráter pedagógico e contam com a participação direta dos educandos, no caso, os alunos do ensino básico. Mas, este recorte também comporta distintas interpretações. Desde o início do século XX, a denominação “projeto em educação” é atribuída a diferentes propostas, também ocorrendo, desde essa época, discussões sobre suas configurações, vantagens e desvantagens.

No presente texto, projeto é entendido como um processo-instrumento didático que tem dois pilares: o aperfeiçoamento de “situações de ensino-aprendizagem” e a constituição de comunidades de aprendizagens. O trabalho com projetos pode ser adotado em diferentes propostas educacionais mas apresenta grande convergência com a idéia de pedagogia da práxis<sup>1</sup> e distancia-se de abordagens que valorizam exclusivamente a teorização.

---

<sup>1</sup> Os termos que aparecem com um asterisco (\*) indicam que os mesmos foram tratados no livro: *Encontros e Caminhos* - Ferraro, Luiz (coord). Brasília: MMA, 2005.



Por fim, é preciso ressaltar que um projeto educativo é diferente de uma ação educativa. Por exemplo, solicitar que os alunos façam um levantamento de informações sobre um determinado assunto ou organizar o plantio de mudas de árvores em determinado lugar, apesar de serem atividades com um caráter educativo não são projetos. Afinal, como já foi dito, um projeto requer necessariamente algum tipo de elaboração prévia de um plano de ação que contenha pelo menos os objetivos e a metodologia.

### **Potencialidades e Dificuldades**

Conforme apontam as revisões feitas por diversos autores (HERNANDEZ, 1998; VASCONCELLOS, 1999; SEGURA, 1999; ROSA, 2001) são várias as contribuições do trabalho com projetos em escolas:

- torna o processo educativo mais significativo, estimulando que educandos e educadores assumam-se como sujeitos dos processos educativo e social;
- contribui para aumentar o envolvimento, a responsabilidade, a autonomia e a auto estima dos participantes;
- estimula a inovação, a quebra da monotonia e o exercício da criatividade na ação educacional;
- possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências específicas relacionadas à atuação por meio de projetos e ao enfrentamento de problemas concretos tais como: planejamento; diagnóstico e análise de situações; trabalho em equipe; tomada de decisões; criatividade e organização;
- estimula leituras interdisciplinares e a colaboração entre os educadores;
- amplia a percepção quanto à complexidade, dinamicidade, multiplicidade de escalas e incertezas da realidade, contribuindo para o aumento da criticidade;
- possibilita a sistematização de saberes e a geração de conhecimentos locais.

Pesquisadores também apontam possíveis problemas e limitações envolvendo o trabalho com projetos:

- Falta de estruturas e condições institucionais dos promotores (no caso a escola).
- Falta de tempo dos principais envolvidos.

- 
- Dificuldades do(s) educador/es quanto a :
    - garantir a participação de todos na formulação das propostas;
    - equilibrar o seu grau de participação no detalhamento dos projetos dos alunos;
    - operar a dimensão educacional perante as demandas do tema e das ações propostas, podendo gerar a valorização da ação e dos produtos e descuido com a reflexão e com o processo.
  - Dificuldade de conectar necessidades e interesses dos alunos e a experiência acumulada pela humanidade.
  - Riscos de se privar o aluno de uma maior sistematização do conhecimento.
  - Alguns trabalhos com projetos são impostos pelo sistema educacional, não possuem adesão dos professores e resultam em processos superficiais.

Certamente outras potencialidades e problemas podem ser relacionados. Mas, no balanço entre vantagens e desvantagens (ou riscos) acreditamos que os pontos positivos superam. O que se tem então é a necessidade de constante atenção aos eventuais problemas.

## **Projetos em Educação Ambiental**

Interpretamos a idéia de “projeto escolares em educação ambiental” como uma iniciativa educativa que busca possibilitar vivências, reflexões, aprendizagens, geração de conhecimentos e fortalecimento do trabalho coletivo, a partir do planejamento e ação perante um problema, tema ou situação socioambiental.

Semelhante ao que ocorre com outras abordagens educacionais que adotam a estratégia de formular e implantar projetos, também na educação ambiental é maior a tendência de sucesso quando os educadores têm clareza dos seus objetivos educacionais e dos caminhos a serem percorridos. Nesse sentido apresentaremos considerações sobre o assunto destacando a relação entre educação ambiental e gestão ambiental e as fases de um trabalho com projetos em educação ambiental.

## **Gestão e Educação Ambiental**

Inicialmente vamos procurar identificar as relações e as diferenças entre educação ambiental e gestão ambiental. É inegável a grande convergência temática e de propósitos desses dois campos de atuação, pois ambos



buscam constituir ambientes, processos e relações mais sustentáveis e com qualidade de vida para os humanos e não humanos. Mas há particularidades de foco e de estratégias entre eles. Podemos fazer uma analogia, com uma equipe cirúrgica, em que um conjunto de especialistas busca garantir a saúde do paciente, porém, o anestesista tem atenção, objetivos específicos e estratégias distintas do cirurgião. A gestão ambiental tem como foco central a resolução de problemas envolvendo conservação ou recuperação de espaços e processos socioambientais. Já o foco central da educação ambiental, em especial no contexto escolar, é o processo de ensino-aprendizagem voltado ao aperfeiçoamento das pessoas em suas relações socioambientais e à adoção de postura crítica, pró-ativa e solidária.

Porém, muitas vezes, a educação ambiental é tomada como um recurso operatório para enfrentar problemas ambientais, implicando na redução de sua perspectiva educacional. Ou seja, as propostas ficam centradas na promoção de ações ou na resolução de problemas e pouco na formação dos educandos. No caso de projetos em educação ambiental há uma soma de vetores estimulando este tipo de encaminhamento. De um lado há a grande necessidade e urgência de enfrentar os muitos problemas ambientais e de outro se observa um certo “ativismo” em trabalhos educacionais baseados em projetos.

Ocorre que, em geral, os educadores não possuem as condições institucionais e/ou formação profissional para atuar de modo mais completo na gestão ambiental. O projeto no campo da educação ambiental será sempre algo que se insere em uma realidade complexa, dinâmica, com quase todos os limites difusos ou inexistentes, envolvendo uma grande diversidade de atores e instâncias sociais. Isto exige uma contextualização da situação ou problema no qual se pretende intervir e dos principais aspectos do projeto proposto, incluindo: os atores envolvidos, as articulações existentes e possíveis, outras iniciativas abordando o assunto, as condições reais de mudanças, a capacidade da escola de atuar perante o assunto e as áreas de influência do projeto. Algumas vezes, projetos baseados em diagnósticos simplistas e abordagens sócio-políticas ingênuas, promovem atividades pontuais, desarticuladas e incapazes de dar conta dos problemas ambientais abordados. Assim, apesar dos esforços, da boa vontade e do grande desgaste que gera nos envolvidos, tais iniciativas não conseguem dar conta das questões ambientais tratadas e nem aumentar a eficiência nos processos educativos.

Em um contexto educativo, a estratégia de promover ações para a resolução de problemas socioambientais precisa ser concebida como meio



e não um fim em si. Considerando que a “matéria prima” e o “produto” da educação são as pessoas, em um trabalho educacional a meta principal não pode ser a tentativa de resolver um determinado problema, mas sim, tomar essa tentativa como uma oportunidade de fortalecer a capacidade das pessoas para resolverem estes e outros problemas. No entanto, a existência de objetivos e atividades que vão além da aprendizagem é um diferencial do trabalho com projetos que enriquece e motiva a ação educativa e gera outros benefícios. No caso de projetos escolares em educação ambiental é possível identificar iniciativas que promovem ou disparam processos com importantes ganhos socioambientais para a escola ou mesmo para a comunidade do entorno.

Portanto, o desafio é mediar e articular, de um lado, a promoção de projetos baseados em anseios socioambientais dos envolvidos e, de outro, as contribuições para a formação do educando que assuma-se como um agente interessado e capaz de enfrentar problemas socioambientais. Em grande parte esta é uma das principais buscas da própria educação ambiental.

### **Reflexões sobre fases do trabalho com projetos em Educação Ambiental**

Supondo o desenrolar de trabalhos com projetos em educação ambiental vamos discorrer sobre quatro fases que ocorrem em relativa ordem cronológica: concepção, planejamento, intervenção e avaliação associada à consolidação de aprendizagens.

#### **Concepção**

Este é o momento das definições mais gerais do trabalho. Mas, antes de tudo, é importante que os educadores envolvidos explicitem suas concepções sobre meio ambiente e sobre educação ambiental procurando construir consensos e convergências interpretativas<sup>2</sup>. Esse cuidado inicial contribui para reduzir os atritos e aumentar a coesão da equipe promotora.

---

2 Pode subsidiar a discussão sobre meio ambiente o texto: “Educação Ambiental e Desenvolvimento: uma análise complexa” de Lucie Sauvé disponível no endereço: [www.ufmt.br/revista](http://www.ufmt.br/revista) link edições anteriores e Revista V.006 nº010 . Já o livro Identidades da Educação Ambiental Brasileira - Layrargues, Phillippe P. (coord.). Brasília: MMA, 2004. 156p. pode contribuir no debate sobre educação ambiental.



Outra ação de caráter preliminar é levantar as iniciativas em educação ambiental que estão sendo promovidas na escola (exemplo: formação de Com-Vidas - Comissões de Qualidade de Vida, estimuladas pelo MEC) ou mesmo na região. Neste segundo caso é pertinente levantar a existência de um coletivo educador\* ou de educadores ambientais desenvolvendo atividades na região.

Na fase de concepção, cabe integralmente à equipe de educadores promotores do processo definir:

- Os objetivos educacionais associados a opção de se trabalhar com projetos.
- As estratégias educacionais gerais que permeiam o trabalho incluindo o grau de autonomia dos alunos e de diretividade dos professores durante o processo .
- O tipo de divisão dos participantes: promoção de um único projeto ou de projetos específicos por equipes de educandos.

Dentre os condicionantes das definições anteriores estão: a maturidade da turma; a experiência em trabalhos com projetos; a carga horária disponível dos educandos e dos educadores; o calendário escolar e, acima de tudo, os objetivos educacionais do processo. A partir desses parâmetros, escolhidos pelos educadores, a definição do assunto, situação ou problema a ser enfrentado no projeto poderá ou não contar com a participação dos educandos no primeiro momento. Cabe ao(s) educador/es tomar o máximo cuidado para que a proposta do projeto faça sentido para os alunos. Assim, um dos cuidados fundamentais é apresentar e justificar os pontos previamente definidos e sinalizar as possibilidades abertas aos educandos.

Em geral, esta fase passa por um diagnóstico rápido da situação ou problema que se pretende abordar. O grau de aprofundamento desse diagnóstico é variável. Ele pode ser em grande parte descartado se existir um acúmulo de informações disponíveis. Também poderá assumir o formato de uma pesquisa de campo e até constituir em si um projeto de intervenção educativa, por exemplo, a realização de um diagnóstico participativo envolvendo a comunidade. Além de fornecer subsídios para o planejamento e ação, o diagnóstico coloca os alunos em contato com o tema ou situação enfocada, refina o olhar e consolida a base de repertório dos participantes, contribuindo para aprendizagens mais consistentes.

É na fase de concepção que os educadores definem parte dos recursos e procedimentos para estimular as reflexões e aprendizagens. Uma



abordagem muito pertinente neste caso é tomar cada equipe de educandos ou mesmo a turma toda como uma comunidade aprendente\* e/ou interpretativa\*. Outro recurso interessante é a confecção de um diário de bordo do projeto. O diário de bordo é um espaço para registros individuais ou coletivos sobre o projeto e pode ser escrito em uma divisão do caderno do aluno ou em um caderno específico.

## **Planejamento**

O planejamento das propostas deve ser um processo de articulação de interesses, de esclarecimento sobre formulação de projetos, de consolidação de conceitos sobre meio ambiente e de exercício de criatividade. Este é o momento para se discutir o problema ambiental no qual se pretende intervir e até mesmo a concepção de problema ambiental. Nessa fase é feito o refinamento dos objetivos e o detalhamento de como se pretende atingir tais objetivos. Para tanto é muito recomendável a participação dos educandos. Além disso, muitos outros parâmetros dos projetos podem e devem ser acordados com os participantes tais como: o tamanho das equipes, os limites espaciais de abrangência, a carga horária de dedicação dos educandos e mesmo as ações e etapas para se atingir os objetivos.

Em geral, a proposta formulada por educandos tende a ser de projetos de intervenções socioambientais voltadas à gestão ou resolução de problemas. Eventualmente a proposta pode ter um caráter mais educativo envolvendo aspectos como a sensibilização de determinado público ou a divulgação de informações sobre um tema.

A redação, pelas equipes ou turma, de uma texto-proposta do projeto têm funções educativas, permitindo a convergência de interpretações e a construção de um referencial geral dos participantes. Alguns tópicos essenciais neste texto são: considerações sobre a situação inicial ou problemática que se pretende enfrentar, a nova situação (cenário) que se pretende atingir e os caminhos que serão percorridos (ou modo que se pretende atingir). Tal texto poderá ser um importante instrumento na fase de avaliação e consolidação de aprendizagens. Sua confecção está atrelada à capacidade e maturidade dos alunos, sendo assim, o grau de exigência deve levar em conta isso, ou seja, trata-se de buscar um texto mínimo que garanta tais contribuições e não necessariamente um texto ideal, mas cuja confecção pode gerar dificuldades e desânimo.



Pesquisas bibliográficas sobre o assunto ou situação em que se pretende intervir e sobre as metodologias propostas constituem-se em ótimas oportunidades para ampliar os conhecimentos e habilidades dos alunos e podem compor partes do texto-proposta.

Para evitar que as limitações, em função do fato de ser um projeto escolar, gerem sentimentos de frustração, descrença ou incapacidade é preciso contextualizar a atividade, apontando as muitas limitações de tempo, de recursos e de outros fatores envolvidos. Trata-se de estimular que os desejos alimentem esperanças, interesses e motivações, mas, evitar a criação de expectativas específicas em relação ao projeto que estejam muito além das possibilidades concretas dos seus participantes. O projeto precisa ser apresentado e entendido como uma etapa de pelo menos dois processos bem mais amplos: a formação educacional dos participantes e a permanente reconfiguração socioambiental da área enfocada.

### **Promoção da ação**

Esse momento de adequação entre o planejado e a realidade concreta exige atitudes de flexibilidade por parte de todos os envolvidos. As etapas e atividades propostas no plano devem ser tomadas tal qual um mapa para o viajante: ambos devem ser seguidos, mas da mesma forma que o viajante procura um desvio ao encontrar uma ponte quebrada deve-se tolerar mudanças em relação aos planos de um projeto.

Do ponto de vista educativo, a realização de ações constitui oportunidades para ampliar a percepção quanto à complexidade da questão ambiental e para exercitar: o trabalho em equipe, a responsabilidade perante o grupo, a habilidade de negociação, o encaminhamento em situação de conflitos, a tolerância, etc.

As reações dos estudantes perante as dificuldades e insucessos que muitas vezes ocorrem no desenrolar do projeto exigem a atenção do educador. Ter sempre como referência os objetivos educacionais da iniciativa facilita a condução dos trabalhos no sentido de levar os educandos a aprenderem com os problemas. Tomando a situação como uma oportunidade de aprendizagem sobre a relação de convívio e superação diante das incertezas e das limitações individuais e coletivas. Uma estratégia interessante é a valorização dos pequenos avanços e conquistas evitando-se focar exclusivamente o objetivo final do projeto, trata-se de valorizar as etapas



percorridas e seus ganhos (por ex.: realização de um evento) ou os “subprodutos” gerados (por ex.: a edição de um Jornalzinho sobre o projeto).

### **Avaliar aprendendo e aprender avaliando**

No trabalho educativo com projetos uma das etapas mais importantes, muitas vezes negligenciada, é a sistematização e consolidação dos saberes adquiridos durante o processo. Uma estratégia muito rica é associar essa busca pela consolidação de aprendizagens com a avaliação. Entendendo avaliação como momento para refletir sobre o processo de planejamento, a execução de ações e os ganhos educacionais e socioambientais gerados. Mas, também, como oportunidade educativa para levantar, organizar e articular os novos saberes propiciados pela experiência.

Em síntese, a proposta é avaliar aprendendo, aprender avaliando e avaliar o aprendido. Para tanto, há uma série de procedimentos de que o educador pode lançar mão, dentre eles:

- Reservar tempo e criar situações para debates e reflexões em pequenos e grandes grupos.
- Criar uma lista de aspectos a serem considerados pelos alunos nessas avaliações.
- Apresentar questões que estimulem os próprios educandos a identificar, explicitar e detalhar suas aprendizagens.
- Solicitar ao alunos que revejam os objetivos iniciais do projeto, debatam sobre a viabilidade do que propunham e sobre o quanto foi atingido.
- Apresentar uma lista com as habilidades exercitadas e questionar sobre a percepção de ganhos neste sentido.
- Estimular os alunos a refletirem sobre o conteúdo dos registros pessoais e coletivos do projeto. Nesse caso, contribuirá em muito, a existência de bons registros tais como o diário de bordo (individual, do grupo de trabalho e mesmo da turma ou do projeto).

Ao se trabalhar com projetos em educação ambiental podemos identificar pelo menos três níveis ou aspectos a serem avaliados: os resultados esperados, os aspectos educacionais e os aspectos ambientais em geral.

A avaliação dos resultados esperados é realizada com os estudantes e inclui ponderações, reflexões e debates sobre o que foi atingido em rela-



ção ao que era pretendido inicialmente. Para tanto a existência de um texto com a proposta inicial torna-se um bom recurso. Identificar e refletir sobre outros resultados alcançados que não eram esperados amplia a perspectiva perante o projeto e possibilita novos ganhos educacionais. Em todos os casos trata-se de considerar não só os resultados relacionados diretamente ao foco do projeto mas também outros ganhos ambientais e educacionais decorrentes da iniciativa de trabalhar com projetos.

