

ENCONTROS E CAMINHOS

Volume 3

Formação de Educadoras(es)
Ambientais e Coletivos
Educadores

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 3

Brasília

2014



República Federativa do Brasil

Presidenta: Dilma Rousseff

Vice-Presidente: Michel Temer

Ministério do Meio Ambiente

Ministra: Izabella Teixeira

Secretário Executivo: Francisco Gaetani

Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental

Secretária: Mariana Meirelles

Chefe de Gabinete: Antonielli de Vicente Borges

Departamento de Educação Ambiental

Diretor: Nilo Sérgio de Melo Diniz

Gerente de Projetos: Renata Rozendo Maranhão (José L. Xavier - Substituto)

Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental

Esplanada dos Ministérios – Bloco B, sala 953

70068-900 – Brasília – DF

Tel: 55 61 2028.1207 Fax: 55 61 2028.1757

Centro de Informação e Documentação Ambiental – CID Ambiental

e-mail: cid@mma.gov.br

Itaipu Binacional

Diretor Geral Brasileiro

Jorge Miguel Samek

Diretor de Coordenação e Meio Ambiente

Nelton Miguel Friedrich

Superintendente de Meio Ambiente

Jair Kotz

Gerente do Departamento de Proteção Ambiental

Silvana Vitorassi

Gerente da Divisão de Educação Ambiental

Leila de Fátima Severgnini Alberton

Esta publicação reflete a opinião pessoal dos autores, tendo os mesmos responsabilidade exclusiva sobre o conteúdo e as opiniões emitidas, que não convergem necessariamente com a posição oficial da ITAIPU ou do MMA. Compete aos beneficiários responsabilizar-se por quaisquer danos ou perdas eventuais resultantes da distribuição desta obra, por quaisquer dos partícipes, isentando a ITAIPU e o MMA de qualquer responsabilidade. O propósito desta iniciativa é incentivar o debate aberto e democrático de ideias.

ENCONTROS E CAMINHOS



Volume 3

Formação de Educadoras(es)
Ambientais e Coletivos
Educadores



Equipe Técnica

Nadja Janke

Nilo Diniz

Renata Maranhão

Silvana Vitorassi

Colaboradores

Leila de Fatima Severgnini Alberton

Pawel Arkadiusz Wiechetek

Rodrigo Launikas Cupelli

Supervisão

Nilo Sérgio de Melo Diniz (MMA)

Silvana Vitorassi (Itaipu)

Organizador

Luiz Antonio Ferraro Junior

Revisor

Luiz Antonio Ferraro

Catálogo na Fonte

Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

E56 FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.) : Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores – Volume 3 Brasília: MMA/DEA, 2013.

452 p.

ISBN 978-85-7738-188-3

1. Educação ambiental. 2. Planejamento. I. Ferraro Junior, Luiz Antonio. II. Ministério do Meio Ambiente. III. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. IV. Departamento de Educação Ambiental – DEA/SAIC. V. Título.

CDU(2.ed.) 370.19

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Referencia para citação:

FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.): Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores – Volume 3. Brasília: MMA/DEA, 2013. 452 p.



PREFÁCIO

O modo de vida de nossa sociedade, em grande parte, está pautado por um padrão de produção e consumo insustentáveis, tendo em vista a degradação das relações humanas, especialmente com os ambientes naturais e construídos.

Uma nova postura individual e coletiva para a mudança nos modos de ser, viver, produzir e consumir vem surgindo nos últimos anos. Acreditamos que ela precisa ser fortalecida e avançar.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelecida pela Lei 9.795/1999, assume uma função estratégica, contribuindo diretamente para a transformação e formação de cidadãos e cidadãs, focados em colaborar para a construção de sociedades sustentáveis.

Com esse propósito, o Ministério do Meio Ambiente — por meio de seu Departamento de Educação Ambiental da Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental — uniu-se mais uma vez à ITAIPU Binacional e a seu reconhecido Programa Cultivando Água Boa para apresentar aos educadores e educadoras esta publicação.

Neste terceiro volume, o livro *Encontros e Caminhos* reúne e apresenta reflexões conceituais e algumas iniciativas, nas diversas vertentes socioambientais, tendo sempre como fio condutor a Educação Ambiental, seus princípios, objetivos e diretrizes, consignados em lei.

O “encontro” dos conceitos com as experiências vividas pelos educadores ambientais e por coletivos, redes e movimentos



educadores de diversas regiões do Brasil desenham “caminhos” que podem e devem ser compartilhados.

Ao celebrarmos esses encontros, com certeza, começamos a trilhar e construir novos “caminhos” na transformação do nosso País.