Uma segunda avaliação é quanto ao processo, o acontecer, a experiência e seus desdobramentos imediatos. Também executado com os alunos, este tipo de avaliação oferece um rico manancial educativo. Neste momento deve-se recorrer não só ao texto da proposta inicial mas também aos registros dos acontecimentos, dos procedimentos adotados, dos problemas enfrentados, das soluções encontradas, das distintas atuações dos envolvidos, das dúvidas surgidas e das aprendizagens possibilitadas. Notar que ao falarmos em aprendizagens estamos entendendo em um sentido bem amplo que abarca os conteúdos mas também procedimentos e valores.

Uma terceira situação de avaliação e de aprendizagens se dá entre os educadores quando estes analisam as avaliações anteriormente citadas e os seus registros procurando identificar o que o processo como um todo ofereceu a eles próprios, aos educandos e ao ambiente.

### **Para Concluir ou Para Começar**

As ponderações anteriores levam a crer que o sucesso do trabalho com projetos em educação ambiental está relacionado a uma maior compreensão sobre esta abordagem, à existência de uma decisão dos professores e das instâncias pedagógicas da escola de trabalhar com projetos, ao envolvimento de uma equipe multidisciplinar, à promoção de estratégias para maximizar as potencialidades e valorizar os ganhos e a uma atenção constante às dificuldades e riscos. Em um contexto educativo, a promoção de intervenções socioambientais decorrentes dos projetos é outro aspecto que exige cuidados mas que também gera ganhos tanto educacionais como ambientais. No intuito de estimular reflexões e auxiliar o planejamento de trabalhos com projetos apresentamos no final deste texto algumas questões.

Por fim, cabe reforçar que a idéia de aprender-refletindo-fazendo-refletindo cabe a todos os envolvidos no trabalho com projetos inclusive aos educadores, de modo que a cada nova iniciativa a atuação é melhorada e os ganhos aumentados.



## Referências Bibliográficas

- HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 150p, 1998. .
- ROSA, Antonio V. Abordando as relações entre agricultura e meio ambiente através da educação ambiental. Piracicaba, 2001. 205p. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo.
- SEGURA, D.S.B. Venturas e Desventuras da Educação Ambiental na Escola Pública: um estudo de experiências. São Paulo, 1999. 202p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projetos Político-Pedagógicos. São Paulo: Libertad, 205p, 1999.



## ANEXO

Abaixo são apresentadas questões entendidas não como um roteiro, mas sim, como provocações para reflexões, diálogo e até discordâncias com o autor.

Um primeiro conjunto de questões relaciona-se à fase de concepção e é direcionado aos educadores que irão trabalhar com projetos.

- Qual o entendimento da equipe de educadores sobre meio ambiente e sobre questões ambientais?
- Qual o entendimento da equipe de educadores sobre educação ambiental?
- Qual o entendimento da equipe de educadores sobre projetos educacionais?
- Quais os objetivos educacionais dessa opção por trabalhar com projetos ?
- Qual o grau de participação e de decisão que se espera dos educandos?
- Os aspectos, questões, problemas ou temas a serem tratados ou enfrentados nos projetos serão definidos pelos educadores? Caso positivo: Quais são eles e por quais razões?
- Qual o contexto socioambiental ou situações do(s) lugar(es) em que se pretende atuar com o(s) projeto(s)?
- Quais elementos educacionais (informações, conceitos, atitudes, comportamentos, valores, competências, habilidades, etc.) serão trabalhados com os educandos envolvidos nos projetos ?
- Em que medida a proposta de trabalhar com projetos atende necessidades e anseios dos educandos?

O segundo grupo de questões é voltado, prioritariamente, aos educadores no transcorrer dos trabalhos, principalmente nas fases de planejamento e promoção da ação.

- É necessário verbas para o(s) projeto(s)? Caso positivo: Qual a fonte ou instituição fornecedora dos recursos?
- Como será acompanhado e o que será avaliado no trabalho com projetos (aprendizagens, participação dos educandos, objetivos ou resultados alcançados, desdobramentos, performance dos educadores, etc.)?
- Quais as principais dificuldades que poderão surgir no desenvolvimento do(s) projeto(s)?

- Como o(s) projeto(s) se articula(m) com outras ações educacionais ou ambientais?
- Quais os recursos didáticos serão oferecidos para o trabalho com projetos? (livros, textos, vídeos, “sites”, etc.)
- Há intenção de que o(s) projeto(s) continue(m)? Como?
- Interessa que outras pessoas ou entidades fiquem sabendo da iniciativa? Caso afirmativo como será feito isto?

O terceiro bloco de questões, mais voltado à fase de planejamento, visa auxiliar educadores e educandos (quando for o caso) na formulação de textos iniciais de projetos de intervenções socioambientais. Os termos após as questões indicam as relações com os tópicos usuais em textos de projetos.

Que aspecto, questão, problema ou temas se pretende tratar ou enfrentar no projeto ? Explique	Introdução
Qual o contexto sócio-ambiental ou a situação do lugar em que se pretende intervir com o projeto?	
Qual o desejo mais geral que anima a proposta?	Objetivo Geral
O que se pretende concretamente atingir com o projeto?	Objetivos Específicos
Por que e/ou qual a importância de desenvolver tal proposta?	Justificativas
Quais as metas do projeto? (OU) Que produtos se pretende obter ou que resultados práticos se pretende atingir em cada fase e ao final da iniciativa?	Metas
Quais as prioridades? (OU) Em que ordem se pretende atingir os objetivos?	
Como se pretende atingir os objetivos? (Ou) Como será feito o projeto?	Métodos e Procedimentos
Quais as responsabilidades e atribuições dos envolvidos?	
Quais as fases ou etapas do projeto? (OU) Em que ordem serão feitas as coisas?	
Quando e qual a duração do projeto e suas etapas?	Cronograma
O que será necessário para desenvolver o projeto (materiais, recursos, pessoas, etc.)?	Recursos





MARCEL BURSZTYN





## **MARCEL BURSZTYN**

Marcel Bursztyn Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1973), com mestrado em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1976), Diploma in Planning Studies pela University of Edinburgh (1977), doutorado em Developpement Economique et Social - Université de Paris I (Panthéon-Sorbonne) (1982) e doutorado em Economie - Université de Picardie-França (1988). Atualmente é professor adjunto da Universidade de Brasília, junto ao Departamento de Sociologia e ao Centro de Desenvolvimento Sustentável. Tem experiência na área de socioeconomia, com ênfase em Desenvolvimento Sustentável, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento regional, políticas públicas, sustentabilidade, Amazônia, Nordeste e gestão ambiental.



# PROTEÇÃO SOCIOAMBIENTAL

Marcel Bursztyn

Proteção é uma palavra-chave, que marca o universo das políticas públicas desde o final do século XIX. No início, tratava-se de reduzir tensões sociais, mediante práticas e iniciativas governamentais que servissem de anteparo a contextos em que os trabalhadores fossem expostos a situações extremas, como o desemprego, a miséria e a indigência. Depois, ficou claro que seria preciso também regular outras disfunções que naturalmente eclodiam, pondo em risco a estabilidade social e o equilíbrio da economia. Por fim tais iniciativas se estenderam à esfera na ambiente onde as sociedades vivem e produzem.

Esse ensaio explora o encadeamento entre a proteção social e a proteção ambiental. Analisa como se deu esse processo e alerta para as implicações da proteção ambiental ter evoluído num momento em que a proteção social sofria se eclipsava.

## A proteção social

O século XX – mais precisamente o período de 1870 a 1970 – teve uma característica ímpar em relação a outras épocas.

Se, por um lado, sempre houve uma situação de penúria e desassistência das classes menos favorecidas – notadamente no primeiro século da revolução industrial – o panorama começa a se reverter, por outro lado, a partir das reformas estruturais implantadas em alguns países europeus e no Japão, a partir dos anos 1870. É uma fase que se destaca sob a ótica da progressiva melhoria das condições de vida, em particular nos países desenvolvidos. Uma série de iniciativas notáveis foi empreendida nesses países, principalmente, como consequência de questões de ordem política. Tais iniciativas, que estão no âmbito das políticas públicas de natureza social, modificaram bastante o panorama social nos países do hemisfério norte e tiveram consequências importantes em termos políticos, na medida em que os anos que antecederam essas iniciativas foram conturbados, revolucionários (ex: a Comuna de Paris).

O temor, por parte das classes mais esclarecidas, de que as classes trabalhadoras aderissem às teses revolucionárias, era tão forte que mesmo as elites conservadoras foram, gradativamente, aderindo à idéia de que o



Estado deveria passar a empreender políticas de proteção social. Não mais o paternalismo, que era inerente ao antigo regime patriarcal típico do feudalismo, mas a proteção social no sentido da existência de mecanismos públicos. Isso permitia que as populações, sobretudo as mais desfavorecidas, tivessem algum grau de certeza na sua existência, de que as crianças, ao nascerem, fossem já objeto de algum tipo de segurança, algum tipo de preocupação por parte do poder público. Por um lado, isso se dava, segundo diferentes óticas, sendo a primeira delas a da educação, que passava a ser direito universal. Pelo lado laboral, os trabalhadores, ao entrarem no mercado de trabalho, a partir daí também passaram a ter algum grau de certeza sobre a sua permanência no emprego, sobre algum amparo ao perderem o emprego, direito ao descanso remunerado, direito às férias, à aposentadoria e a algum tipo de seguro, no caso de acidente de trabalho. Tudo isso não existia antes de 1870. Esse era o contexto 130 anos atrás, que marca o início de uma fase que se exaure na década de 70 do século XX, em particular, a partir de um episódio marcante: a crise do petróleo.

A partir dali, se inicia um processo de recuo por parte dos Estados que promoviam políticas voltadas ao bem-estar social. Esse recuo é gradual e radicalmente implementado até atingir um ápice, na década de 1980, nos países do hemisfério norte e, na década de 1990, nos países do hemisfério sul. Há, virtualmente, um dismantling das estruturas públicas de governo, de tal forma que iniciativas voltadas à proteção social vão se tornando cada vez mais tímidas e, em alguns casos, até mesmo inexistentes. Prevaleceu assim, como orientação doutrinária e ideológica dos modelos políticos neoliberais, o princípio de que a regulação se daria pelas forças do mercado.

É claro que esse processo ocorre num contexto bem diferenciado, segundo a posição de cada país no quadro que vigorou até recentemente, de três mundos (o Brasil pertenceria ao terceiro mundo). Essa divisão soa hoje algo esdrúxula, pois o segundo mundo praticamente não existe mais. Há apenas o primeiro e o terceiro mundos. Mas, a existência de um primeiro e de um terceiro mundo, sem o segundo, ainda é útil, na medida em que a defasagem entre a natureza característica dos países ditos do primeiro mundo em relação à do terceiro é tão grande que é como se tivesse um abismo que justificasse a existência do espaço de um segundo mundo. É muito grande essa diferença.

A despeito de predições de vários autores que imaginavam que, ao longo do século XX, pudessemos construir um estado de coisas em que as diferenças fossem reduzidas, cem anos depois de todas aquelas iniciativas, a constatação que se faz é que aumentou e muito a diferença, dentro de



uma mesma sociedade, entre os grupos mais incluídos e os menos desfavorecidos. E entre as diferentes sociedades a diferença é abismal. Basta tomar como exemplo dados da economia, como a renda per capita. A renda média anual de um cidadão de um país pobre, por exemplo, da África, é de bem menos de 1000 dólares. Um cidadão de um país desenvolvido, na Europa - tomando como exemplo o caso extremo da Dinamarca que é o país mais rico do mundo - tem uma renda média anual acima de 40 mil dólares. É uma diferença gigantesca, de mais de 1/40.

Sem dúvida, quando falamos da construção de um Estado de Bem-Estar Social, temos que particularizar a diferença entre os diversos conjuntos de nações do mundo. O que, então, chamamos de primeiro mundo é um conjunto de nações que conseguiram construir, ao longo desses cem anos, um importante sistema de proteção social, com maiores ou menores graus de consistência. Alguns países construíram um sistema muito mais a partir de regulamentações que obrigavam as empresas a algum tipo de iniciativa de proteção aos seus trabalhadores. Outros notadamente os que instituíram a social-democracia tornaram esse tipo de responsabilidade um atributo de Estado.

O segundo mundo – o dos antigos países socialistas – é hoje praticamente um conjunto vazio. É muito reduzido o número de países que permanecem nessa categoria (para não dizer que é totalmente vazio, vale lembrar o caso de Cuba). São países em que a proteção social avançou muito, mas não a legitimação do regime econômico e político.

E o terceiro mundo, no interior do qual se encontram o Brasil e os países da América Latina de um modo geral, é um conjunto interessante porque expressa um espectro de situações bastante variáveis. Por exemplo, o Brasil, o México, a Argentina e o Chile são países em que muitos dos instrumentos de proteção social tradicionais, praticamente todos, foram implantados. É possível afirmar que todos os instrumentos de proteção social típicos de um Estado de Bem-Estar Social foram instaurados no Brasil: previdência social, educação pública universal, legislação trabalhista, seguro desemprego, etc. Todavia, existem países em que nenhum instrumento foi adotado e há outros em que algum deles foi implantado, mas com pouquíssima efetividade.

Para concluir o raciocínio até aqui, podemos dizer, então, que, de 1870 a 1970, foram cem anos de construção de instrumentos de regulação pública voltados a reduzir desigualdades e a assegurar a proteção: a proteção ao trabalho feita mediante leis trabalhistas; a proteção à família, mediante mecanismos de segurança alimentar e mesmo segurança públi-



ca. Quando falamos em segurança, referimo-nos a três níveis: a segurança pública, a seguridade social e a segurança alimentar. Pelo menos, são esses os três níveis englobados no conjunto geral da proteção social. Mas há também a segurança em relação ao futuro, mediante políticas de educação e, no caso específico do trabalho, políticas de aposentadoria que permitem a garantia dos trabalhadores, após o encerramento de sua fase produtiva.

### **A proteção do ambiente**

A partir dos anos de 1970, o que se percebe é que começa a haver uma inversão no que se chama de proteção. Deixa-se de proteger pessoas, de proteger a sociedade e passa-se a proteger o contexto geral em que a sociedade está inserida. Passa-se, então, a proteger mercados e recursos de interesse da produção. No âmbito de um mundo cada vez mais integrado e globalizado, as regras de funcionamento das relações entre pessoas e estruturas parecem ser mais importantes do que as próprias pessoas.

No caso dos recursos que são objeto de proteção, os economistas costumam dizer que os necessários à produção são terra, capital e trabalho, entendendo-se o capital desde a tecnologia até os recursos financeiros e a terra como todos os atributos naturais. O “capital” é protegido por uma complexa teia de regras e mecanismos, que se enraizaram nas legislações nacionais desde a época da Revolução Industrial. O trabalho, que passou a ser protegido a partir do final do século XIX, foi relegado a um segundo plano como objeto de proteção, com a emergência do neoliberalismo. A novidade é que o fator “terra”, entendendo-se este como a representação do ambiente natural, adquiriu notável destaque justamente quando o “trabalho” foi relegado ao segundo plano, a partir de 1970.

A proteção da natureza, a preocupação com o meio ambiente e a preocupação com a qualidade de vida da sociedade, de um modo geral, são características marcantes ao final do século XX. No contexto ambiental, a preocupação é com a água, com as fontes de matéria-prima, com o clima, com a energia. Vale lembrar que é justamente a crise energética da década de 1970, entre 1973 e 1974 – o primeiro choque do petróleo – que deflagra esse processo de reversão.

No que se refere à proteção do capital, vê-se emergir, ao longo desse período, o papel de uma série de organismos e instituições multilaterais como a Organização Mundial do Comércio, o Fundo Monetário Internacional e outros mecanismos e convenções internacionais, entre eles a legislação de propriedade intelectual, que representam os mecanismos voltados



à proteção de conhecimentos. Não de conhecimentos existentes e adquiridos, mas de conhecimentos apropriados, que têm dono.

No caso do trabalho, o que se registram são somente recuos. Houve recuo na legislação trabalhista, houve, inclusive, uma decadência no modo de organização e pressão das classes trabalhadoras, tradicionalmente feitas nos sindicatos. Houve recuo na segurança no emprego e na correlação direta entre crescimento econômico e emprego. Esse é um ponto relevante que autoriza inferências que dizem respeito à inclusão. Pela primeira vez na história, os últimos anos têm revelado que, hoje, é muito possível haver crescimento econômico, paralelamente a decréscimo no nível de emprego.

Na história da humanidade, sempre que a economia teve uma dinâmica de crescimento, automaticamente, essa dinâmica se traduzia em aumento de emprego e, portanto, em aumento das possibilidades de engajamento e de melhoria das condições de vida das classes subalternas. A modernidade que se vive hoje é voltada à economia de fatores e, entre esses fatores, que são o objeto da economia, está o trabalho. No entanto, o trabalho torna-se, cada vez mais, um elemento menos necessário ao processo produtivo. Isso é novo porque sempre houve a necessidade do trabalho para se produzir. Na atualidade, pode-se produzir, facilmente, com pouquíssimo trabalho vivo, entendendo-se por isso aquele que é despendido a cada nova etapa do processo produtivo.

Os autores que estudam o Estado de Bem-Estar Social, em particular, aqueles que se dedicaram a entender porque esse regime entra em crise, chegam a diferentes diagnósticos para explicar essa crise. Mas existem alguns pontos comuns entre esses diagnósticos. Um deles é o fato de que houve uma notável ruptura nos laços de solidariedade. Peço licença para fazer referência a um conceito tradicional da Sociologia, de Durkheim. Segundo este autor, há dois tipos de solidariedade. Um é a solidariedade orgânica, aquela que diz respeito ao fato de que as pessoas têm algum tipo de identidade nos processos de trabalho. Uma vez que, nos regimes produtivos que conhecemos, o trabalho é de caráter cooperativo, em que as tarefas desempenhadas por um trabalhador dependem das tarefas desempenhadas pelos outros, existe um nexo de solidariedade, de complementaridade entre os processos de trabalho empreendidos por diferentes trabalhadores, numa mesma atividade. O outro tipo de solidariedade é a que Durkheim chama de solidariedade mecânica. É algo espontâneo, natural, atávico da espécie. Somos, naturalmente, solidários com a espécie humana ou, pelo menos, deveríamos ser.



Há uma grande quantidade de estudiosos que tentam compreender o que ocorreu de errado num regime que aparentava ser, tão notavelmente, desejável pela sociedade e porque isso começa a se reverter. Um ponto de grande consenso que existe entre os vários estudiosos na explicação da crise, é o fato de que houve, sobretudo nos últimos 30 anos, desde o último quarto do século XX, a ruptura dos laços de solidariedade. Isso se articula com uma surpreendente e desconcertante situação de desapego por parte daqueles trabalhadores que, como numa corrida de obstáculos, vão conseguindo se manter como integrantes, coadjuvantes do processo produtivo e, portanto, incluídos, inseridos e participantes do processo produtivo. Esses trabalhadores, aos poucos, vão perdendo o apego, a identidade em relação aos que vão sendo deixados para trás, aqueles que vão tombando diante dos obstáculos que o sistema produtivo impõe. Esses obstáculos são, cada vez mais, ampliados, devido ao fato de que novas tecnologias são incorporadas ao processo de produção. São tecnologias que economizam o trabalho e que visam, explicitamente, a excluir pessoas do processo produtivo, numa sociedade em que a inclusão está vinculada ao pertencimento ao ato de produzir; em que a remuneração, os direitos de existência estão, em grande medida, associados à função que cada um tem na produção.

Para concluir o raciocínio a respeito da convergência entre os diferentes diagnósticos dos diversos autores, pode-se dizer que houve contrariamente ao que se imaginava uma ruptura das identidades, das vinculações, da solidariedade entre quem está dentro e quem está fora. Isso se liga bastante com o fato de que, hoje, tomando como referência as características anteriores do Estado de Bem-Estar Social, percebe-se que ele é um regime muito interessante, muito atrativo, mas, essencialmente nas situações em que a dinâmica da atividade econômica e a da inserção das pessoas nas atividades econômicas caminhavam muito bem.

Em outras palavras, quando o regime está baseado no cálculo securitário: quem está dentro cotiza para o fundo previdenciário e esse fundo mantém os que estão de fora, seja porque envelheceram, porque ficaram doentes ou porque, contingencialmente, estão na troca de emprego e, portanto, fora do mercado de trabalho por um período. Ora, quando esse contingente de pessoas é relativamente pequeno, como, por exemplo, quando 90% da sociedade estão pagando para que 10% estejam cobertos pelo sistema de compensações da seguridade social, esse é um nível razoavelmente aceitável. Mas, quando sobe, proporcionalmente, o percentual de pessoas que estão somente na dependência desses fundos, evidentemente a contraparte dos que pagam diminui. Começa então a haver uma certa antipatia, uma certa má vontade por parte daqueles que estão pagando para os outros



viverem “às custas dos fundos previdenciários”. Perdem legitimidade os instrumentos de proteção social. Em grande medida, isso é um elemento que explica, embora não justifique, essa perda de solidariedade. Devido a isso, percebe-se que começa a haver uma radicalização – o que é mais preocupante – nos seguintes termos: na medida em que aumenta o desapego, aumentam os descompromissos e as faltas de solidariedade entre os grupos que estão dentro em relação aos que estão fora, a quem chamamos de excluídos. O passo seguinte é o esfriamento, a total frieza em relação à situação em que vivem aqueles que estão do outro lado, do lado de fora.

Na década de 70 do século passado, quando essa crise começava a se expressar, é interessante notar, surge no campo da teoria social um conceito que foi muito marcante em particular na América Latina, que é o conceito de marginalidade. Esta deve ser entendida não como algo ligado à criminalidade, como se costuma entender no Brasil, mas como algo que associa o indivíduo ao fato de que ele tem uma vinculação que é precária. Na nossa sociedade de trinta anos atrás, o indivíduo marginalizado era aquele que tinha uma inserção como trabalhador, embora informal, não documentada, não suscetível da proteção social oficial do sistema de produção. Mas, se por um lado, ele tinha uma vinculação por meio do trabalho, também já se encontrava desvinculado pela sua condição de vida. Ele morava numa periferia distante, numa favela, num loteamento mais afastado do centro da cidade, sem condições mínimas de salubridade, de saneamento ambiental, de acesso aos serviços públicos. Ao mesmo tempo, entretanto, ele prestava serviços necessários à sociedade.

A novidade que se desenvolve de lá para cá é que a condição de marginalidade vai se tornando quase que uma situação de “privilegio”, comparativamente à nova condição, que é a da exclusão. Esta é traduzida pela situação de “desnecessidade”. São “desnecessários” aqueles que, na melhor das hipóteses, não representam ameaças para o tecido social como um todo, sejam ameaças de violência, sejam as de partilha de recursos que são escassos como, por exemplo, a água. Isso, hoje, é muito considerado em análises perigosíssimas que são feitas em estudos sobre meio ambiente. Correntes neo-malthusianas e mesmo eco-fascistas alimentam idéias que identificam populações excluídas como peso perigoso na partilha de recursos que são encontrados, normalmente, livres da natureza.

A desconcertante novidade que constatamos hoje é o surgimento da exclusão, numa sociedade cuja trajetória ao longo do século XX, seria de libertação, de inclusão, de resolução de injustiças herdadas do século XIX.



## Para concluir

Convém aqui veicular uma mensagem especial aos educadores. Uma lição que tiramos da experiência vivida durante o século XX em matéria de políticas públicas voltadas à dimensão social é que avançamos na proteção dos trabalhadores, mas não da população como um todo. Além disso, se tal proteção foi razoavelmente abrangente nos países mais ricos, ela não se deu da mesma forma nos países mais pobres. Quando a maré da proteção social estava para chegar à periferia do sistema, ruiu o paradigma que lhe servia de base e que estava assentado na idéia de que cabe ao Estado tal função. Em seu lugar, instalou-se uma doutrina – o neoliberalismo – que proclama a renúncia à responsabilidade do Estado, relegando a proteção social às forças de mercado.

Ao mesmo tempo, veio a notável maré de proteção ao meio ambiente, que atribui ao Estado à responsabilidade maior, seja via regulamentações, seja agindo diretamente na criação de áreas protegidas ou inserindo o tema nos parâmetros curriculares. Em tempos de encolhimento das responsabilidades públicas, isso é alvissareiro. Mas é crucial que a tarefa de educar, em particular na esfera da educação ambiental, não se limite a um conteúdo meramente ecológico. É preciso ir além, introduzindo elementos interdisciplinares que conduzam a uma formação e uma visão de mundo onde o ser humano é parte integrante e não elemento externo e algoz. Assim sendo, da mesma forma que o meio ambiente natural, deve ser protegido. A essa conduta, chamamos socioambientalismo.



PATRÍCIA MOUSINHO

AUTONOMIA

SOLIDARIEDADE

EMANCIPAÇÃO

PARTICIPAÇÃO

PERTENCIMENTO



## **PATRICIA MOUSINHO**

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pós-graduada em Avaliação, Planejamento e Gerenciamento Ambiental pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) / UFRJ. Atua há 15 anos em Informação, Comunicação e Educação Ambiental, com experiência em empresas, academia e sociedade civil organizada. Há 10 anos na ONG Ecomarapendi, é integrante e facilitadora de diversas redes de Educação Ambiental, estando atualmente na Secretaria Executiva da Rede Brasileira de Educação Ambiental (Rebea). É Coordenadora Geral do EA.NET, Canal de Educação Ambiental na Internet.



# REDES

Patricia Mousinho

## Começando do Início - Em busca de uma definição de rede

Todo mundo já ouviu falar em rede. De certo modo, todo mundo sabe o que é rede – ao menos algum tipo de rede. Fios que entrelaçados formam uma malha, que pode tanto se prestar à captura de peixes quanto a ser o leito que (em)balança. Rede de pesca, rede de dormir. E mais rede de escolas, de serviços, de neurônios, de estradas, de telefonia. Sem nos esquecermos da rede do momento – a “grande Rede”, como é chamada: a Internet. E até mesmo redes de espionagem e de intrigas...

Ao buscar a definição da palavra *rede*, que vem do latim *rete*, vamos encontrar diversas acepções, com elementos que se repetem: malha, tecido, entrelaçamento, emaranhado, conjunto, totalidade. Os fios que se tecem, se misturam, o conjunto de escolas, lojas ou linhas férreas, a totalidade de circuitos num sistema. E a estes elementos somam-se noções complementares: espalhamento, disseminação, ramificação de pessoas, coisas, estradas, pontos, que se interligam, se comunicam, se relacionam.

Em síntese: falamos de conjuntos e relações. Conjuntos de pessoas e instituições, e das relações que se estabelecem entre eles.

Castells (2000), nos traz uma definição enxuta de rede: “um conjunto de nós interconectados”. Inojosa (1999), se refere às redes como uma parceria que pode articular famílias, estados, organizações públicas e/ou privadas, pessoas físicas e/ou jurídicas, e, portanto pode envolver e promover relações interpessoais, interorganizacionais, intergovernamentais e intersetoriais.

É isso, conjuntos e relações. Conjunto? Defina-se conjunto, então. Chegaremos a coleção, grupo, coletivo! Coletivo, do latim *collectivu*, quer dizer conjunto. Em geral de seres da mesma espécie. Como adjetivo, o coletivo é aquele que abrange muitas coisas ou pessoas, ou que pertence a várias pessoas.

As redes de que aqui tratamos são conjuntos de pessoas, ou instituições, que possuem algo comum entre si. São, portanto, coletivos. Mas nem



todos os coletivos são, necessariamente, redes, e veremos isso um pouco mais adiante.

Retomando o significado das redes, ousamos aqui simplificá-lo a um binômio muito expressivo: coletivo-relações. As redes como forma de organização social são teias, tramas, tecidos elaborados fio por fio a várias mãos, e cada um no coletivo é artesão deste processo, não isoladamente, mas num espaço de conexões permanentes.

Pensar em redes é pensar nos fios que se entrelaçam, nos pontos e nós que se interligam, se comunicam, por onde flui e se espalha a informação. Nas relações que se estabelecem. Falar de redes é, em essência, falar de relações.

Segundo Cássio Martinho (2006), é possível dizer, sem medo de errar, que ‘tudo é rede’. Para vermos redes, basta deslocarmos o olhar das coisas em si para a ligação entre elas. Há, porém, um grande risco na popularização do termo rede, que pode levar ao seu esvaziamento. É fato que rede está na moda, que se tornou um rótulo fartamente aplicado, amplamente apropriado – mas é preciso ter cautela, pois se tudo é rede, rede acaba não sendo quase nada (Mousinho, 2005).

### **Ser Ou Não Ser Rede, Eis A Questão - Compreendendo a forma, a dinâmica e os fundamentos das redes**

Redes sempre pressupõem agrupamentos, são fenômenos coletivos, sua dinâmica implica relacionamento de grupos, pessoas, organizações ou comunidades, e possibilitam diversos tipos de relações (Tomaél, 2005). Basta então um grupo de pessoas ou instituições se reunir, configurar um conjunto, ou coletivo, para que se reconheça ali uma rede?

Ao refletir sobre grupos e agrupamentos, fundamentos que norteiam sua ação na formação de facilitadores de redes, Schlitler (2003), cita a diferenciação feita por Sartre: no agrupamento cada indivíduo seria um número, não se importando com o outro – uma situação de passividade e impotência; no grupo, por outro lado, cada sujeito seria multiplicado pelos outros, com potencial de interferir na História. Segundo Sartre, no agrupamento existem objetivos comuns, no entanto a comunicação flui num único sentido (“escute o que eu tenho a dizer”) e não há visão crítica da realidade externa. Apesar do reconhecimento da necessidade do outro para atingir



os objetivos, verifica-se uma resistência à interdependência. Para que o agrupamento se torne um grupo, é necessário re-elaborar os objetivos comuns e individuais, de modo que passem a ser “comuns a todos”, grupais, coletivos.

Coletivos que se reúnem em torno de um projeto comum, de um interesse compartilhado – estas são as redes. Para Marteletto (2001), a rede social representa um conjunto de participantes autônomos, unindo idéias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados.

O grupo, ou coletivo, precisa se perguntar: nos identificamos com a rede como forma de organização? Embora não sejam uma proposta adequada a todo e qualquer tipo de organização, as redes são estruturas adequadas a objetivos de empoderamento e emancipação da sociedade, o que explica o interesse que despertam nos educadores ambientais (Amaral, 2002).

Reconhecer-se como rede demanda que um coletivo compreenda a forma, a dinâmica e os fundamentos das redes, com os quais pode então vir ou não a se identificar.

Viver em rede pressupõe a explicitação de um projeto compartilhado, uma missão, e de referências que fundamentem sua existência. O quadro a seguir (Rits, s/d) mostra os fundamentos e paradigmas das redes, apresentados como parâmetros que norteiam a interação e devem ser levados em consideração por quem queira trabalhar colaborativamente – uma espécie de código de conduta para a atuação em rede.

## FUNDAMENTOS E PARADIGMAS DAS REDES

**Pactos e Padrões de Rede:** sem intencionalidade uma rede não consegue ser um sistema vivo, mas apenas um amontoado de possibilidades (intencionalidade aqui não possui um sentido teleológico, muito pelo contrário, mas significa a declaração de suas intenções de rede). A comunicação e a interatividade se desenvolvem a partir dos pactos e dos padrões estabelecidos em comunidade. Uma rede é uma comunidade e, como tal, pressupõe identidades e padrões a serem acordados pelo coletivo responsável. É a própria rede que vai gerar os padrões a partir dos quais os envolvidos deverão conviver. É a história da comunidade e seus contratos sociais.



**Valores e objetivos compartilhados:** O que une os diferentes membros de uma rede é o conjunto de valores e objetivos que eles estabelecem como comuns, interconectando ações e projetos.

**Participação:** A participação dos integrantes de uma rede é que a faz funcionar. Uma rede só existe quando em movimento. Sem participação, deixa de existir. Ninguém é obrigado a entrar ou permanecer numa rede. O alicerce da rede é a vontade de seus integrantes.

**Colaboração:** a colaboração entre os integrantes deve ser uma premissa do trabalho. A participação deve ser colaborativa!

**Multiliderança e horizontalidade:** Uma rede não possui hierarquia nem chefe. A liderança provém de muitas fontes. As decisões também são compartilhadas.

**Conectividade:** Uma rede é uma costura dinâmica de muitos pontos. Só quando estão ligados uns aos outros e interagindo é que indivíduos e organizações mantêm uma rede.

**Realimentação e Informação:** Numa rede, a informação circula livremente, emitida de pontos diversos, sendo encaminhada de maneira não linear a uma infinidade de outros pontos, que também são emissores de informação. O importante nesses fluxos é a realimentação do sistema: retorno, feedback, consideração e legitimidade das fontes são essenciais para a participação colaborativa e até mesmo para avaliação de resultados e pesquisas.

**Descentralização e Capilarização:** Uma rede não tem centro. Ou melhor, cada ponto da rede é um centro em potencial. Uma rede pode se desdobrar em múltiplos níveis ou segmentos autônomos – “filhotes” da rede –, capazes de operar independentemente do restante da rede, de forma temporária ou permanente, conforme a demanda ou a circunstância. Sub-redes têm o mesmo “valor de rede” que a estrutura maior à qual se vinculam.

**Dinamismo:** Uma rede é uma estrutura plástica, dinâmica, cujo movimento ultrapassa fronteiras físicas ou geográficas. As redes são multifacetadas. Cada retrato da rede, tirado em momentos diferentes, revelará uma face nova.

(Rits – Rede de Informações para o Terceiro Setor, s/d).



## Redes de Educação Ambiental - Conectando sonhos e desafios.

*“Non siamo angeli in volo venuti dal cielo, ma gente comune che ama davvero. Gente che vuole un mondo più vero - la gente che insieme lo cambierà.”*

*(A. Valsiglio, Cheope, M. Marati).*

Navegar pelas características das redes sociais parece trazer mais concretude à aspiração de conectar pessoas, vidas, projetos, desejos. O cenário pintado em belas cores, porém, pode conduzir ao risco de se interpretar uma experiência real como uma abstração inviável. Um cenário de mundo ideal que não faz sentido para quem vive no “mundo real”.

Somos sonhador@s, é fato. Mas somos também ousados. Empreendedor@s, pois acreditamos nos nossos sonhos e colocamos mãos-à-obra para torná-los realidade.

“Puxa, isso soa um pouco a auto-ajuda...”, já escutei algumas vezes em relação a algumas falas sobre redes.

Seja pela beleza da idéia ou pela empolgação ao apresentá-la, podemos eventualmente levar à indevida compreensão de que encontramos a fórmula mágica que trará ao mundo a paz e a justiça que desejamos. Entretanto, os conflitos e desafios com que nos deparamos ao colocar em prática o viver em rede desfazem de imediato a ilusória aura de harmonia que possa ter emanado da apresentação do modelo teórico. Martinho (op. cit.) menciona a importância de se “desmistificar a beleza do modelo, no plano teórico, para minimizar os sobressaltos e a frustração com a realidade da prática da articulação de redes, que se revela muito difícil e traiçoeira, na medida em que, muitas vezes, estamos maquiando com tons de rede estruturas organizativas assentadas em modelos velhos”.