IZABELLA MÔNICA VIEIRA TEIXEIRA

Ministra do Meio Ambiente

JORGE MIGUEL SAMEK

Diretor-Geral Brasileiro – Itaipu Binacional



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
TEXTO COLETIVO	
Encontros e caminhos por uma revolução copernicana da educação ambiental	25
AVALIAÇÃO EDUCADORA	
Daniel Brandão e Rogério Renato Silva	39
CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS	
Marco Malagodi	49
CONSUMO SUSTENTÁVEL	
Samyra Crespo	65
CONTROLE SOCIAL NO LICENCIAMENTO AMBIENTAL	
Gilberto Moraes de Mendonça e Mônica Armond Serrão	81
ECONOMIA SOLIDÁRIA	
Daniel Tygel	91
ECOEDUCAÇÃO	
Leonardo Boff	105
ECOPOLÍTICA	
Roberto P. Guimarães	111
ECOSSOCIALISMO	
Michael Löwy e João Alfredo Telles Melo	121



EDUCAÇÃO POPULAR

Aline Cunha 131

EDUCADOR AMBIENTAL POPULAR

Marcos Sorrentino 141

EMPODERAMENTO (VERSUS EMPODERAR-SE)

Eda T. de O. Tassara,
Helena Tassara e Hector Omar Ardans 155

ENCONTROS

Mauro Grün 166

GÊNERO

Moema L. Viezzer 171

GEOPOLÍTICA

Ladislau Dowbor 185

GESTÃO PARTICIPATIVA

Nelton Friedrich 195

GOVERNANÇA HÍDRICA

Franklin de Paula Júnior 207

HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA E A PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL

Roberto Leher 221

INDICADORES

Carlos Frederico B. Loureiro 233



MEDIAÇÃO

Fábio Abdala 245

MEDIAÇÃO EDUCADORA

Carlos Rodrigues Brandão 255

PEDAGOGIA DO DESASSOSSEGO

Fábio Alberti Cascino e Helio Hintze 273

QUESTÃO INDÍGENA

Ricardo Burg 283

SUBJETIVIDADE

Isabel Cristina de Moura Carvalho 299

TERRITÓRIO

Glória Maria Vargas 305

PLANTANDO ÁRVORES, COLHENDO EDUCAÇÃO

Suely de Fátima Lemos Mendes,
Maria Abadia C. Barberato,
Alda Ilza de Lima, Lílian Gomes da Silva Rocha,
Henrique Rodrigues Marques e
Maya Terra Figueiredo 315

PROJETO TARUMÃ VIDA

Joanne Régis da Costa e José Edison Carvalho Soares 323

CAMINHOS DE VIDA NA MATA

Ana Roberta Gomes e Ana Cláudia Fandi 335



**EDUCAÇÃO PARA ALÉM DAS CERCAS DAS
ESCOLAS RURAIS**

Lilian Silva Catenacci, Janailton Coutinho,
Leandro Pinto Xavier e
Sinevaldo Gonçalves de Moura 343

**MANEJO INTEGRADO DA SUB-BACIA
HIDROGRÁFICA DO RIO DAS PEDRAS**

Antônio Dumont Machado do Nascimento 357

**MULHERES DE CORPO E ALGA – CULTIVO E
BENEFICIAMENTO SUSTENTÁVEL DE ALGAS
MARINHAS**

Maria Leinad Vasconcelos Carbogim e
Antônio Jeovah de Andrade Meireles 369

MARAVAIA

Socorro Damaseno, Eneida de Melo e
Zhumar de Nazaré 379

**CESCAR – COLETIVO EDUCADOR DE SÃO CARLOS,
ARARAQUARA, JABOTICABAL E REGIÃO**

Haydée Torres de Oliveira, Isabel G. P. Dominguez e
Sílvia Aparecida Martins dos Santos 391

COLETIVO EDUCADOR DA BACIA DO PARANÁ 3

Valéria Crivelaro Casale, Leila de Fátima S. Alberton e
Cristiana Rocker 403



COEDUCA

Sandro Tonso

415

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO LICENCIAMENTO

Mônica Armond Serrão e Gilberto Moraes de Mendonça

427

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DE ITAIPU**

Silvana Vitorassi

441



APRESENTAÇÃO

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.”

Paulo Freire

O Ministério do Meio Ambiente, no âmbito do Órgão Gestor da PNEA (MEC e MMA), e a Itaipu Binacional reúnem neste terceiro ***Encontros e Caminhos*** um grupo renomado de educadores e educadoras para, juntos, apresentarmos textos conceituais e relatos de experiências que possam contribuir para um novo momento de expansão da educação ambiental e de mudanças em nosso país. Trata-se, por isso, de um exercício coletivo e educador em cujos primeiros passos, ainda no final de 2012, não se imaginava a eclosão das manifestações públicas ocorridas em todo o Brasil, principalmente durante a Copa das Confederações, ao longo do mês de junho de 2013.

Pode-se dizer que índios Terena, do Mato Grosso do Sul, e seus “parentes” Munduruku, do Pará, renunciaram este movimento, em maio, ocupando fazendas no Mato Grosso do Sul ou reivindicando contrapartidas ante impactos de usinas hidrelétricas na Amazônia. Dias após, jovens, e depois famílias, em diversas cidades do país, passaram a clamar nas ruas contra o aumento de passagens de ônibus e, ironicamente, por um “padrão Fifa” na saúde, na educação e em outras políticas públicas, quase sempre hostilizando partidos e políticos, de forma geral. Longe de justificar possíveis exageros, vale destacar que alguns mais exaltados chegaram a depredar e queimar nos centros urbanos, simbolicamente, alguns ícones de controle e poder.