Não é raro o entendimento de que “a união faz a força”, de que reunidas pessoas e instituições podem se fortalecer. Assim podem surgir associações, sociedades, federações, etc. @s educador@s ambientais do Brasil, entretanto, fizeram uma outra opção: em vez de uma Sociedade Brasileira de Educação Ambiental (EA), por exemplo, escolheram como forma de organização a rede. E qual a razão para essa escolha? A identidade de seus princípios e valores com aqueles inerentes às redes: democracia, horizontalidade, descentralização, autonomia, cooperação, liberdade. A rede representava o processo de mudança desejado, enquanto a criação de uma forma institucionalizada de organização poderia significar a repetição do modelo rígido e verticalizado, engessado em estatutos e regimentos, em que o coletivo acaba sendo reduzido a uma diretoria formada por poucos. Um coletivo que não é de tod@s.



O viver em rede não é um caminho simples. Na verdade, não estamos preparad@s para a vida em rede. Há em nós uma resistência natural, que se torna um grande desafio à prática das redes, uma vez que impõe a necessidade de uma mudança cultural. Uma mudança de dentro para fora.

Nascemos, crescemos e vivemos “à sombra da pirâmide”. A estrutura piramidal, verticalizada, hierárquica está presente em vários momentos e espaços das nossas vidas: é assim no trabalho, na escola, em casa... “Manda quem pode, obedece quem tem juízo”. Quantas vezes escutamos esta frase? E embora nos queixemos com freqüência da hierarquia, do que vem “de cima para baixo”, trazemos em nós marcas profundas desse modo de pensar e agir. Não sabemos exercer a autonomia que a vida em rede nos demanda. Desejamos a mudança, mas ela não se dá instantaneamente.

Reproduzimos, então, quase que inadvertidamente, o padrão que rechaçamos. Espelhamos a estrutura piramidal de distribuição de riquezas e poder, refletimos os moldes restritos de circulação da informação, aguardamos a atribuição de tarefas por alguém que está no comando. Numa estrutura em rede, porém, como assinala Whitaker (1993), cada um está ligado direta ou indiretamente a tod@s @s demais integrantes, de forma horizontal, sem que nenhum dos seus nós possa ser considerado principal ou central, ou mesmo representante dos demais – não existe um “chefe”, e sim uma vontade coletiva de realizar um determinado objetivo.

As dificuldades da prática da vida em rede são muitas, os desafios constantes, e isto requer um aprendizado permanente. É comum ver uma rede perder-se em debates infundáveis sobre sua estrutura e gestão, em busca de um ideal de forma e função. Nossa experiência tem mostrado que devemos, sim, encarar os desafios que se apresentam, não permitindo, porém que nosso olhar se circunscreva a esse formatismo-funcionalismo.

Apesar de todas as dificuldades, enxergamos nas redes a resposta àquilo que desejamos. A rede, mais do que uma forma de organização, é um processo de organização. Como nos aponta Cássio Martinho (op. cit), “um processo de organização social tremendamente apto a responder às exigências de flexibilidade, descentralização e democracia do mundo contemporâneo, permitindo, por princípio e na sua base, o exercício da autodeterminação e da autonomia.”.

Viver em rede é assumir nossa imersão num processo permanente de mudança.

E todo o esforço para superar as dificuldades recupera seu sentido quando nosso olhar se desprende dos nós e dos fios da rede, da sua gestão, e se volta àquilo que nos uniu, ao nosso projeto coletivo (Mousinho, op. cit.).



Somos pessoas comuns, mas pessoas comuns cujo dom de acreditar não se desvaneceu, e se fortalece ao pertencer a um coletivo – a uma rede. Os versos da epígrafe, cantados por Renato Russo e livremente traduzidos aqui, retratam o espírito que move tant@s de nós, educador@s ambientais reunid@s nas redes: não somos anjos em vôo, vindos do céu, mas gente comum, que ama de verdade; pessoas que desejam um mundo mais verdadeiro – as pessoas que juntas vão conseguir mudá-lo.

## **Os Desafios da Comunicação - Como manter vivas as relações?**

A rede se mantém viva pelas conexões que se estabelecem. É alimentada pelo desejo de fazer, de participar, de pertencer, de estar em ação – esta é a força-motriz de uma rede. O agir em rede, contudo, não pode prescindir de contatos frequentes de seus integrantes, seja para conversar, tomarem decisões ou mesmo avaliar a própria rede.

Como possibilitar este contato permanente, ultrapassando as barreiras do distanciamento geográfico dos membros de uma rede?

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm sido crescentemente utilizadas para suprir esta lacuna. Adulis (2005), afirma que a Internet, por exemplo, é capaz de encurtar distâncias e facilitar os processos de comunicação em todas as direções, favorecendo o intercâmbio de informações e o compartilhamento de experiências. Além do intercâmbio de informações, a Internet, por intermédio das listas de comunicação, proporciona um importante espaço de mobilização, com notável agilidade no atingir de seus propósitos. Algumas experiências de mobilizações desencadeadas no contexto da lista eletrônica de comunicação da Rebea reforçam esta visão e reafirmam a importância da Internet não somente como ferramenta para troca de informações, mas como locus privilegiado para o ativismo – o ciberativismo. Adulis (op. cit.) reconhece na Internet oportunidade para debates de idéias, construção de conhecimento conjunto e atuação coletiva. Chaparro (2001), na mesma linha, destaca a Internet e os novos espaços de participação que as tecnologias da informação oferecem como facilitadores de processos participativos mais ágeis e abrangentes, em escala nacional e global. Como reforça Marteletto (op. cit.), em seus estudos de análise de redes sociais, “mesmo nascendo em uma esfera informal de relações sociais, os efeitos das redes podem ser percebidos fora de seu espaço, nas interações com o Estado, a sociedade ou outras instituições representativas”.



Novos espaços de contato e interação, com mediação digital, surgem a cada dia. Dentre eles, destacamos como um bom exercício de redes o Orkut, desenvolvido pelo turco Orkut Büyükkökten, quando estudante na Universidade de Stanford e a seguir como engenheiro de software do Google, tendo como base a teoria dos seis graus de separação<sup>1</sup>. Lançado em janeiro de 2004, o “orkut.com” se define como “um serviço de rede social”, um caminho para se criar novas amizades e manter relacionamentos. Manter relacionamentos. Manter contato. Manter vivas as conexões. O Orkut é uma simpática ferramenta para os membros de uma rede estarem em contato. Mais “humanizado” que as listas de correio eletrônico, dá um passo à frente no processo de transformar arrobas em rostos, como costumamos traduzir o encantador momento em que os endereços eletrônicos viram pessoas. Fotos, perfis, recados, adesão a comunidades temáticas – o Orkut nos permite conhecer um pouco mais daquel@s com quem convivemos. Embora não possamos depender da comunicação eletrônica, também não podemos dispensá-la – há que se respeitar e aprender a potencializar as conexões reais com o uso de tais ferramentas. Sem jamais esquecer que a comunicação eletrônica é uma ajuda muito importante, mas nada substitui os encontros (Mousinho, op. cit.).

Chaparro (op. cit.) lembra que as duas dimensões da interação interpessoal – a interação pessoal no espaço real e a interação eletrônica no ciberespaço – são complementares; não substituem uma à outra nem competem entre si. Nossa agenda precisa contemplar, portanto, mecanismos para que a comunicação via Internet seja aproveitada para delinear estratégias de fomento e estímulo às relações presenciais. Não apenas por causa do lento processo de democratização da Internet (segundo Barreto, 2005, a Internet tem hoje 870 milhões de usuários no mundo inteiro e 23 milhões no Brasil, porém 68% da população do Brasil nunca usou a Rede e só 9,6% fazem isso diariamente), mas essencialmente porque rede é muito mais do que o contato eletrônico. É conexão real, viva, independe desta via e vai muito além dela.

As redes de EA começaram antes da Internet. Não contavam com ela, muito menos dependiam dela. Seguramente as redes têm na Internet um instrumental valioso para sua comunicação – a Rebea, por exemplo, experimentou um grande movimento de expansão em função da possibili-

---

1 O Orkut é de fato uma experimentação interessante da teoria. Baseada numa experiência de um professor da Universidade de Harvard, Stanley Milgram, em 1967, reeditada em 2003 por Duncan Watts, da Universidade de Columbia, a teoria mostra que entre duas pessoas quaisquer no mundo existem somente seis graus de separação. Ou seja, eu que estou escrevendo este texto e você que está lendo o livro estamos conectados por no máximo seis intermediários: Fulano, que conhece, Beltrano, que conhece Ciclano. É, o mundo é pequeno!



dade de contato mais permanente entre seus membros, com a criação em 2001, por Michèle Sato, de uma lista de comunicação eletrônica (Mousinho, 2006). Todavia, cabe aqui um alerta: listas de comunicação na Internet não são em si redes, aqui entendidas como processos de organização social. Configuram-se como ferramentas relevantes de comunicação de coletivos que se reconhecem como redes, mas que absolutamente não se esgotam no ciberespaço. Retomando o processo verificado com a Rebea, o contato mais freqüente propiciado pela lista desdobrou-se no processo articulação para construção e concretização, após sete anos de intervalo sem eventos nacionais, do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, que reuniu mais de três mil pessoas na cidade de Goiânia (GO), em novembro de 2004. Um encontro presencial, e como tal incomparável no seu poder de produzir sinergias.

### **Para Não Cair das Nuvens - Encarando conflitos e pontos de tensão**

Sem “catastrofismo”, sem desesperança, mas sem fugir da realidade. Para não cair das nuvens, precisamos encarar os desafios e pontos de tensão.

Viver em rede não é viver num mundo homogêneo – estar reunidas em torno de um projeto compartilhado não torna as pessoas iguais. Os membros de uma rede não são criaturas fabricadas em série. O respeito às diferenças se torna, pois, um aspecto-chave, que traz consigo a atenção à riqueza da diversidade. E lança implicações diretas nos processos de tomada de decisão, responsabilidades e sustentabilidade das redes.

Um bom caminho para lidar com os conflitos e pontos de tensão é o estabelecimento de uma agenda para reflexão e debate. Explicitá-los, em lugar de varrê-los para debaixo do tapete.

Pensar na construção de relações democráticas, horizontais, isonômicas, passa pela construção de relações interpessoais que comunguem desta mesma essência. Estamos falando de pessoas, e das relações que são capazes de cultivar. Por isso é fundamental que o debate não se limite a uma questão de desenho ou estrutura das redes, ao aspecto formal das relações, mas à maneira como elas se realizam. Como diz Martinho (op. cit.), não podemos nos esquecer de que manter o foco do olhar sobre a ligação entre as coisas significa pôr em consideração o como das ligações e não somente sua morfologia. O autor nos revela que seria preciso inicialmente estudar o fenômeno das redes, compreender seu alcance, analisar seu funcionamento, avaliar seu impacto e identificar seus pontos fracos e



fortes, para num momento posterior aprender a constituir, articular, operar, animar e gerenciar redes. Contudo, a incipiência das experiências em redes no Brasil leva à necessidade de conjugar os dois momentos: será preciso aprender a fazer redes fazendo-as.

Faz-se necessário, pois, delinear um elenco inicial de pontos para orientar nossos debates, para apoiar a condução deste aprender/fazendo – até porque redes serão sempre dinâmicas, e o aprendizado permanente é inerente à sua natureza... É preciso fugir simultaneamente das armadilhas de ver nas redes um projeto harmônico e abstrato, e de perder-se na interpretação das formas e modos de funcionamento; mas sem fugir do imperativo de encarar as questões que se colocam.

Como estimular os processos de articulação? Como atuar de modo colaborativo, vivendo na prática democracia, horizontalidade e autonomia? Como trabalhar na formação das lideranças e estender ao coletivo o entendimento do que é a facilitação de uma rede? Como viabilizar a infra-estrutura mínima necessária para a gestão e animação da rede? Como garantir que não se esmaça o caráter questionador/mobilizador da rede, e que se assegurem espaços políticos de participação?

Eis aí parte do trabalho que temos pela frente...

### **Para Continuidade e Aprofundamento:**

- Um bom ponto de partida para quem deseja se aventurar na compreensão da dinâmica e funcionamento das redes é o livro coordenado por Costa (et al. 2003), atraente por sua linguagem, formato, ritmo e ilustrações.
- O site da Rits ([www.rits.org.br](http://www.rits.org.br)) merece visitas assíduas, tem artigos mensais sobre redes. E o site da Rebea possui seção específica com conteúdos e indicação de leituras sobre o tema (<http://www.rebea.org.br/redes.php>).
- A Internet pode ajudar você a descobrir quem são @s educador@s ambientais da sua região. Uma dica é visitar o Sibe (Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental), que traz também informações sobre organizações que atuam em EA. Mas lembre-se de que a Internet é apenas uma porta de entrada – as redes são feitas de pessoas e relações, e os contatos devem ir muito além do espaço eletrônico! Aproveite sua possibilidade de acesso à Internet para levar informações a quem não tem. Procure saber se na sua cidade/região existem coletivos ou centros



de referência que atuem em EA (Redes, Coletivos Educadores, Coletivos Jovens, Salas Verdes, Centros de EA, Com-Vidas). Entre em contato com eles, aproxime-se, estabeleça relações – é no coletivo os projetos comuns se fortalecem.

### **Referências Bibliográficas**

- ADULIS, Dalberto. O desafio das redes. Rits, tema do mês, fevereiro de 2005. Disponível em <[http://www.rits.org.br/redes\\_teste/rd\\_tmes\\_fev2005.cfm](http://www.rits.org.br/redes_teste/rd_tmes_fev2005.cfm)>.
- AMARAL, Vivianne. Desafios do trabalho em rede. Rits - tema do mês, dezembro de 2002. Disponível em <[http://www.rits.org.br/redes\\_teste/rd\\_tmes\\_dez2002.cfm](http://www.rits.org.br/redes_teste/rd_tmes_dez2002.cfm)>.
- BARRETO, Aldo. A lenta democratização da Rede. Mensagem enviada via lista de divulgação, discussão e crônicas do Instituto para Inserção na Sociedade da Informação, em 2/12/2005.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CHAPARRO, Fernando. Conocimiento, aprendizaje y capital social como motor de desarrollo. Ci. Inf., Brasília, v. 30, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2001.
- COSTA, Larissa . (Coord.). Uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização. Brasília: WWF-Brasil, 2003.
- INOJOSA, Rose Marie. Redes de compromisso social. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro: FGV, 33 (5), set./outubro 1999: 115-141.
- MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais – aplicação nos estudos de transferência da informação. Ci. Inf., Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.
- MARTINHO, Cássio. Algumas palavras sobre rede. Rits, tema do mês, fevereiro de 2006. Disponível em <[http://www.rits.org.br/redes\\_teste/rd\\_tmes\\_fev2006.cfm](http://www.rits.org.br/redes_teste/rd_tmes_fev2006.cfm)>.
- MOUSINHO, Patricia. A Rede Brasileira de Educação Ambiental - uma trajetória ao encontro da Comunicação. Congresso Mineiro de Biodiversidade, Belo Horizonte, abril de 2006.
- \_\_\_\_\_. “Vivendo a Educação Ambiental em rede”. In: IV Encontro de educadores ambientais de Mato Grosso - Sociedades Sustentáveis ou Desenvolvimento Sustentável - opções e identidades da educação ambiental, 2005, Cuiabá. Cuiabá: Print. v. 1. p. 121-121.



RITS – Rede de Informações para o Terceiro Setor. s/d. Fundamentos e paradigmas das Redes. Disponível em <[http://www.rits.org.br/redes\\_teste/rd\\_conceitos.cfm](http://www.rits.org.br/redes_teste/rd_conceitos.cfm)>.

SCHLITLER, Célia. O processo de formação de facilitadores de redes sociais. Rits, tema do mês, fevereiro de 2003. Disponível em<[http://www.rits.org.br/redes\\_teste/rd\\_tmes\\_fev2003.cfm](http://www.rits.org.br/redes_teste/rd_tmes_fev2003.cfm)>

TOMAEÍL, Maria Inês. Das redes sociais à inovação. Ci. Inf., Brasília, v. 34, n. 2, p. 93-104, maio/ago. 2005.

WHITAKER, Chico. Rede: uma estrutura alternativa de organização. Procurando entender - textos para discussão, São Paulo, n. 14, abril de 1993.



PEDRO JACOBI &  
FERNANDO MONTEIRO

CAPITAL SOCIAL

A dashed line starts from the top left, goes down and right to the "CAPITAL SOCIAL" sign, then loops down and right to the "SOLIDARIEDADE" sign, then loops down and right to the "PARTICIPAÇÃO" sign, and finally loops up and right to the top right corner.

SOLIDARIEDADE

PARTICIPAÇÃO



## **PEDRO ROBERTO JACOBI**

Pedro Jacobi é Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós- Graduação em Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo (PROCAM-USP). Coordenador do Doutorado do PROCAM-USP. Coordenador conjunto do projeto Bacias Irmãs que articula a formação e capacitação de atores locais para atuar nos comitês de bacias hidrográficas em parceria USP/InstitutoEcoar/Universidade de York(Canadá). Coordenador da equipe de pesquisa PROCAM no Projeto Negowat que aborda a negociação da gestão da terra e da água em bacias peri-urbanas da América Latina combinando modelagem multi-agente e jogo de papéis. Coordenador de Projeto Alfa sobre Governança da Água (2005-2008) integrado por universidades e centros de pesquisa do Brasil, Chile, Bolívia, Colômbia, França, Inglaterra e Holanda. É autor de Gestão compartilhada dos resíduos sólidos no Brasil – inovação com inclusão social (org.), 2006; Diálogos em Ambiente e Sociedade (org.), 2006; Inovação no campo da gestão pública local, 2005; em co-autoria Citizens at Risk - From Urban Sanitation to Sustainable Cities, 2001; Políticas Sociais e Ampliação da Cidadania, 2000; Cidade e meio ambiente- percepções e práticas em São Paulo, 1999; Ciência Ambiental –os desafios da interdisciplinaridade, 1999.

## **FERNANDO MONTEIRO**

Engenheiro Agrônomo formado pela ESALQ-USP. Mestre em Ciência Ambiental pelo PROCAM-USP, especialista em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Atuou como consultor para instituições nacionais e internacionais como Banco Mundial, Unesco, PNUD e Fundação Getúlio Vargas (FGV). É fellow do programa LEAD – Leadership for Environment and Development e autor de artigos sobre responsabilidade socioambiental e gestão de recursos naturais. Atualmente é doutorando e pesquisador do LAPAM – Laboratório de Análise de Políticas Ambientais, da USP.



# REDES SOCIAIS

Pedro Roberto Jacobi e Fernando Monteiro

## Redes Sociais e Instituições

Dentro da lógica de fortalecimento do capital social, introduz-se o tema das redes sociais, tanto no plano político quanto institucional, sendo cada vez mais reconhecidas pela sociedade e pelos governos, e crescentemente solicitadas a participar dos processos decisórios. Têm estimulado parcerias que potencializem ações que articulam o poder público local com organizações em rede para pensar o desenvolvimento sócio-econômico.

A problemática das redes sociais tem adquirido um interesse crescente e singular nas duas últimas décadas. Além de observar-se um crescimento numérico das organizações da sociedade civil, também se explicita uma crescente “transnacionalização” das iniciativas civis.

Redes sociais dizem respeito aos espaços construídos a partir da existência de vínculos de diversas naturezas que indivíduos ou grupos de indivíduos constroem intencionalmente a partir de um referencial compartilhado. (MARQUES, 1999; 2003). Os atores diversos e multifacetados se articulam em torno de temas que afetam a cotidianidade, reforçando a colaboração e a solidariedade como instrumentos eficazes para a ação e a experimentação de novas formas de resolução de problemas.

O engajamento dos diversos atores está geralmente associado a questões concretas, imediatas, da cotidianidade, ou que afetam valores aos quais se outorga posição elevada na hierarquia ética. Também pode ser associado a estratégias de ação e oportunidade de poder que configuram uma articulação de interesses difusos na busca de alianças sustentadas em vários eixos – âmbito geográfico de vida ou grupo étnico, resistência sócio-cultural, luta por direitos ou simplesmente pelo compartilhamento de referenciais culturais (JACOBI, 2000).

Na presente dinâmica de globalização, caracterizada por uma compressão do tempo e espaço, as diversas formas de articulação de um processo amplificador de desigualdades forma “identidades de resistência” e “identidades de projeto” (CASTELLS, 1999). As identidades de resistência são formadas por atores que precisam construir formas de resistência



e sobrevivência que geralmente expressam desacordo com a “nova ordem mundial”, lutando por justiça social e cidadania num modelo que ressalta as assimetrias.

As redes se inscrevem numa lógica que demanda articulações e solidariedades, definição de objetivos comuns e redução de atritos e conflitos baseados numa acumulação “disruptiva” de problemas, considerando-se as características complexas e heterogêneas da sociedade. Neste sentido as redes horizontalizam a articulação de demandas e se servem crescentemente das modernas tecnologias de informação para disseminar seus posicionamentos, denúncias e propostas, como referencial cada vez mais legítimo da presença de uma emergente sociedade civil global. Este perfil de atuação se constata em diversas áreas como direitos humanos, meio ambiente, resistência à lógica de exclusão do modelo de globalização ou movimento de etnias (JACOBI, 2000a).

As redes representam a capacidade que os movimentos sociais e organizações da sociedade civil em explicitar a sua riqueza intersubjetiva, organizacional e política e concretizar a construção de intersubjetividades planetárias buscando consensos, tratados e compromissos de atuação coletiva.

O engajamento de atores sociais que no geral tem um vínculo e enraizamento local muito forte assim como um compromisso ético com as populações e o território onde desenvolvem suas atividades em redes que transcendem a sua escala de atuação e de poder de influência é um dado novo.

Embora o local e o nacional, continuem sendo espaços privilegiado de ação dos diversos atores da sociedade civil, é crescente o aumento de interação entre organizações da sociedade civil nacional e transnacional na luta por direitos e na resistência ao avanço de um capitalismo predatório.

Os motivos que permitem o avanço do que se convencionou chamar de movimentos sociais transnacionais organizados em redes estão associados às mudanças organizacionais, políticas e tecnológicas, o que pode ser observado pela perda da capacidade dos Estados nacionais em restringir e estruturar ação coletiva, pelo surgimento de uma rede de comunicações global e pelas oportunidades políticas nacionais que ampliam as questões ao nível das oportunidades transnacionais.

Observa-se uma crescente globalização não só de agendas de muitos movimentos, mas também das formas de luta, notadamente a partir da incorporação das novas tecnologias de informação. Isto possibilita a



formação de “networks” locais, nacionais e transnacionais. A partir da construção de novas relações entre atores na sociedade civil, estado e organizações internacionais, multiplicam-se os canais de acesso a informações, o que se configura como estratégico. Alguns aspectos que podem ser destacados nesta lógica de ação estão associados com a centralidade de valores ou idéias baseadas em princípios, a crença de que os indivíduos organizados podem não só representar, mas gerar mudanças através do uso criativo da informação e de estratégias políticas sofisticadas para alcançar os objetivos. Se caracterizam pela não centralidade organizacional e não-hierarquização do poder, as relações são mais horizontalizadas, complementares e mais abertas ao pluralismo e à diversidade cultural (SCHERER e WARREN, 1993).

O crescimento em número e tamanho das ONGs, o ganho em visibilidade e legitimidade, possibilitam a articulação, formação de redes e outras dinâmicas organizacionais para trocar informações, dividir tarefas e ampliar o alcance das iniciativas.

No Brasil, a expansão desde os anos 80, de redes entre os movimentos sociais pode ser associada a dois fatores: o desenvolvimento de tecnologias de informação e a visibilidade pública decorrente da democratização.

As redes possibilitam interações horizontais e organização de instrumentos de pressão, e abrem novos campos de possibilidades para as ONGs, que transcendem suas fronteiras locais, integrando os ativistas, militantes, associados num circuito amplificado de sociabilidade, de confiabilidade e de identidades ideológicas. Pode se afirmar, portanto que as redes interconectam instituições, práticas sociais diferenciadas e alargam o alcance das agendas.

Na área das relações inter-pessoais, a rede é considerada como o conjunto de interações informais que o indivíduo estabelece com outros indivíduos, envolvendo tanto as interações que visam a trocas afetivas como aquelas que visam a trocas profissionais, de informação e de ajuda mútua, entre outras. As relações podem originar de interesses comuns ou ao fato das pessoas pertencerem à mesma localidade, grupo ou instituição. O recente fenômeno das redes virtuais de relacionamento está associado a uma tendência de consolidação de tribos, aliado à necessidade de pertencimento.

Na área de estudo dos movimentos sociais, são geralmente utilizadas as expressões “redes de movimento”, “redes sociais” e “redes de solidariedade”. Aqui, as redes referem-se às articulações, formais ou in-



formais, entre indivíduos, grupos ou organizações da sociedade civil que visam realizar reivindicações, trocar experiências e informações, somar recursos, formular projetos e promover ações públicas, ou outra forma de ação coletiva baseada na horizontalidade e cooperação mútua.

Segundo Scherer-Warren (1993), as redes, no âmbito local, demonstram uma profunda transformação no padrão de relação entre Estado e Sociedade, no sentido de uma maior participação, negociação, democratização e flexibilidade. Também existe hoje uma tendência crescente de se privilegiar o conceito de rede no envolvimento de múltiplos atores no processo de formulação e implementação de políticas públicas.

Desta forma, estes padrões originam certas regras de conduta. Mesmo assim, a divisão de recursos e a correlação de forças entre as organizações podem ser modificadas. O uso corrente do conceito de redes parece se justificar devido ao desenvolvimento na atualidade de um novo padrão de configuração de articulações entre organizações. Entre as razões para o surgimento deste novo padrão, pode-se destacar: a tentativa de enfrentar ambientes de incerteza e turbulência imposta pela atual política econômica; o que discutimos anteriormente enquanto globalização, as crises do Estado do bem-estar social e do Estado desenvolvimentista; o crescente movimento no sentido de uma maior democratização e participação; a tendência de se realizar parcerias do século XXI e a inviabilidade dos padrões burocratizados para responder às novas demandas societárias. A utilização do conceito de rede oferece a vantagem de possibilitar a idéia de integração entre seus elementos constituintes, ao mesmo tempo em que preserva sua diversidade (fato que não acontece com o conceito de sistema que sugere uma certa homogeneização de seus elementos. O sistema permeia a idéia de uma organização central, enquanto a rede envolve heterogeneidades organizadas).

As organizações em rede abrem espaço também para o aparecimento do indivíduo. Organizações e sociedades altamente hierarquizadas tendem a ser homogeneizadoras, eliminando as diferenças. A rede, enquanto organização da heterogeneidade privilegia a diversidade. Neste caso, o indivíduo é também produtor do seu meio.

### **Como utilizar estes conceitos em pesquisa e fortalecimento institucional?**

As constatações apontadas nos textos acima refletem em parte os resultados de pesquisas realizadas pelo Laboratório de Análise de Políticas Ambientais, ligado ao PROCAM/USP. Nossos estudos se concentram no



acompanhamento de comitês de bacias hidrográficas, em uma perspectiva de análise dos alcances e limites destas novas instituições. A utilização de referenciais conceituais como capital social e redes sociais, para a análise destas políticas públicas têm se revelado um exercício desafiador e estimulante. Entretanto, acreditamos que avanços significativos neste campo somente serão atingidos se formos capazes de transpor o nível da retórica, que frequentemente molda a construção científica acerca desta temática. Neste sentido, a construção de um instrumento analítico capaz de avaliar o capital social existente e mapear e analisar as redes sociais dos comitês de bacia hidrográfica torna-se não apenas relevante, mas necessário para avaliar a capacidade de organização e mobilização social de políticas públicas inspiradas na componente participativa.

A observação do capital social como um fenômeno “quantificável” é, portanto, a decorrência natural de um esforço científico de transpor a análise do nível da retórica ao plano das formulações analíticas mais complexas. Aliado a isto, a análise de redes sociais tem se mostrado uma ferramenta promissora para a aferição das características organizacionais dos comitês. Este é um campo do conhecimento que permitem uma análise mais pormenorizada do papel que as relações entre indivíduos e organizações exercem no desenvolvimento das instituições.

A pesquisa/intervenção dos condicionantes que facilitam ou impedem o fortalecimento de práticas participativas, assim como de novos arranjos institucionais mais democráticos ampliam esse novo campo de conhecimento. O debate que se formou ao redor do capital social enquanto um conceito explicativo para maior engajamento da sociedade se constitui em uma maneira integrada de atuação e interação que tem em duas dimensões – confiança e cooperação, fatores que caracterizam uma sociedade que atua de forma cooperativa e articulada em busca de objetivo comum. A partir das nossas pesquisas (JACOBI et al, 2006 e MONTEIRO, 2004), sobre os efeitos do capital social no desempenho institucional de comitês de bacia hidrográfica, observa-se que características de grupos sociais influenciam o desenvolvimento institucional, e ganha força na medida em que esses fenômenos possam ser efetivamente observados e quantificados. Este é um primeiro passo a ser dado. Somente a partir daí será possível proceder a formulações mais pretensivas que confirmam ao capital social um efetivo poder explicativo sobre transformações sociais.

Acreditamos fortemente que dentre os fatores que influenciam a governabilidade dos organismos gestores de recursos comuns, (e de recursos hídricos em particular), a dimensão social ocupa um lugar de destaque.



A análise de redes e de capital social permite que indivíduos, grupos e organizações, no desenrolar de suas atividades operem como agentes que influenciam o andamento de políticas públicas, e fortalecem um conjunto de agentes sociais que através de uma rede de relações potencializa práticas de cooperação entre atores que tem um mesmo objetivo, ainda que nem sempre aparente.

### **Referências Bibliográficas**

- BOURDIEU, Pierre. "The Forms of Capital". In: Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, ed. J. Richardson. NY., Greenwood, 1985.
- CASTELLS, Manuel. O Poder da Identidade. São Paulo. Paz e Terra, 1999.
- COLEMAN, James. Foundations of Social Theory. Cambridge: Harvard University Press, 1994.
- EVANS, Peter. Embedded autonomy: states and industrial transformation. Princeton: Princeton University Press, 1995.
- JACOBI, Pedro. Políticas sociais e ampliação da cidadania. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- \_\_\_\_\_. "Meio ambiente e redes sociais: dimensões intersetoriais e complexidade na articulação de práticas coletivas". In: Revista de Administração Pública. FGV, Rio de Janeiro, v. 34 (6):131-158, nov/dez, 2000a.
- \_\_\_\_\_. "Capital social e desempenho institucional – reflexões teórico-metodológicas sobre estudos no Comitê da Bacia Hidrográfica do Alto Tietê, SP". In: JACOBI, Pedro e FERREIRA, Lucia (orgs.) Diálogos em Ambiente e Sociedade no Brasil. São Paulo: Annablume, 2006.
- KRISHNA, Anirudh e SCHRADER, Elizabeth. Crosscultural Measures of Social Capital. The World Bank- Sustainable Development Network. Working Paper 21. Washington, October 2000.
- LIN, N. Social Capital: A Theory of Social Structure and Action. London : Cambridge University Press. 2001
- MARQUES, Eduardo.C. Redes sociais, instituições e atores políticos no governo da cidade de São Paulo. São Paulo : Annablume : Fapesp, 2003.
- \_\_\_\_\_. Redes Sociais e Instituições na construção do Estado e da sua permeabilidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais - Vol. 14 No. 41.pp. 45-67, 1999.



MONTEIRO, Fernando. Desempenho institucional na gestão de recursos hídricos: o caso dos subcomitês de bacia hidrográfica Cotia-Guarapiranga e Billings-Tamanduateí na Região Metropolitana de São Paulo. São Paulo, p. 146, 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Ciência Ambiental – PROCAM, Universidade de São Paulo.

OSTROM, Elinor. *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. New York: Cambridge University Press, 1990.

PUTNAM, Robert. *Comunidade e Democracia: a experiência da Itália Moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

\_\_\_\_\_. *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York, Simon and Schuster, 2000.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes de movimentos*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

PHOFF, Norman. “Understanding Social Capital: learning from the Analysis and Experience of Participation” In: Dasgupta e Serageldin (orgs.) *Social Capital, a Multifaceted Perspective*. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, 2000.

WOOLCOCK, Michael. “Social Capital and Economic Development: Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework”. *Theory and Society; renewal and critique in social theory*. (Vol. 27/2). 1998.



REDES SOCIAIS  
E DE MOVIMENTOS

REDES SOCIAIS

RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL  
E SUSTENTABILIDADE

ILSE SCHERER-WARREN

DEMOCRACIA

JUSTIÇA AMBIENTAL

PARTICIPAÇÃO

SUJEITO ECOLÓGICO

REDES



## **ILSE SCHERER-WARREN**

Graduada em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia Rural pela UFRGS, doutora em Sociologia pela Universidade de Paris, foi professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e atualmente é professora titular da UFSC, onde coordena o Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais (NPMS) como pesquisadora senior do CNPq. Entre 2004-05 esteve atuando como Pesquisadora Visitante junto a Universidade de Brasília (UNB). Tem atuado como membro voluntário em ONGs e prestado assessoria a movimentos sociais. Suas publicações mais recentes são: Orga. do Dossiê movimentos sociais da Revista Sociedade e Estado, UNB, V. 21, n. 1, 2006, e autora do artigo Das mobilizações às redes de movimentos sociais, pp. 109-130, do mesmo Dossiê; Rede sociais na sociedade da informação. In: MAIA, R. & CASTRO, M. C. P. S (Orgs.). Mídia, esfera pública e identidades coletivas. Belo horizonte: Ed. Da UFMG, 2006, p. 215-227. Redes sociales y de movimientos en la sociedad de la información. Nueva Sociedad, Venezuela, n. 196, mar/abr. 2005; Redes sociais: trajetórias e fronteiras. In: DIAS, Leila Christina & Silveira, Rogério L.L. da (orgs.). Redes, Sociedade e Território. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.



# REDES SOCIAIS E DE MOVIMENTOS

Ilse Scherer-Warren

*Palavras-chave:* redes sociais; movimentos sociais; coletivos em rede; sociedade da informação; empoderamento; gestão em rede.

## O que são redes sociais?

A palavra “rede”, de origem latina (retis), usada para objetos de nosso cotidiano (rede de pesca, rede de dormir, etc.) passou a ser usada cada vez mais na ciência moderna por diversos campos de conhecimento. Isto se deu porque essa noção permite uma visualização adequada das relações estruturais de uma série de fenômenos: físico, biológico, informacional, social e outros, possibilitando a caracterização de propriedades e dinâmicas específicas. Em outras palavras, permite uma representação das relações de um conjunto de “nós/pontos” interligados por uma “teia/linhas” de conexão.