Esses atos públicos, com violência ou pacificamente, exigiram mudanças e, por isso, podem ser vistos também como *encontros* por novos *caminhos* para o nosso país.

Os textos e relatos deste terceiro *Encontros e Caminhos*, de certo modo, dialogam com este contexto, e não apenas porque índios, jovens, diversidade, transformação e educação estejam em pauta, lá e aqui. As iniciativas e conceitos desenvolvidos nas próximas páginas procuram articular ideias e ações também no caminho de um outro Brasil possível. Ainda que avanços importantes sejam reconhecidos nestes primeiros anos do novo milênio, em termos de inclusão social, democracia participativa – que, aliás, propiciaram a mobilização dessa juventude – bem como na política pública de educação ambiental - desde a promulgação da Lei 9.795, de 1999, e depois da edição participativa do Programa Nacional de Educação Ambiental–ProNEA (2004/5) - muito mais a sociedade brasileira reivindica, justamente.

Como se afirma no primeiro texto, fruto do debate entre autores e autoras desta publicação, em referência a uma revolução copernicana da educação ambiental, este *Encontros e Caminhos* se destina a pessoas e coletivos que trabalham pela transformação social. “A educação ambiental se concretiza nos movimentos dos direitos humanos, dos sem-terra, dos recicladores catadores, da agricultura familiar, dos movimentos de mulheres, entre outros”.

Os demais textos e experiências – que comentamos a seguir - confirmam, em diferentes pontos de vista, o amplo escopo em que se desenham os conceitos relacionados ao tema da educação ambiental popular, participativa, crítica e emancipadora.

No texto sobre *Avaliação Educadora*, Daniel Brandão e Rogério Renato Silva enfatizam que a avaliação das atividades



socioambientais em nosso país demanda rupturas, com uma lógica diferente de meros julgamentos externos, pelo “cumprimento ou não das intenções dos projetos, programas e práticas”. É preciso valorizar processos participativos para a autonomia dos sujeitos.

Malagodi, por sua vez, no texto sobre *Conflitos Socioambientais*, cita Marilena Chauí (2003) para afirmar que impedir a expressão dos conflitos sociais seria destruir a democracia. Entre eles, o conflito socioambiental também é um fenômeno que se relaciona com fatores de transformação ou de conservação de uma dada ordem social.

Duas políticas públicas são discutidas por autores com experiência em gestão. O padrão de produção e consumo da sociedade é abordado por Samyra Crespo, reconhecendo a Lei de Resíduos Sólidos e o Plano de Produção e Consumo Sustentáveis do Ministério do Meio Ambiente, apoiados pela Política Nacional de Educação Ambiental, como referências fundamentais à mudança de hábitos e atitudes no país.

Mônica Serrão e Gilberto Mendonça lidam com um possível instrumento agregador dessa sustentabilidade, o licenciamento ambiental. Os autores destacam a desigualdade estrutural da sociedade e defendem que o conceito de controle social deve compreender o fortalecimento “e não (n) o esvaziamento das instituições públicas estatais. Isto é, o controle social deve visar ao aprofundamento democrático do Estado, concomitantemente ao estímulo à organização dos grupos sociais em situação de vulnerabilidade aos impactos.”

As convergências e pontes entre a Economia Solidária e a Educação Ambiental são tema de Daniel Tygel, que recolhe elementos comuns aos dois temas - como o olhar atento à forma como cada produto que consumimos é produzido - e apresenta conceitos, propostas de atividades e métodos de avaliação para educadoras/es



ambientais que desejem abordar a economia solidária em suas ações educativas.

É muito semelhante ao que propõe o processo de *Ecoeducação*, tratado por Leonardo Boff. Ele abre o seu texto afirmando que a “educação tradicional que repassa os saberes acumulados do passado, que se faz crítica e criativa para fazer avançar as pessoas e as sociedades é hoje insuficiente”. Boff apresenta um novo sentido de interdependência, onde devemos fazer uma nova “aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros”. O processo educativo deve desenvolver também um sentido espiritual da vida, muito além de meramente produzir e consumir.

Mas cuidar implica também reconhecer que o “ambiente é origem e destino de tudo que caracteriza e nos permite ser humanos”. O conceito de *Ecopolítica*, descrito por Roberto Guimarães, surge do reconhecimento de que a superação da crise civilizatória dos dias de hoje, provocada, entre outras coisas, por mudanças ambientais globais, depende de decisões políticas que terão que ser tomadas. Sobre interdependência, Guimarães recorre à concepção *holística* para ressaltar a necessidade de se compreender as inter-relações cada vez mais íntimas e exigentes entre humanos e a natureza, até porque a vida, em sua expressão natural e social, está sempre de algum modo conectada.

Interdependência e totalidade se encontram também nas reflexões de Michael Löwy e João Alfredo Telles Melo, quando iniciam o seu texto sobre o Ecosocialismo com uma rara expressão de precocidade sustentabilista de Karl Marx: “mesmo uma sociedade inteira, uma nação, ou mesmo todas as sociedades existentes num dado momento em conjunto, não são donas da Terra. São simplesmente suas possuidoras, suas beneficiárias, e têm que a legar, num estado melhorado, para as gerações seguintes, como bons pais de família.”



A Educação Popular se inspira em contextos como este e, segundo a feminista e “gremista” Aline Cunha, “se faz em diálogo com homens e mulheres que, em suas vivências, conhecem e criam, contribuindo com sua cultura e visões de mundo”. O compartilhamento emancipador de sujeitos sociais, agentes e pensantes se contrapõe à expectativa unilateral, populista e salvacionista. Por isso, a autora afasta o “para”, no ensinar e aprender, para o “com” da educação popular. Na visão freiriana, o processo educativo demanda formação técnica, científica e profissional, mas também “sonho e utopia”, o que implica participação e corresponsabilidade. Ou como dizia o baiano Raul, “sonho que se sonha junto é realidade”.

No caso do Educador Ambiental Popular, Marcos Sorrentino aproxima interdependência e compartilhamento à pessoa do educador, da educadora e de suas convicções, que não se deve impor a outros. Cabe perseverar na disposição em estender ao grupo o que nos faz bem e “nos ilumina”, compreendendo e respeitando outras opções e necessidades. Primeiro, a motivação precisa que as posições sejam apresentadas individual e coletivamente. Depois, cabe “exercitar-se cotidianamente a humildade”, deixando fora a vaidade e a presumida ou desejada liderança, por si mesma. Isso não quer dizer indiferença, desânimo. Liderar é decorrência da disposição permanente em cooperar e auxiliar.

Carlos Rodrigues Brandão procura situar este debate no campo da *Mediação Educadora*. “Gestos de enfrentamento e de crítica, mas igualmente gestos de afeto e de meditação profunda. Gestos de relação humana e de trabalho produtivo que, a uma só vez, criam em nós, e entre nós, os atos estendidos desde o mais amplo sentido unitário e espiritual do nosso ser, até a prática profissional e cotidiana dirigida a uma ação especializada em qualquer coisa.” Fazer a nós mesmos cada vez mais humanos, envolve uma “busca pessoal e universal da verdade”, algo não ilusório em torno de segredos que nos constituem,



bem como à Vida, até a “ordem incomensurável do Cosmos”. Mesmo que seja por meio da pesquisa e do estudo, o saber não está circunscrito à atividade intelectual.

Mas antes que se desperte uma crítica ao subjetivismo, Isabel Carvalho, em seu texto sobre *Subjetividade*, alerta quanto a qualidade de ser *subjetivo* que costuma, no senso comum, trazer algo de negativo, “usada como sinônimo de vago, impreciso ou então muito pessoal.” Em oposição, instala-se o julgamento objetivo, com um sentido mais positivo. Ela chama a atenção para o que pode ser uma valoração ideológica, que fecha os olhos para o fenômeno humano social e individual, cultural e natural, psíquico e biológico, objetivo e subjetivo. Isso nos parece essencial quando se navega no campo da educação.

Partilhar poder, empoderar, educação emancipadora. Hector Ardans, Helena e Eda Tassara tratam de *Empoderamento* propondo “tornar clara essa associação”, o que é pressuposto ao planejamento da educação orientada propositadamente para a emancipação. “Empoderar-se significaria ser capaz de conduzir decisões sob a ótica do bem comum, assentada sobre processos reflexivos alimentando os espaços de locução emancipatórios”. Empoderar é buscar autonomia e esclarecimento, o que compreende necessariamente uma “anterioridade reflexiva”, que os autores referenciam nos conceitos de *self* - si mesmo - e ação comunicativa.

Diferentes olhares e caminhos que sugerem conectividades se fundamentam nos *Encontros* de Mauro Grün. Este autor resgata a filosofia do holandês Baruch de Spinoza para discutir um conceito caro à educação ambiental: a interconexão com a natureza. Somos hóspedes da Mãe Terra, segundo quéchuas e aymarás, ou Tekohá, a casa-mãe dos tupis-guaranis, ou ainda Gaia. Consoante com esses encontros, é assim



que Moema Viezzer começa tratando de *Gênero*, como tema transversal que não se restringe mais a especialistas, ativistas, disciplinas, currículos, programas. Ações afirmativas pela equidade de gênero compreendem também uma visão mais integrada do humano no ambiente. Trata-se de uma “aprendizagem que, em última instância, se resume em aprender a partilhar o poder, o saber, o prazer e o bem querer entre mulheres e homens convivendo em sociedade e com os demais seres da Natureza”.

Partilha do poder é tema também de Ladislau Dowbor, ao definir *Governança* como o mapa do poder, um conceito que envolve governo, mas também os segmentos econômicos e sociais “que participam das transformações de um país”. Franklin de Paula Júnior coloca água neste debate, focando na *Governança Hídrica*. Ele propõe ressignificar mais amplamente a gestão das águas, reconhecendo o ecológico, econômico, social, político, cultural, religioso como valores fundamentais, bem como a expressão de “diferentes lógicas, olhares e vozes” e assegurando a participação dos diversos atores no processo de governança.