As ciências humanas, no diálogo com outras ciências, construíram o conceito de “redes sociais” com aplicações teóricas, metodológicas e pragmáticas crescentes na sociedade contemporânea, globalizada e intercultural. Essa sociedade da informação passa por uma crescente complexidade que propicia mecanismos e situações de interação e de relacionamentos entre os indivíduos e as organizações, cada vez mais diversificados e interligados. Portanto, os agrupamentos e as formas organizacionais passam a ser entendidos pelos seus vínculos, pelo que une e dá vida àquela forma, ou seja, por sua estrutura de conexões, de relações entre pessoas ou organizações com algum tipo de afinidade ou interesse, em outras palavras, por suas redes.

No mundo globalizado há uma tendência, por parte das organizações da sociedade civil e dos movimentos sociais, em pensar suas articulações e intercâmbios mútuos enquanto “redes”. Já o pensamento científico procura criar modelos analíticos e categorias que dêem conta desta realidade. Os atores dos movimentos tendem a conceber a rede como uma categoria empírica, isto é, como um meio real ou virtual de relações ou, ainda, como um conceito propositivo, através de uma cultura para uma nova forma de articulação da sociedade civil: solidarística, cooperativa, horizontalizada e mais democrática. No pensamento científico, os estudos das ações co-



letivas na perspectiva de redes, ora tratam estas como um elemento da sociedade da informação que se estrutura cada vez mais sob a forma de redes; ora como uma metodologia adequada para se investigar estas ações na sociedade complexa. E, ainda, como uma nova forma de relações/articulações dos movimentos no mundo globalizado, cujas características merecem novas formas de entendimento.

## **Redes na Sociedade da informação**

Estaríamos numa sociedade de redes? Manuel Castells (2002), diria que sim. O autor afirma que as novas tecnologias informacionais criaram condições e efetivamente conectaram os indivíduos e as organizações de tal maneira, que a estrutura social tornou-se uma estrutura das relações sob a forma de redes. De fato, sempre existiram relações sociais que podem ser interpretadas a partir de suas conexões sob a forma de uma rede social. Isto é, os indivíduos desenvolvem vínculos mais duradouros ou mais fortes no interior de círculos sociais determinados configurando suas redes de relacionamentos privilegiados. Nas sociedades tradicionais essas redes sociais eram geralmente informais (redes de vizinhança, amizade, etc.), sendo que na sociedade atual as redes podem ser mais formalizadas em decorrência dos suportes técnicos (redes virtuais na internet e outras).

Portanto, a noção de redes sociais na sociedade da informação refere-se a um modo de leitura da realidade, tendo em vista que nessa sociedade as tecnologias informacionais, com novas, mais rápidas e diversas formas de articulação, exigem um olhar sociológico adequado à leitura do fenômeno. Mas também o emprego da noção de rede refere-se a uma forma de se conceber como sujeito dessa realidade, isto é, a rede pode ter um caráter propositivo que diz respeito a uma nova maneira de agir e de se organizar, como ocorre com muitos movimentos sociais.

Quando se buscam as redes típicas da sociedade da informação, estamos nos referindo às relações que se estabelecem no interior de um grupo de referência, de afinidade ou em torno de uma causa comum, com vistas à troca de informação e comunicação através desses suportes informacionais, com destaque para a internet – Chiapas, com sua “guerrilha informatizada”; Fórum Social Mundial, que criou uma Rede Cidadã Mundial e anti-globalização neoliberal; ONGs de várias temáticas, que vêm se articulando mundialmente e etc. A questão que se coloca é se estamos face a um poder de um mundo socialmente interconectado ou ao poder das novas tecnologias? Trata-se das duas coisas: há novas formas e possibilidades de



empoderamento da sociedade civil, dos movimentos sociais e mesmo de um ativismo, a partir de indivíduos ou de organizações, que é facilitado pelo poder das novas tecnologias. Todavia, essas redes têm vantagens e desvantagens. Suas vantagens principais são a rapidez (comunicação em tempo real) e abrangência (protestos globalizados). Suas desvantagens são sua efemeridade (deletar e desconectar é fácil) e impessoalidade (frequentemente nem se conhece o interlocutor), portanto, um engajamento mais superficial.

Todavia, para fins de entendimento da organização da sociedade civil, o fenômeno deve ser tratado a partir dessa dupla dimensão: a rede técnica (conexão via computador, radio, TV, telefone etc.) e as redes sociais propriamente ditas (sistema de relações), para se examinar as possibilidades de empoderamento ou o significado das relações em rede. Comunidades de sentido são redes sociais, que podem ter uma abrangência local, regional, nacional ou mundial, mas essas possibilidades irão depender, finalmente, da relação entre as redes sociais e as redes técnicas informacionais.

### **Redes sociais, coletivos em redes e redes de movimentos sociais**

Se, por um lado, do ponto de vista da ciência pode-se atribuir mais de um significado à noção de rede, dependendo da disciplina de referência (p.ex., biologia com as redes neurais, a psicologia com as redes socioafetivas interindividuais e a sociologia com as redes sociais, enquanto comunidades de sentido). Por outro, do ponto de vista sociopolítico também poderemos ter mais de um sentido ao que se denomina de redes. Inicialmente é necessário considerar se estamos nos referindo a indivíduos, sujeitos, atores coletivos, organizações, determinadas práticas sociais ou projetos de mudança, o que pode ser explicitado nas definições a seguir.

Redes sociais, no sentido amplo, referem-se a “uma comunidade de sentido”, isto é, com relações mais ou menos continuadas, com afinidades/identificações entre os membros ou objetivos comuns em torno de uma causa, no interior de um grupo circunscrito ou de uma comunidade, como é o caso das redes de parentesco, das redes de amizade, das redes comunitárias variadas (religiosas, recreativas, associativismo civil etc).

Por outro lado, quando nos referimos às redes de mobilização da sociedade civil ou redes propositivas, de políticas sociais ou públicas, deve-se fazer a distinção entre coletivos em rede e rede de movimentos sociais:

- 
- Coletivos em rede referem-se a conexões entre organizações empiricamente localizáveis (por ex., entre ONGs ambientalistas). Esses coletivos podem vir a ser segmentos (nós) de uma rede mais ampla de movimentos sociais, que por sua vez é uma rede de redes. O Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, a Rede de ONGs da Mata Atlântica, a Coalizão Rios Vivos, o Grupo de Trabalho Amazônico – GTA, a Rede Cerrado (JACOBI, 2000), por exemplo, são campos políticos ou sub-redes do movimento ambientalista brasileiro. Entretanto, o movimento social deve ser definido como algo que vai além de uma mera conexão de coletivos.
  - Movimentos sociais são, portanto, redes sociais complexas, que transcendem organizações empiricamente delimitadas e que conectam de forma simbólica, solidarística e estratégica, sujeitos individuais e atores coletivos, em torno de uma identidade ou identificações comuns, de definições de seus adversários e de um projeto de transformação social. As identidades e os conteúdos das lutas podem ser específicos (ambientalista, feminista, étnico etc.), ou trans-identitários (eco-feminismo, anti-racismo ambientalista, etc.), como vem ocorrendo, por exemplo, no movimento de justiça ambiental, que iniciou nos Estados Unidos e se espalhou para outros continentes, inclusive para o Brasil.

*“O movimento de justiça ambiental consolidou-se, assim, como uma rede multicultural e multirracial nacional – e, mais recentemente, internacional –, articulando entidades de direitos civis, grupos comunitários, organizações de trabalhadores e trabalhadoras, igrejas e intelectuais no enfrentamento do “racismo ambiental” como uma forma de racismo institucional, buscando fundir direitos civis e preocupações ambientais em uma mesma agenda e avançando na superação de 20 anos de dissociação e suspeita entre ambientalistas e o movimento negro.” (IBASE, 2005, p. 45).*

O grande desafio para os movimentos ambientalistas hoje é de como aproximar e articular as lutas a partir da diversidade dos atores coletivos, como trabalhar contemplando a transversalidade dos direitos clássicos com os direitos de uma terceira ou quarta geração – todos legítimos – em uma sociedade de tamanha desigualdade e exclusão social como a brasileira. Para enfrentar essa condição em nosso país devemos sempre lembrar também que a exclusão social é “racializada, engendradora, etarizada e territorializada”, ou seja, tem cor, gênero/sexo, idade e localização. A pobreza



mais extrema tende a ser negra, feminina, bastante jovem ou idosa e localiza-se nas periferias urbanas e nos bolsões de economia de subsistência rural. Muitas redes de movimento já incorporam essas múltiplas dimensionalidades das lutas sociais, como pode ser observado em tendências do Movimento Quilombola, do Movimento de Catadores e outros.

### **Redes e empoderamento da sociedade civil**

Nas redes de movimentos há elos fortes que exercem a função de pontos estratégicos para o empoderamento da rede como um todo. Estamos aqui nos referindo a lideranças, mediadores, mobilizadores sociais e semelhantes. Entretanto, para que a rede cumpra seu papel propositivo de democratização das relações sociais, políticas e culturais, esses agentes ou elos de mediação (freqüentemente representados por ONGs e agentes do poder público), por seu capital social privilegiado dentro da rede, deveriam buscar mecanismos de integração dos sujeitos mais excluídos, discriminados e necessitados socialmente: incluí-los através de relações democráticas, horizontais, descentralizadas, participativas e pró-ativas (formadora de novos capitais sociais). Isto é, as comunidades e os beneficiários das políticas públicas não deveriam ser tratados como meros clientes do assistencialismo social, mas como cidadãos de direitos e deveres e construtores de seus destinos pessoais e coletivos. A política das redes pressupõe superar a política clientelística, paternalista, tutelar e corporativista. Pressupõe, portanto, o reconhecimento do outro (o diferente, o excluído, o discriminado), como cidadão, sujeito e agente (formador de novo capital social).

Segundo Bourdieu (2003), o capital social é o conjunto de recursos reais ou virtuais, representados por relações sociais no interior de uma rede, de conhecimento e reconhecimento mútuo, que atribui poder aos seus membros e capacidade de mobilização. Seria, portanto, o empoderamento necessário para as iniciativas de transformação do social. Assim sendo, a educação ambiental poderá ser um agente efetivo de transformação social na medida em que contemple a construção de conhecimento do “outro”, do diferente, do desigual e promova os caminhos para uma política de reconhecimento social e cultural.

### **Educação ambiental e a gestão em rede**

O mundo globalizado está enfrentando um paradoxo de encaminhamento político em relação ao qual às organizações civis e os movimentos em rede poderão trazer uma relevante contribuição. Trata-se do paradoxo entre o crescimento de uma consciência sobre o princípio de universaliza-



ção dos direitos sociais e ambientais versus o princípio de reconhecimento das especificidades em relação às etnicidades, religiões, linguagens, culturas etc. Em face desse cenário, a seguinte questão pode ser formulada para uma política de educação ambiental: como educar para uma cidadania que contemple e construa mecanismos para a promoção da igualdade, com o reconhecimento das diversidades culturais, assegurando justiça social e participação democrática, com garantia de um desenvolvimento sustentável?

Leff (1994) contribui para pensar sobre esse desafio ao prever a possibilidade de, por meio de uma democracia participativa, gerar uma governabilidade que contemple o potencial de engajamento ecológico, cultural e de redes de solidariedade na América Latina, desenvolvendo projetos de erradicação da pobreza com melhor qualidade de vida, com o compromisso de respeito à diversidade e com as gerações futuras. Nessa direção podem ser apontadas experiências de Agenda 21 locais, regionais e nacionais, que através de parcerias entre a sociedade civil organizada e os governos têm atuado para a promoção do desenvolvimento sustentável através de negociações democráticas. A efetividade desse processo depende, entretanto, de uma legítima representatividade da sociedade civil, através de coletivos em rede, e de um poder público aberto à negociação, ao planejamento e a tomadas de decisões pelo método da democracia participativa. E que, além disso, contemple a diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, etária e outras, dependendo das especificidades de cada região do país.

Isso nos remete a uma segunda questão: Educar para que concepção de desenvolvimento?

O desenvolvimento sustentável deve ser concebido enquanto fenômeno multidimensional. Como uma contra-força à degradação econômica, política, cultural e ambiental, contra a exploração, a exclusão social e a discriminação, por um lado, e como uma força que respeite e promova os direitos humanos (civil, socioeconômico, cultural e ambiental), a integração (não apenas no campo da produção, mas também da cooperação solidária), a cidadania (através do reconhecimento e da participação) e a segurança (em relação a todas as formas de violência), por outro.

Enfim, os movimentos em rede têm contribuído para esta forma de educar para a cidadania, na medida em que vêm repensando sobre o “lugar da natureza nas relações sociais”, defendendo a transversalidade dos direitos sociais e ambientais, através da denominada Plataforma DhESCA; respeitando tempos e processos históricos, por meio do reconhecimento de raízes culturais tradicionais sem desconsiderar o compromisso de sustenta-



bilidade com as gerações futuras; transpondo fronteiras territoriais, ao pensar globalmente e agir localmente; e, radicalizando a democracia, quando articulam os sentidos da justiça social com o da autonomia do sujeito e o da responsabilidade social.

### **Atividades sugeridas**

1. Discutir a partir de alguma experiência concreta de rede de associações, de coletivos em redes ou de movimentos sociais, quais as possibilidades de conduzir uma ação coletiva na direção do “conceito propositivo de rede”, isto é, segundo o qual a ação seja democrática, participativa e que conduza ao empoderamento dos diversos sujeitos sociais, respeitando sua diversidade. Passos para essa análise:

- Como se dão as trocas no interior da rede? Como se negocia o conflito?
- Como circula a informação (abrangência) e qual a relevância dessa informação?
- Como animar e manter viva a participação dos membros da rede?
- Como incluir a população-alvo ou os membros mais carentes, mais excluídos na rede?
- Quais as formas de trabalho para a promoção de reconhecimento social, de solidariedade, de cooperação, de confiança, de reciprocidade, enfim, que possibilite a construção de uma “nova cultura e ética” para o social?

2. Há no mundo contemporâneo a emergência de uma consciência cidadã sobre a necessidade de uma maior participação da sociedade civil organizada na gestão das políticas sociais e públicas. Por sua vez, uma “gestão em redes” traz novos desafios a serem enfrentados. Discutir e buscar respostas aos seguintes desafios:

- Como contemplar a diversidade dos sujeitos/organizações sociais, incluindo politicamente no debate público as populações mais excluídas e discriminadas?
- Como fazer a tradução do discurso técnico governamental para a população-alvo, possibilitando a inteligibilidade do debate?
- Como negociar os interesses diversificados e os conflitos, de forma a criar um consenso mínimo que permita uma gestão coletiva, transformando todos os elos da rede em agentes de capital social?

- 
- Partindo do pressuposto de que a formação de capital social e simbólico possa se beneficiar do intercâmbio de associações civis com outras experiências similares (p.ex.: articulação e trocas de experiências de vários coletivos em rede, formando redes de redes), quais os caminhos na sociedade da informação para promover esses processos articulatórios e a respectiva formação de redes de movimentos sociais?

### **Referencias Bibliográficas**

- BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice & Afrânio CATANI (orgs.). Pierre Bourdieu - Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DIAS, Leila Christina & Silveira, Rogério L.L. da (orgs.). Redes, Sociedade e Território. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.
- HADDAD, Sérgio. Ongs e universidades – desafios para a cooperação na América Latina. São Paulo: Peirópolis, 2002.
- IBASE. Revista Democracia Viva, n. 27. Edição Especial – Meio Ambiente e democracia. Jun-jul/2005.
- JACOBI, Pedro. Meio ambiente e redes sociais: dimensões intersetoriais e complexidade na articulação de práticas coletivas. Disponível em: <<http://www.repea.org.br/redesea/conceitos/rapartigopj2000.doc>>
- MAIA, R. & CASTRO, M. C. P. S (Orgs.). Mídia, esfera pública e identidades coletivas. Belo horizonte: Ed. Da UFMG, 2006, p. 215-227.
- PLATAFORMA DhESCA BRASIL. Disponível em: <[http://www.dhesc-brasil.org.br/\\_plataforma/](http://www.dhesc-brasil.org.br/_plataforma/)>
- SCHERER-WARREN, Ilse. Cidadania sem fronteiras – ações coletivas na era da globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.
- SCHERER-WARREN, Ilse et al.: Cidadania e multiculturalismo: a teoria social no Brasil contemporâneo. Lisboa/Florianópolis: Socius/Editora da UFSC, 2000.
- SORRENTINO, Marcos (coord.). Ambientalismo e participação na contemporaneidade. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2002.

RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL  
E SUSTENTABILIDADE

REDES SOCIAIS  
E DE MOVIMENTOS

SUJEITO OU  
COMUNIDADE AUTÓCTONE

GUSTAVO F. DA COSTA LIMA

SUSTENTABILIDADE

ÉTICA AMBIENTAL

CONFLITOS  
SOCIOAMBIENTAIS



## **GUSTAVO FERREIRA DA COSTA LIMA**

Gustavo Ferreira da Costa Lima é professor e pesquisador do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA, ambos da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Tem se concentrado nas temáticas da educação ambiental – tema de seu doutorado na UNICAMP – do desenvolvimento sustentável, da sociologia ambiental e do ambientalismo com alguns artigos e capítulos de livros publicados sobre esses temas. Em sua vida pessoal é praticante de Yoga e aprendiz de práticas meditativas.



# **RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE**

Gustavo F. da Costa Lima

Podemos começar lembrando que etimologicamente a palavra responsabilidade vem de responder. Daí, responsabilidade socioambiental pode ser entendida como a capacidade de responder aos problemas sociais e ambientais que vivenciamos.

Ashley (2002:6) define a responsabilidade social como “toda e qualquer ação que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade”. Logo, a responsabilidade socioambiental trataria de incluir o meio ambiente nessas ações e cuidados dedicados à sociedade.