Uma reflexão sobre a prática dessa governança, inclusive hídrica, é discutida por Nelton Friedrich (*A mudança de fato*), num contexto crítico em relação à necessidade de senso ético e de urgência para superar-se “a insensatez do crescimento ilimitado, da produção infinita, da ganância autodestrutiva, do consumismo insaciável e da desigualdade social e, assim, alcançarmos uma Terra sustentável, saudável, justa e equitativa”.

Em *Hegemonia e Contra-Hegemonia*, Roberto Leher recorre aos conceitos de tática e estratégia, de origem militar, para falar dessa transformação historicamente necessária. Agrega ao debate a contribuição de Antônio Gramsci para incluir a importante função de “movimentos sociais antissistêmicos, críticos ao neodesenvolvimentismo”. Menciona a educação do campo, dos sem-terra, a agroecologia, as comunidades



quilombolas e as reservas extrativistas, além de iniciativas culturais, como o *hip-hop*, que têm propiciado iniciativas auto-organizadas de educação.

Mas... para aonde vamos, como e quando? Estará dada e pronta esta resposta? Será viva e dinâmica uma educação sem diálogo e controvérsia? Na *Pedagogia do Desassossego*, Fábio Cascino e Hélio Hintze propõem que o intelectual não se acomode a uma zona de conforto. O diálogo é pressuposto do processo educativo, e esse diálogo supõe também provocação, dúvidas, diferenças. Cabe à/o intelectual e à/o educador/a “mergulhar na dúvida e incerteza, fazer saber que o chão está a se mover, fazê-lo mover...”

Nesse terreno, por vezes movediço, naturalmente abre-se espaço para processos de *Mediação*, que Fábio Abdala procura desenvolver, inspirado também em sua experiência. Entre diferentes interesses, a cooperação é recurso para identificar convergências, equacionando controvérsias, mesmo que não as elimine; nem é o caso. O olhar e o diálogo sobre a tensão e a dificuldade necessária é capaz de gerar caminhos para a sustentabilidade.

A mediação e o diálogo são peças essenciais para compreendermos a *Questão Indígena*, considerando a linha tênue que coloca os povos indígenas entre alteridade e como formadores da sociedade brasileira. Ricardo Burg nos aponta a complexidade de fatores que envolvem essa temática, nos ajuda a desconstruir alguns estereótipos e a construir novas narrativas. O tema emerge como peça fundamental de uma sociedade pluriétnica e multicultural que só pode surgir em um campo relacional, no fazer social que é educativo, e busca sentidos de identidade e identificação para o desenvolvimento de processos pedagógicos e de educação ambiental.



Voltamos ao tema das conexões e interdependências. Possivelmente, numa sociedade indígena, seja mais aproximado e visível os trânsitos entre uma dimensão onírica e espiritual, a vida social e cultural, o ambiente natural e o território.

No *Território*, Glória Maria Vargas abre o seu texto com uma citação de Roger Brunet: “todo grupo humano, por mais primitivo que seja, vive em algum lugar e organiza seu hábitat. Apropria-se de um território ao qual lhe agrega valor, no sentido figurado e pleno do termo. Utiliza tanto os grandes e mínimos recursos, quanto as diferenças do território.” É, portanto, resultado de um processo social que se apropria e transforma o espaço. É o que coloca em três dimensões (concreto) a sociedade. Muda a prática social, muda o território. Isto indica que o território muda sempre, com uma sociedade que se constrói e territorializa.

Finalmente, no campo das reflexões, é hora e lugar de se pensar *Indicadores* da educação ambiental. Esta é contribuição de Carlos Frederico Loureiro, que compreende o processo educativo muito além da apropriação e produção de conceitos, ainda que “seja um momento importantíssimo do fazer educacional”. Ele aponta outros aspectos a se considerar na avaliação sobre o que acontece ou está ocorrendo no ato educativo. Os indicadores precisam verificar aspectos como: *motivação, participação, adequação de linguagem ao público, qualidade das discussões, conhecimento adquirido, comportamentos, condutas e práticas originadas, capacidade de atuação organizada e coletiva na vida pública*, entre outros.

Esse é um grande desafio a ser enfrentado num campo muitas vezes considerado difuso, cheio de boas intenções, essencialmente qualitativo, onde parece haver um enorme hiato entre a sua grande capacidade temática, mobilizadora, participativa e dialógica, por um lado, e



suas possibilidades de afirmação e reconhecimento fora do “ninho ambientalista”, por outro.

É por isso também que *Encontros e Caminhos 3* agrega um conjunto de experiências fundamentais à confirmação desse campo de conhecimento, habilidades e atitudes, direcionadas para a transformação.

Os coletivos educadores estão bem representados pelas experiências tão exitosas quanto desafiadoras do CESCAR (São Carlos/SP e região), que idealizou e desenvolveu o Projeto Viabilizando a Utopia; do Coletivo da Bacia do Paraná 3, que articula ações de educação ambiental formal e não formal em 29 municípios do território; do Coletivo Educador Ambiental de Campinas/SP, que trabalhou em todo o município; e do Maravaia, o Coletivo Educador Tem Jeito Sim, que reúne educadores e educadoras de municípios situados às margens da Rodovia Transamazônica, no Estado do Pará.

O edital de Boas Práticas do Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar – PEAAF (2012), do DEA-MMA, também propiciou uma diversidade de iniciativas educativas em todo o país. É o caso do projeto Plantando Árvores e Colhendo Educação, desenvolvido em comunidades do Distrito Federal, com Permacultura, Agricultura Orgânica e Sistemas Agroflorestais. O Projeto Tarumã Vida trabalha com comunidades do Assentamento Tarumã-Mirim, na zona rural de Manaus/AM. Caminhos de Vida na Mata é uma experiência de formação de educadores ambientais do entorno da Reserva Biológica de Una, no Sul da Bahia. O projeto Educação além das Cercas das Escolas Rurais trabalha com agroecologia na Comunidade Gruta Bela, município de Bom Jesus, no Piauí. O Manejo Integrado da Sub-bacia do Rio das Pedras se localiza no município de Glaucilândia, no norte de Minas Gerais, dentro da região do polígono da seca, no bioma Cerrado. Finalmente, Mulheres de Corpo e Alga desenvolve-se no



município de Icapuí, no Ceará, sendo responsável pela volta do banco de algas marinhas e, por conseguinte, da pesca, dos pescadores e de uma alternativa de geração de renda naquela parte do litoral cearense. Outra experiência de enraizamento da educação ambiental na Bacia Hidrográfica do Paraná 3 foi desenvolvida, desde 2003, quando a ITAIPU Binacional passou a incorporar o desafio da sustentabilidade em seu cardápio de ações, com destaque para o Programa Cultivando Água Boa – CAB, tendo a educação ambiental como centro da gestão do ambiente.

Entre os relatos de experiências, foi importante situar também a Educação Ambiental no Licenciamento, com iniciativas do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), especialmente a partir da Diretoria de Licenciamento (DILIC) e da Coordenação Geral de Petróleo e Gás (CGPEG).

Esses Encontros e Caminhos continuam refletindo sobre conceitos e difundindo iniciativas. A prática é o critério da verdade. Nosso objetivo é cooperar e auxiliar com a militância da educação ambiental na sociedade, no estado ou na academia, de forma a conectar e revitalizar a política ambiental cada vez mais afinada com um sentido da vida que é movimento e mudança. Como disse Nelson Mandela, “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.

José Vicente de Freitas - CGEA/MEC

Nilo Sérgio de Melo Diniz - DEA/MMA

(Representantes do Órgão Gestor da PNEA)

TEXTO COLETIVO

The image features a dark, textured background with a light-colored map of South America. The map is filled with numerous white footprints of varying sizes and orientations, suggesting a path or a collective journey. The title 'TEXTO COLETIVO' is written in large, white, sans-serif capital letters at the top. At the bottom, the subtitle is written in a smaller, white, serif font.

Encontros e caminhos por uma
revolução copernicana
da educação ambiental



TEXTO COLETIVO¹

Encontros e caminhos por uma revolução copernicana² da educação ambiental³

Luiz Antonio Ferraro Junior, Nadja Janke, Lucilei Bodaneze, Hélio Hintze, Renata Maranhão, Isabel Dominguez, Roberto Guimarães, Rodrigo Cupelli, Moema Viezzer, Silvana Vitorassi, Aline Cunha, Ana Roberta Gomes, Marco Antonio Sampaio Malagodi, Fábio Cascino, Marcos Sorrentino, Janailton Coutinho, Elisabeth Galego Arcas, Hildete Aparecida da Silva Sousa, Antonio Jeovah de Andrade Meireles, José Edison Carvalho Soares, João Alfredo Telles, Maria Leinad Carbogim, Leila de Fátima Severgnini Alberton, Michelle Caroline Ferronato, Mauri José Schneider, Ricardo Burg, Sandro Tonso e Valéria Casale

Não se sabe se Kublai Khan acredita em tudo o que diz Marco Polo quando este lhe descreve as cidades visitadas em suas missões diplomáticas, mas o imperador dos tártaros certamente continua a ouvir o jovem veneziano com maior curiosidade e atenção do que a qualquer outro de seus enviados ou exploradores. Existe um momento na vida dos imperadores que se segue ao orgulho pela imensa amplitude dos territórios que conquistamos, à melancolia e ao alívio de saber que em breve desistiremos de conhecê-los e compreendê-los, uma sensação de vazio que surge ao calar da noite (...) Somente nos relatórios de Marco Polo, Kublai Khan conseguia discernir, através das muralhas e das torres destinadas a desmoralizar, a filigrana de um desenho tão fino ao ponto de evitar as mordidas dos cupins. (Italo Calvino, *As Cidades Invisíveis*).

Nossas histórias e as marcas perenes que elas podem deixar em nós mesmos e nos territórios não podem ficar invisíveis. Precisamos aprender a reconhecê-las, costurá-las, marcar os caminhos percorridos, como forma de nos apoiar mutuamente em nossas trajetórias que são, ao mesmo tempo, individuais e coletivas.