A noção de Responsabilidade Socioambiental - RSA que, crescentemente, penetra nosso cotidiano precisa ser entendida no contexto das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais experimentadas pela sociedade contemporânea a partir das décadas finais do século passado.

Refiro-me à crise do Estado de bem-estar social; ao esgotamento dos modelos de desenvolvimento econômico praticados; à reestruturação do capitalismo sob a égide das políticas neoliberais; à redução do “Estado-nação” e de sua capacidade de atender às demandas sociais que se dá simultaneamente ao fortalecimento das empresas transnacionais e do mercado; à emergência de novos movimentos sociais populares, ecológicos, feministas e étnicos e a uma tendência de deslocamento das questões social e ambiental da esfera pública e política para a esfera privada (LIMA, 2003).

Boeira (2005:14), referindo-se às novas estratégias empresariais voltadas à responsabilidade socioambiental, entende que: “a responsabilidade social é resultado, em grande medida, das críticas que as empresas têm recebido nas últimas décadas nos campos ético e econômico por adotarem uma política economicista de mercado”.

Tanto a reflexão quanto as práticas voltadas à Responsabilidade socioambiental só vieram a se colocar a partir do momento em que a sociedade reconheceu a existência de crises simultâneas e associadas nos campos social e ambiental que exigem cuidado e intervenção.



Aprendemos com a sociologia que a mera existência ou percepção de problemas sociais e ambientais, embora sejam elementos necessários, não são suficientes para deflagrar ações e movimentos sociais com intenção de criar respostas a eles. É preciso, pois que os problemas sejam socialmente reconhecidos e interpretados. Que tomemos, enfim, consciência de sua existência para então construir articulações, identidades e ações coletivas visando sua superação (DURHAM, 1984).

Naturalmente, essa dupla crise social e ambiental resultou de um mesmo modelo de desenvolvimento de base capitalista que se define pela concentração econômica e exclusão social; pela degradação da natureza – incluída a humana - e geração de riscos socioambientais; pela fragilização das instituições democráticas e por um padrão ético utilitário e individualista. Pode-se dizer que esse conjunto de tendências, grosso modo e com algumas variações, caracteriza o cenário contemporâneo da sociedade global.

À medida que os diversos setores sociais ligados à sociedade civil<sup>1</sup>, ao governo e ao setor privado reconhecem essas crises, publicizadas pela ação das mídias globais, iniciativas e ações sociais diversas começam a ser deflagradas com a intenção de compreendê-las, atenuá-las ou transformá-las.

A Responsabilidade socioambiental, nesse sentido, emergiu desse conjunto de processos que compreendem:

- A destruição ambiental produzida pelo processo de crescimento econômico e industrial;
- O agravamento da crise social resultante do modelo de desenvolvimento concentrador e excludente;
- A tomada de consciência social da gravidade desses processos tornados públicos pelos meios de comunicação de massa;
- O surgimento de movimentos da sociedade civil em defesa de direitos e lutas de ampliação da cidadania para incluir direitos relativos ao consumidor, ao meio ambiente, à saúde pública e à responsabilização dos agentes da degradação;
- A constatação da incapacidade do Estado em responder à complexidade e à dimensão dos novos problemas;
- A percepção por parte das empresas de que o agravamento das crises social e ambiental pode comprometer a reprodução da ordem capitalista e a lucratividade das empresas, na medida em que ameaçam a paz social, o crescimento do consumo, a oferta de energia e de recursos naturais entre outros limites;

---

<sup>1</sup> Refiro-me aos movimentos sociais, às associações e às organizações não-governamentais envolvidas e comprometidas com esses movimentos.

- 
- A deflagração de iniciativas múltiplas de diversos setores sociais que a partir de seus interesses particularistas se apropriam do discurso de desenvolvimento sustentável de defesa da compatibilização entre o econômico, o social e o ambiental.

Como todo campo de saber e de atividades sociais o universo compreendido pela responsabilidade socioambiental não é homogêneo e consensual. Comporta tanto diferentes setores sociais provenientes da sociedade civil, do Estado e do mercado quanto uma diversidade de concepções ético-políticas sobre as questões social e ambiental e sobre as maneiras diversas de responder a tais problemas.

Significa dizer que estamos diante de um campo político, no qual uma variedade de atores e de concepções disputam a hegemonia sobre a definição do que vem a ser a responsabilidade socioambiental e sobre a melhor maneira de conduzi-la.

Nesse sentido, é possível observar no interior desse campo “discursivo-prático” distintas concepções de responsabilidade socioambiental, algumas das quais preocupadas em integrar os indivíduos ao modelo de desenvolvimento vigente e outras interessadas em transformar o modelo praticado. Observamos diferentes estratégias empresariais de caráter mais reativo ou pró-ativo, fundadas em conceitos de capitalismo mais ou menos convencionais (GOHN, 2005; DEMAJOROVIC, 2003; PINHEIRO, 2003; HAWKEN, 2000).

Constata-se, portanto, no interior desse campo social a presença de tendências e projetos de responsabilidade social assistencialistas e autonomistas, políticos e apolíticos, mercadológicos e emancipatórios. Tratam-se, enfim, de tendências orientadas por motivações mais conservadoras ou transformadoras.

Essa polarização ético-política em torno da responsabilidade socioambiental pode ser associada também à ênfase que se atribui as diferentes esferas do estado, do mercado e da sociedade civil como protagonistas das mudanças que visam a sustentabilidade social.

Historicamente, o conjunto da sociedade tendia a atribuir a responsabilidade de cuidar das questões social e ambiental exclusivamente ao Estado como instância reguladora das assimetrias e conflitos da vida social, aí incluídos os problemas da pobreza, da exclusão e assistência social, da degradação e dos riscos ambientais.



Gradualmente, com a complexidade das crises e das mudanças na ordem capitalista global, inspiradas no projeto neoliberal, tanto aprofundaram-se as desigualdades, a exclusão social e os impactos ambientais, quanto reduziu-se o poder e a capacidade do Estado de responder a esses problemas.

Essa fragilização do Estado, que ocorre simultaneamente ao fortalecimento das corporações transnacionais e da esfera do mercado no cenário global, abriu espaço para as novas iniciativas do setor privado quanto aos problemas socioambientais. Neste processo, o setor privado assume a hegemonia discursiva sobre a questão socioambiental passando a defini-la a partir de suas concepções e interesses particulares.

Os atores da sociedade civil, desde a década de 70 do século passado, têm ampliado seu poder de reivindicação e participação no processo político, seja através de iniciativas autônomas, seja influenciando e/ou participando de iniciativas governamentais e empresariais de combate à degradação social e ambiental. E, apesar de sua decisiva contribuição para conter os abusos e excessos do governo e das empresas com relação a esses temas, a sociedade civil não acumula, até o momento, forças suficientes para liderar o encaminhamento dessas questões.

Dagnino (2004) problematiza esse deslocamento de significados que a cultura neoliberal<sup>2</sup> têm operado nas noções de sociedade civil, participação e cidadania ao substituir os significados políticos, públicos e coletivos conquistados historicamente pelos movimentos sociais em suas lutas frente ao Estado e a economia, por um novo significado de teor individualista e apolítico mais relacionado à esfera privada, ao consumo e ao mercado.

A constatação de que a produção e o debate atual sobre o tema da responsabilidade socioambiental ainda se encontra predominantemente vinculado ao contexto empresarial é um dado sintomático que merece registro, embora essa cultura se expresse também no discurso e nas práticas governamentais, não-governamentais através das ONGs e dos organismos internacionais como a ONU, o PNUMA, o Banco Mundial, o BID, UNESCO e UNICEF entre outros.

Necessário lembrar a relação desse debate e cultura sobre RSA com a emergência do discurso de desenvolvimento sustentável, a partir do lançamento do relatório “Nosso Futuro Comum”<sup>3</sup> em 1987 que, a despeito

---

2 A autora refere-se aqui ao contexto de introdução das idéias e políticas neoliberais no Brasil a partir da eleição de Collor de Melo em 1989.

3 O relatório Nosso Futuro Comum é produto da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - CMUMAD organizada pela ONU em 1983 para estudar e propor respostas aos problemas implicados na relação entre o desenvolvimento econômico e o meio ambiente.



de todas as suas ambigüidades e contradições conceituais e políticas contribuiu inegavelmente para despertar a consciência e a discussão sobre a relação indissociável entre desenvolvimento e meio ambiente.

Como discute Guimarães (1991), ficava cada vez mais claro que a dimensão da crise ambiental não se reduzia, como à época da Conferência de Estocolmo, em 1972, a uma questão técnica de como manter limpos os ecossistemas e os recursos dos quais dependiam nossa sobrevivência. Uma nova consciência constata a impossibilidade de dissociar ou contrapor os problemas do meio ambiente e do desenvolvimento, simplesmente porque se constatava que os problemas da degradação ambiental eram resultantes do próprio modelo de desenvolvimento posto em prática.

Do exposto pode-se considerar que a responsabilidade socioambiental compreende um campo de discursos e práticas diversificado que integra diversos setores sociais e posições ético-políticas e que, na presente conjuntura, tem sido hegemonizado pelos agentes do mercado, embora em disputa contínua com os atores e movimentos da sociedade civil e com os setores governamentais portadores de outras orientações.

As contribuições da educação ambiental nesse processo são múltiplas e apontam, no meu entender, para reflexões e práticas socioambientais que incorporem o pensamento crítico e as dimensões “ético-valorativa” e política dessas questões.

Do ponto de vista da crítica, importa formar cidadãos capazes de pensar e tomar decisões com autonomia; de compreender a dinâmica da relação entre a sociedade e o meio ambiente em suas múltiplas dimensões e de diferenciar os significados dos vários discursos e práticas de responsabilidade socioambiental quanto à suas concepções político-pedagógicas, objetivos, interesses e valores.

Vimos como a responsabilidade deriva da capacidade do indivíduo e da sociedade em responder aos problemas que se lhes apresentam. Contudo, para responder adequadamente aos problemas com os quais nos deparamos na vida social é preciso primeiro compreender os seus significados, suas causas, processos de formação e eventuais conseqüências. É igualmente necessário perceber as diferenças que definem as diversas concepções e propostas de responsabilidade socioambiental para comparativamente decidir com autonomia qual delas atende melhor a nossas posições éticas e políticas. O exercício da crítica nos ajuda a adquirir essas capacidades que, em última instância, favorecem a liberdade de ação diante do problema vivenciado.



Do ponto de vista ético, cabe à educação ambiental favorecer a compreensão dos valores que orientam as relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros em sociedade e com o ambiente no qual está inserido.

Nesse sentido, importa se dar conta de que os valores éticos são construções sócio-culturais e que, portanto, são passíveis de mudança. Assim, os códigos valorativos hoje hegemônicos, centrados no individualismo, na competitividade, no utilitarismo e na felicidade associada ao consumo não são únicos nem imutáveis, são possibilidades entre outras, dotadas de certa força inercial, mas nunca formações permanentes.

Através dessa reflexão pode-se compreender que, tanto a crise ambiental quanto a social, decorrem de uma compreensão e de uma prática social que dissocia liberdade e responsabilidade. Assim, a liberdade individual que algumas pessoas têm de acumular e concentrar bens e de manter um estilo de vida consumista e predatório tem como contrapartida a privação e a carência de outras pessoas. Pode-se, igualmente, observar que a economia capitalista teve a liberdade de crescer exponencialmente sem considerar as conseqüências desse crescimento sobre o meio ambiente. Enfim, se vivemos num mesmo sistema global toda acumulação em um ponto desse sistema implica em uma desacumulação equivalente e proporcional em outros pontos da mesma estrutura.

Outra reflexão ética necessária diz respeito à responsabilidade universal indissociável da relação de interdependência que atravessa a existência de todos os seres e fenômenos que conhecemos. Essa consciência, presente em várias tradições espirituais e filosóficas da humanidade e que também se expressa na “Carta da Terra”, quando bem entendida, pode promover transformações preciosas em nossa vida e ação no mundo. Trata-se de compreender o complexo de relações que associa e nos faz dependentes de todos os seres, processos e bens naturais, sociais e culturais com os quais estabelecemos interações.

Podemos, por exemplo, atentar para o simples exemplo de que, em geral, não produzimos diretamente ou isoladamente o que comemos, vestimos, os lugares que habitamos, a linguagem que usamos, as práticas culturais que repetimos ou recriamos, as instituições e comunidades nas quais vivemos, as individualidades com as quais nos identificamos, a regulação climática, a fotossíntese, a fertilidade dos solos, as chuvas, nossos corpos e nossas experiências de felicidade entre infinitos outros fenômenos ou processos. Nessa reflexão, constatamos a “inseparatividade” entre indivíduos, sociedades, natureza e cosmos e a inexorabilidade de nossa condição relacional e complexa.



Nessa interdependência se incluem também as relações entre os planos locais e globais e a consideração simultânea da herança dos nossos antepassados e do cuidado com as gerações futuras.

De uma perspectiva política a educação ambiental pode contribuir para problematizar temas e questões que emergem da relação entre a sociedade e o meio ambiente como, por exemplo: a cidadania ambiental que remete ao direito a um ambiente saudável; a participação socioambiental que implica em tomar parte em movimentos, processos e políticas que definem nossa qualidade de vida; a justiça ambiental que discute a distribuição dos riscos e responsabilidades socioambientais e a cidadania científica que resgata para a sociedade o direito de discutir e de participar na definição dos limites da ciência e de sua aplicação tecnológica na vida social. Esse novo direito se fundamenta na idéia de que a ciência é um tema sério e importante demais para ser deixado aos cuidados exclusivos da comunidade científica, entre outros temas possíveis (BECK, 1997).

Cabe, portanto, questionar que processos sociais, materiais ou simbólicos, têm prejudicado a qualidade ambiental e da vida na nossa cidade? O que motiva as ações predatórias dos indivíduos e grupos sociais? O que podemos fazer para mudar esse estado de coisas?

É possível, por exemplo, trabalhar a idéia de que todos os indivíduos e grupos sociais são responsáveis pelas questões sociais e ambientais, embora o sejam em proporções diferenciadas, segundo a dimensão do dano causado por cada um deles ou pelo poder de solucioná-los. É claro que eu, enquanto pessoa física, tenho uma certa responsabilidade socioambiental, mas ela não é a mesma que tem o governo de uma cidade, de um país, ou de uma empresa mineradora, de uma indústria de papel, de agrotóxicos ou de automóveis.

Então, quando refletimos sobre a nossa região e diagnosticamos seus problemas e conflitos socioambientais podemos identificar quem são os agentes sociais envolvidos nesse processo e como se distribui a responsabilidade do problema entre empresas, estado, grupos sociais diversos e indivíduos.

Também podemos, em sentido semelhante, explorar a relação de nosso comportamento social e ambiental enquanto indivíduos e enquanto sujeitos sociais e políticos. Creio que durante algum tempo os educadores ambientais desperdiçaram alguma energia ao tentar demonstrar de maneira competitiva e excludente que um desses comportamentos era superior ao outro. Assim, aqueles/as mais “comportamentalistas” tendiam a enfatizar as pedagogias centradas nas mudanças dos comportamentos individuais



como mais relevantes, enquanto as correntes mais políticas tendiam a enfatizar as pedagogias focadas nas mudanças dos comportamentos coletivos e na ação política. Acho que hoje já está claro que precisamos integrar os dois esforços, que eles são complementares e indissociáveis.

De toda a reflexão acima importa, a título de síntese, indagar o que pode contribuir para ampliar a responsabilidade socioambiental individual e coletiva?

Um último ponto a trabalhar e problematizar está nas lacunas que separam nossos discursos e práticas de responsabilidade socioambiental. É natural que as mudanças não ocorram por encanto e sem processos graduais que vão aos poucos relacionando as dimensões cognitiva, afetiva e prática da realidade. Então, pensar, sentir e agir a princípio não funcionam de modo coordenado, mas se integram gradualmente com a multidimensionalidade da experiência, do exercício da complexidade. No processo de aprendizado todos somos vítimas de momentos “parcializados” onde desenvolvemos o discurso dissociado da prática ou a prática dissociada do discurso e da reflexão. Trata-se, pois, de perceber essa dicotomia e de desenvolver uma pedagogia embasada na práxis que exercite e integre teoria e prática ou “ação-reflexão-ação”.

A educação ambiental contém, portanto, um rico potencial de recursos a contribuir na construção de uma responsabilidade socioambiental mais solidária, justa e complexa. Creio que os desafios históricos e civilizatórios que vivenciamos contemporaneamente não aceitam respostas menores do que essas.



## Referências Bibliográficas

- ASHLEY, P. (coord.). Ética e responsabilidade social nos negócios. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BECK, Ulrich. “A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva”. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: UNESP, 1997.
- BOEIRA, Sérgio. Ética empresarial e capital social: aproximações conceituais. Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis. v. 2, nº 2, Florianópolis, jul/dez, 2005.
- DAGNINO, Evelina. “Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?” In: MATO, D.(coord.) Políticas de cidadania y sociedade civil em tiempos de globalización. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela 2004, p. 95-110
- DEMAJOROVIC, Jacques. Sociedade de risco e responsabilidade socioambiental; perspectivas para a educação corporativa. São Paulo: Senac, 2003.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. Movimentos sociais: a construção da cidadania. Novos Estudos Cebrap, São Paulo, nº 10, out/1984, p. 24-30.
- GOHN, Maria da Glória. O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.
- GUIMARÃES, Roberto P. A assimetria dos interesses compartilhados: América Latina e a agenda global do meio ambiente. In: LEIS, H. R..(org.) Ecologia e política mundial. Rio de Janeiro: FASE/VOZES/PUC-Rio, 1991.
- HAWKEN, Paul; LOVINS, Amory. Capitalismo natural: criando a próxima Revolução industrial. São Paulo: Cultrix, 2000.
- LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. Ambiente & Sociedade, NEPAM/UNICAMP, Campinas, vol. 6, nº 2, jul-dez, 2003.
- PINHEIRO, José Moura. Conjuntura e Planejamento. Salvador, SEI, nº 115, p. 29-33, dez, 2003.