1 Por se tratar de um texto coletivo, fruto da sistematização de uma oficina intensa, não se pode dizer que todas as ideias aqui expressas sejam igualmente compartilhadas por todos os seus autores que, muitas das vezes, durante a oficina e a elaboração do texto, democraticamente, concordaram plenamente em discordar!

2 Para compreender a ideia de revolução copernicana, sem com isso aderir ao pensamento de Kant, apresentamos um resumo do uso que o autor fez da mesma: “Trata-se aqui de uma semelhança com a primeira ideia de Copérnico; não podendo prosseguir na explicação dos movimentos celestes enquanto admitia que toda a multidão de estrelas se movia em torno do espectador, tentou se não daria melhor resultado fazer antes girar o espectador e deixar os astros imóveis.”

3 Este texto coletivo resulta de debate realizado entre autores e representantes de experiências, acima listados, durante a Oficina do livro “Encontros e Caminhos – vol. 3”, realizada entre 18 e 19 de março de 2013, no Ecomuseu de Itaipu/Foz do Iguaçu-PR. O material original de relatoria foi preparado por Lucilei Bodaneze Rossasi/IB, Luiz Ferraro e Nadja Janke.



Esta é a busca da série *Encontros e Caminhos*. Este livro se destina a pessoas e organizações que atuam pela transformação social e que consideram a questão ambiental (socioambiental) como parte integrante deste desafio. Muitos dos textos que estão presentes neste livro, ainda que pensados de modo didático e com vários mecanismos facilitadores (sugestão de livros, filmes, questões práticas, relatos de experiências, etc.), encontrarão eco e farão sentido para pessoas interessadas e engajadas na educação ambiental e outras militâncias transformadoras. Militantes, educadores e educadoras socioambientais, educadores e educadoras populares, precisam estudar e praticar. Pois, não há textos, relatos ou exemplos que possam substituir experiências, vivências e reflexões de cada pessoa e de cada coletivo educador, comunidade de aprendizagem, rede ou círculo de cultura.

Também é preciso ampliar o conjunto de pessoas, de movimentos, de núcleos de resistência e proativos, de coletivos educadores. Entretanto, este livro talvez não faça sentido imediato para quem ainda não está participando ou antenado com estes processos. E aproveitamos para convidar você a conhecer, se ainda não conhece, as outras duas edições da série “Encontros e Caminhos”. A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e de Meio Ambiente (PNMA) precisam de mais educadores, para ter mais gente trabalhando com os demais, mais intermediários mediadores, que são público referencial deste livro. Da mesma forma, temos que falar de EA para quem não é da área, para construirmos convergências. Devemos encontrar os diversos territórios de resistência, contribuir com a formação ambiental das suas lideranças, dialogar com outros grupos, não apenas os ambientalistas. É preciso ecologizar a educação na vida cotidiana, onde todos são aprendizes na educação socioambiental. É preciso romper fronteiras geográficas e mentais, ideárias (teóricas), culturais, setoriais. O espaço da educação ambiental, do qual nós somos parte, deve estar presente e ocupar um lugar central na vida cotidiana, no sistema escolar e na gestão ambiental.

Conjuntura

Quando uma editora apresenta um livro, ela normalmente avaliou o potencial mercado desta publicação. No caso da série “Encontros e Caminhos”, o desafio é um pouco distinto. Em primeiro lugar, este livro não será vendido, mas entregue gratuitamente para companheiros, companheiras e simpatizantes da educação ambiental. Assim, para pensar a chegada deste livro, os autores e autoras não discutiram sobre o seu mercado, mas sobre o lugar da educação ambiental neste momento do país.

A primeira questão que se coloca é a da descontinuidade das políticas, dos programas e projetos em educação ambiental, desde a promulgação da lei 9.795/1999, que, na atualidade, pode ser considerada, também, um reflexo do contexto macropolítico da questão ambiental. Para alguns de nós, educadoras



e educadores ambientais, essa descontinuidade no processo de construção da política ambiental, está espelhada na permanência de desafios e fatores de degradação. A degradação da vida tem sido agravada por uma “pasteurização” da área. À medida que o discurso ambiental se expande na sociedade, ganhando adeptos, cresce também entre setores mais conservadores da sociedade.

A degradação envolve desde a base genética da biodiversidade e agrobiodiversidade até culturas e etnias. Se nos anos 1960, as discussões ambientais eram consideradas românticas, a partir da Rio-92 muitas delas foram absorvidas mas também tornadas *light*, palatáveis, arrefecendo o enfrentamento aos impactos do modelo de desenvolvimento.

Afortunadamente, a educação ambiental não foi amplamente cooptada por uma lógica de ajuste ao mercado. Existe uma tensão cada vez mais explícita entre alguns discursos e muitas práticas de sustentação da lógica capitalista dominante, por um lado, e algumas práticas e muitos discursos (!) em favor de sociedades sustentáveis. A tensão é historicamente necessária, sendo a base material da dialética que continua presente. Não se pode, portanto, generalizar, minimizando e enfraquecendo os discursos contra-hegemônicos. Prova disso é este livro *“Encontros e Caminhos 3”*.