**SUJEITO OU  
COMUNIDADE AUTOCTONE**

**RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL  
E SUSTENTABILIDADE**

**ATÉ UM  
PRÓXIMO ENCONTRO ...**

**ANARUEZ MORAES**

**ATORES SOCIOAMBIENTAIS**

**PERTENCIMENTO**

**DIALOGO DE SABERES**

**AUTONOMIA**

**EMANCIPAÇÃO**



## **ANARUEZ MORAES**

Assessoria administrativa e de projetos da Ong Centro Medicina da Floresta, sediada na Vila Céu do Mapiá, Flona Purus, estado do Amazonas, além de estar iniciando um projeto de iniciação científica com os alunos da escola profissionalizante que tb faz parte da Ong. Assessoria para a Escola Estadual Cruzeiro do Céu, sediada na Vila Céu do Mapiá, Flona Purus, estado do Amazonas. Dra. em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo, pesquisadora do Laboratório de Psicologia Socio-Ambiental e Intervenção. Mestra em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo.



# SUJEITO OU COMUNIDADE AUTÓCTONE

Anaruez Ferreira Morais

Sujeito autóctone é aquele intrinsecamente contido no ethos de sua comunidade, condicionando e condicionado, em via de mão dupla, pelas circunstâncias histórico-culturais em um sistema aberto (MOSER,1999; TASSARA,2004). Considerando contemporaneamente estas circunstâncias como determinadas por uma hegemonia que impõe seu sistema mundo como pensamento único e dificulta a expressão de outros “sistemas históricos do globo” (TASSARA e DAMERGIAN, 1996, p.299), um sujeito ou uma comunidade autóctone é o que consegue transitar entre o local e o global com o menor prejuízo possível de sua identidade original.

Por ethos entende-se o conjunto de características que determinam a forma de ser de uma coletividade, uma comunidade, seu lugar familiar, sua forma habitual, sua ética e sua capacidade de coerência e credibilidade nas relações entre os sujeitos e destes com o entorno. Em Aristóteles(1973), há duas fontes possíveis para a origem da palavra ethos: A Retórica e Ética a Nicômaco. Na Retórica, ethos aparece como um termo que diz respeito à impressão moral produzida por um orador. No esquema aristotélico, ethos, pathos e logos são as três provas que o orador pode usar como modo de persuasão, sendo que: a) logos diz do uso estratégico da razão na linguagem e está vinculado à mensagem; b) pathos envolve o uso das emoções e está vinculado à audiência; c) ethos é um apelo ao caráter do locutor e está vinculado à credibilidade (HASSEN,2003; KERANEN, 2004). O ethos é, portanto, estabelecido durante o discurso quando o orador apresenta-se como detentor de uma sabedoria prática (phronesis), de um caráter moral bom (arête) e com interesse e simpatia para com a audiência (eunoia), e assim, a ação comunicativa torna-se necessariamente persuasiva. O ethos é mais do que somente a reputação do orador, antes ou depois de sua fala, mas sim deriva das escolhas do orador no ato da oratória. Além disso, depende da aparência de credibilidade ou do caráter de quem fala e do que a audiência pensa sobre o caráter do orador. Percebe-se, então, que ethos está vinculado a credibilidade, confiança e coerência (FROBISH,2003; KERANEN, 2004). Na Ética a Nicômaco, Aristóteles afirma que “a virtude moral é adquirida em resultado do hábito, donde ter-se formado o seu nome (éthiké) por uma pequena modificação da palavra éthos (hábito)”(Aristóteles, 1973).



No léxico grego pode-se encontrar como significado mais concreto do termo *ethos* o “lugar habitual de reunião”, claramente vinculado à imagem da polis grega com as pessoas reunidas em lugares públicos, trocando experiências, idéias e tomando decisões (FROBISH, 2003). Neste sentido, Bailly (1950), atribui a *éthos* (ἦθος) duas significações principais: a) estada habitual, lugar familiar, residência, referindo-se a animais como em toca de leões (Heródoto) e ninho de pássaros (Antologia Palatina); ou falando de homens e povos, como em Hesíodo (Os Trabalhos e os Dias); b) caráter habitual, de onde, como referência a costumes e usos, como em Heródoto; a maneira de ser ou hábitos de uma pessoa, seu caráter, como em Píndaro (Olímpicos), Ésquilo (Prometeu), Sófocles (Ajax), Platão (República) ou disposição da alma, do espírito em Demóstenes.

Assim, o caminho semântico parece ir do lugar habitual, para os costumes e hábitos, chegando finalmente ao caráter. Em Ferreira (1999) são identificadas três significações para *ethos* (grafado como *etos*): a) modo de ser, temperamento ou disposição interior, de natureza emocional ou moral; b) o espírito que anima uma coletividade, instituição, etc.; c) aquilo que é característico e predominante nas atitudes e sentimentos dos indivíduos de um povo, grupo ou comunidade, e que marca suas realizações ou manifestações culturais (em sociologia e antropologia).

Para uma compreensão do que seja o *ethos* de uma comunidade autóctone, foi construído como modelo teórico de descrição e análise um conjunto de três categorias relativas à comunidade: comunidade de vida e comunidade de sentido (BERGER e LUCKMAN, 1985) e comunidade de destino (BOSI, 1987; TASSARA, RABINOVICH, 2001).

O mundo da vida cotidiana é tomado como uma realidade certa, interpretada pelos sujeitos de uma sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem às suas vidas, na medida em que forma um mundo coerente. É um mundo que se origina no pensamento e na ação dos seres humanos, sendo afirmado como real por eles, é a realidade por excelência. A vida cotidiana é experimentada no estado de total vigília e é apreendida como uma realidade ordenada, objetivada, onde a linguagem marca as coordenadas da vida na sociedade e a preenche de objetos dotados de significação. É também um mundo intersubjetivo, de compartilhamento com outros seres humanos, estruturado espacial e temporalmente e, enquanto as rotinas de vida diária acontecem sem interrupções, serão apreendidas como não-problemáticas (BERGER e LUCKMAN, 1985). Assim, buscando compreender a construção desta realidade e da intersubjetividade e sociabilidade inerentes a ela quando são compartilhados o território, a experiência e a sobrevivência cotidianas, busca-se estabelecer a comunidade



de vida, a partir da descrição do contexto cotidiano, dos ritmos da vida, das rotinas, dos compartilhamentos comuns à coletividade em questão.

Além disso, os seres humanos são capazes de objetivações, isto é, produtos da atividade humana que são disponíveis como elementos de um mundo comum, compartilhados pelos sujeitos. A realidade da vida cotidiana é possível por conta delas e as relações intersubjetivas constantemente lançam mão destas objetivações. E a significação, ou a produção humana de sinais é um caso importante de objetivação. A linguagem é um dos mais importantes sistemas de sinais da sociedade humana e as objetivações comuns da vida cotidiana são mantidas primordialmente pela significação lingüística. A linguagem transforma significados subjetivos em condições objetiva e continuamente alcançáveis e compartilháveis intra e inter sujeitos e, desta forma, torna possível a tipificação das experiências cotidianas, dotando-as de sentido. Além disso, com a linguagem é possível transcender a experiência da realidade cotidiana em suas dimensões espaciais, temporais e sociais, ou seja, uma grande quantidade de experiências e significações podem ser atualizadas pela linguagem. A maneira lingüística que possibilita esta transcendência é chamada de linguagem simbólica e a religião, filosofia, arte e ciência são os sistemas de símbolos historicamente mais importantes. Assim, o cotidiano é constantemente permeado por sinais e símbolos que, junto com a linguagem simbólica, são componentes essenciais da realidade da vida cotidiana e da apreensão pelo senso comum desta realidade.

Os universos simbólicos são construídos por meio de objetivações sociais, são produtos sociais e históricos. Desta forma, oferece a ordem necessária para a apreensão subjetiva da experiência biográfica, ordenando suas diferentes fases como também ordena a história, localizando todos os acontecimentos coletivos numa unidade coerente e que inclui passado, presente e futuro (BERGER e LUCKMAN, 1985). E, como afirma Carvalho (1990, p.89) “o imaginário social, para se sedimentar, requer uma comunidade de sentido.” Para que símbolos, alegorias e mitos sejam bem sucedidos é necessário o terreno social e cultural onde possam se alimentar. Assim buscando compreender as objetivações, significados, símbolos, sinais compartilhados e as conexões entre passado e presente nas ações coletivas e, portanto, políticas, busca-se a caracterização da comunidade de sentido.

Bosi (1987, p.2) utiliza o termo comunidade de destino para expressar uma necessidade metodológica de relação profunda entre pesquisador e pesquisado, onde “é preciso que se forme uma comunidade de destino para que se alcance uma compreensão plena de uma dada condição humana”. O



presente trabalho, no entanto, extrapola o uso do termo na busca de compreender a possibilidade de compartilhamento de uma condição realmente coletiva e suas implicações na construção de um futuro comum, circunscrita nos contextos imaginário e utópico da vida cotidiana.

Entende-se que a partir da contextualização e análise do que seja viver/ser/pertencer a uma comunidade, seja possível compreender o quanto o elo formado entre as comunidades de vida, sentido e destino é adequado para apreender o ethos de um sujeito ou de uma comunidade autóctone e, a partir daí, estabelecer quais as proximidades/distanciamentos entre este ethos, a hegemonia, as possibilidades de autoctonia e as utopias de resistência.

Uma das possibilidades para tal contextualização, análise e identificação dos elos entre a vida, o sentido e o destino estão nas formas de inserção e atuação do educador/pesquisador em uma comunidade. Na pesquisa<sup>1</sup> que originou este artigo, foram escolhidas cinco formas de coleta de dados: 1) imersão da pesquisadora na vida e no cotidiano da comunidade por três anos; 2) atuação da pesquisadora como agente comunitária ativa, exercendo funções em áreas sociais diferentes em cada um dos três anos de convivência: educação, saúde e administração pública; 3) utilização de duas entrevistas gravadas em atividades coletivas e uma entrevista individual gravada com personagem histórico da comunidade, realizadas pela Rádio Jagube (rádio local); 4) realização de entrevistas semi-estruturadas pela pesquisadora com 13 moradores, tendo como tema de abordagem os mitos de criação ou mitos de origem (quem fez o mundo, como surgiu a vida, a terra, o universo). Esse tipo de abordagem está baseado em Geertz (1989) e já foi utilizado por Tassara (2000); 5) análise de material cultural, o que na comunidade estudada significou a escolha de alguns hinos cantados nas práticas religiosas locais; 6) registro de eventos comunitários e individuais através de fotos tiradas pela pesquisadora e por moradores. A partir deste material, em conjunto com a descrição e análise geográfica, histórica, econômica, política e social, pode-se criar uma imagem do que seriam as comunidades de vida, sentido e destino naquele grupo específico e conjugá-las no conceito de ethos. O Quadro é uma tentativa de sistematização desta ação metodológica.

---

1 O presente artigo é resultado da tese de doutorado intitulada O Ethos e o Futuro na Vila Céu do Mapiá, Amazonas, Brasil, desenvolvida pela autora no Laboratório de Intervenção e Psicologia Sócio-Ambiental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Quadro: Relação entre o ethos e as categorias de análise, indicando-se conteúdo e abordagem metodológica.

	<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>
	<b>COMUNIDADE DE VIDA</b>
	Condições materiais e sociais.
	Contexto geográfico e histórico da comunidade e do entorno.
<b>E</b>	Descrição da vida cotidiana familiar e social e das relações pessoais entre os moradores e destes com o educador/pesquisador.
<b>T</b>	<b>COMUNIDADE DE SENTIDO</b>
<b>H</b>	Universo simbólico coletivo, a origem da comunidade.
<b>O</b> <b>S</b>	Descrição da vida administrativa e política, ações e decisões dos sujeitos coletivos.
	A peculiaridade da comunidade, sua marca registrada.
	<b>COMUNIDADE DE DESTINO</b>
	As utopias e o imaginário.
	Crenças, estórias e lendas.
	Entrevistas sobre temas do ideário coletivo (p.ex. mitos da criação).

### **Referências Bibliográficas**

- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores,1973.
- \_\_\_\_\_. Rethorique. Paris: Belles Lettres,1932.
- BAILLY, A. Dictionnaire Grec Français. 16a. ed. Paris: Hachette,1950.
- BERGER, Peter L. ; LUCKMAN, Thomas A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. 6 ed. Petrópolis: Vozes,1985.
- BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade : lembranças de velhos. 6ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras,1998.
- CARVALHO, José Murilo. A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras,1990.



FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FROBISH, Todd S. An origin of a theory: a comparison of ethos in the Homeric Iliad with that found in Aristotle's Rhetoric. [S.l]: Rhetoric Review, 2003. p.16-30.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro : LTC, 1989.

HANSEN, Brett. Ethos, pathos, logos and the NTSB. Disponível em: <[http://www.ctre.iastate.edu/mtc/papers/2003/Brett\\_Hansen.pdf](http://www.ctre.iastate.edu/mtc/papers/2003/Brett_Hansen.pdf)>. Acesso em: 12/2004.

KERANEN, Lisa. Ethos, voice and persona in the context of scientific discourse. American Association for the Rhetoric of Science and Technology AARST PreConference Workshop – Turning rhetoric of science into pedagogical material. Disponível em: <<http://aarst.jmccw.org/keranen.doc>>. Acesso em: 01/2005.

MOSER, Gabriel. Psicologia ambiental na perspectiva do desenvolvimento sustentável. Conferência. São Paulo. 10º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social. Universidade de São Paulo/Instituto de Psicologia: 08 a 12 de outubro.

TASSARA, Eda T. de Oliveira. Extrato do Curso Intervenção Social e Conhecimento Científico. Manuscrito não publicado, 2000.

\_\_\_\_\_. Psicologia Sócio-Ambiental, identidades urbanas e intervenção social. Projeto Temático apresentado à Fapesp. Não publicado, 2004.

\_\_\_\_\_; DAMERGIAN, Sueli. Para um novo humanismo: contribuições da Psicologia Social. [S.l]: Estudos Avançados, 1996.p. 291-316.

\_\_\_\_\_; RABINOVICH, Elaine Pedreira; COELHO, Maria Cecília S. Oliveira; OKAMURA, Cíntia; CEZARETTO, Vera Lucia Sanchez. Barra Funda: Nós entre margens – um estudo psicossocial da relação pessoa-meio urbano. Laboratório de Psicologia Sócio Ambiental e Intervenção do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Lapsi/IPUSP). Programa de Auxílio à Pesquisa Fapesp, 2001.

### **Sugestões de leituras**

Diários Índios – Darcy Ribeiro.

A vida sexual dos selvagens – Malinowski.

Marcha para o oeste – Irmãos Villas Boas.

Paraíso Perdido – Euclides da Cunha.



O 1º livro desta série implicou, em 18 meses, entre o início dos convites aos autores e autoras e o final com o debate sobre estratégias de distribuição, na troca de 1.200 correios eletrônicos. O 2º livro, em 14 meses, implicou em 800 correios eletrônicos trocados. Foram, somados os dois livros, quase 60 diferentes autores envolvidos. Os relatos dos desdobramentos da utilização do primeiro livro são diversos e incontáveis, as solicitações de envio também, as reimpressões feitas por Secretarias Estaduais de Educação já foram duas e outras vêm sendo aventadas. Até hoje o livro foi gratuitamente distribuído para mais de 6.000 pessoas ligadas a projetos de educação ambiental, sem contarmos as reimpressões. A publicação por editoras comerciais está em estudos, como forma de democratizar ainda mais o acesso ao livro através da compra.

**"NÃO É A PRIMEIRA VEZ QUE SE DIZ QUE HÁ UMA CERTA INDIGÊNCIA INTELLECTUAL NA ÁREA SOCIOAMBIENTAL. QUE NINGUÉM SE OFENDA COM ISSO. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ECOLOGIA POLÍTICA NÃO FORMARAM, E PROVAVELMENTE NÃO FORMARÃO, UM CORPO CIENTÍFICO CLARAMENTE DELINEADO COMO AS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, MATEMÁTICAS, QUÍMICAS E FÍSICAS. OS PRATICANTES DESTAS CIÊNCIAS SABEM O QUE LER PARA ENVEREDAR POR UM DE SEUS RAMOS E DESDOBRÁ-LO, APROFUNDÁ-LO, SEM UMA DEFINIÇÃO FECHADA DO ESCOPO DE PRINCÍPIOS E CONCEITOS. QUEM BUSCA CONHECIMENTOS PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESTÁ EM MAR ABERTO, NAVEGANDO NAS INCERTEZAS. FELIZMENTE, COMPETENTES NAVEGANTES TÊM SINALIZADO SUAS ROTAS DE VIAGEM, E COM SUA SOLIDARIEDADE TORNADO ESTA INCERTA VIAGEM MENOS SOLITÁRIA E POTENCIALMENTE MAIS SIGNIFICATIVA. ESTE LIVRO REÚNE ALGUNS DESTES VIAJANTES SOLIDÁRIOS E UM POUCO DOS SINAIS QUE ELES SUGEREM PARA UM MELHOR NAVEGAR. É POR ISSO QUE TEMOS A CERTEZA DE NÃO ESTARMOS SÓS, A CERTEZA DE QUE PRECISAMOS UNS DOS OUTROS E A CERTEZA DE QUE AINDA HÁ TEMPO."**

**LUIZ FERRARO**

ISBN 85-7738-044-0



Ministério  
da Educação

Ministério do  
Meio Ambiente