As tensões e controvérsias na área ambiental, a exemplo dos embates em torno do código florestal e questões referentes ao marco legal do licenciamento, representam para alguns de nós, um retrocesso, o que também é matéria de controvérsia. De todo modo, concordamos que é preciso encontrar as vozes e as forças sociais que olham o presente e as futuras gerações. O enfrentamento precisa ser mais bem organizado. Os movimentos estão pulverizados, mais reativos, pouco articulados e com baixa capacidade para pautar o governo. Se para Gramsci o partido seria um moderno príncipe, na atualidade não vemos um espaço orgânico bem definido para produção de uma contraproposta (contra-hegemonia). Embora haja movimentos ocorrendo em todos os lugares e nas mais variadas dimensões, no Brasil e no mundo, o que acontece é que, geralmente, eles se tornam invisíveis ou são minimizados ou silenciados por urgências ou o barulho da celebração do capitalismo mercantil e seus valores individualistas. Há, ainda, uma dificuldade no diálogo entre os que pensam diferente e uma carência de espaços de produção coletiva. Faltam redes e centros articulados, reuniões que juntem os movimentos. E se esse movimento já existe, se encontra latente ou não, urge encontrá-lo no nosso cotidiano, para fortalecê-lo, para torná-lo expresso, intenso e extenso!

Na prática isso acontece. Talvez para a academia não fique tão claro, mas vale citar a lógica de Michael De Certeau na *“Invenção do Cotidiano”*: “nunca tome o outro por idiota”. Pode não ser no nível estratégico, mas no nível tático o



que ocorre é sempre a reapropriação dos espaços, dos discursos, dos usos. É ingenuidade ou prepotência pensar que o “cidadão” é apenas refém de uma lógica perversa. Ele co-cria, compõe, participa, em um processo que pode ser denominado de “bricolagem”.

É importante visualizar formas para aprimorar as estratégias de expansão do ambientalismo crítico frente ao ambientalismo de perfil tecnicista hegemônico. É de responsabilidade também da comunidade socioambientalista propor políticas, criticar e ir ao diálogo com os governos, onde e quando couber.

As lideranças devem agora cobrar e colaborar com os governos para agir frente à crise. Precisa-se de um ambientalismo revigorado, com menos discursos e mais práticas educativas pautadas pela educação popular, formal, não formal e informal, em comunidades de aprendizagem, escolas, por múltiplos núcleos, indivíduos e coletivos educadores.

Desafios e caminhos para revolucionar a EA

A EA deve trabalhar e explicitar essa tensão (produtiva) entre uma EA crítica/antissistêmica e uma EA funcional, pois ambas não possuem os mesmos princípios. É preciso afirmar que EA é muito mais do que racionalizar água individualmente, seja fazendo xixi no banho ou escovando os dentes com torneira fechada. Para uma EA crítica, por exemplo, campanha focada em ações individuais será apenas um pequeno movimento, o começo de um longo percurso, nunca um fim em si. Toda a EA que se limita a ajustes pontuais, ainda que relevantes também, mas sem considerar contextos, não será crítica e abrangente. A EA funcional cumpre o papel de ajuste ao sistema, sem questioná-lo ou impulsionar a necessária transformação. É preciso se fazer um convite a essa linha da EA a se contextualizar, a buscar na ação individual um caminho de superação ao individualismo ilusório e consumista. A questão ambiental está na sociedade, entre os desafios políticos de sua transformação. É preciso trazer a ecologia política para a EA.

Também é necessário explicitar a base conceitual que orienta a EA. Tal explicitação dialoga com a ideia da crítica, é coerente em sua essência com a prática, valoriza a produção da EA em um contexto dialético. Entretanto, para se explicitar e vivenciar positivamente a tensão é necessária uma crítica com acolhimento e respeito às diferenças.

O papel da EA crítica é formar pessoas para trabalhar com políticas públicas, com coletivos, com grupos, indivíduos, atores sociais e comunidades. Assim, a EA pode ser pensada a partir das políticas, dos coletivos e dos movimentos sociais. O movimento de mulheres, por exemplo, traz elementos essenciais para



a educação popular ambiental ao desvendar a relação desigual entre as duas grandes esferas da vida humana: a produção de bens/serviços e a reprodução da vida e sua manutenção e desenvolvimento. Para o MST, por exemplo, a agenda do popular é a da resistência e sua produção deve ser feita em parceria com movimentos, com a totalidade do tecido social, sem abrir mão de seus ideários. Devemos reconhecer a EA na agricultura familiar e nos movimentos sociais camponeses (luta histórica dos movimentos sociais) que não são apenas por terra, mas, também, por outras questões; o conhecimento dessas experiências, bem como dos novos movimentos e redes sociais, também pode ampliar nossa articulação e atuação.

A partir do ambiente, podemos e precisamos trabalhar questões de direitos humanos, da justiça ambiental, etc. Como fazer para territorializar a produção em EA, para incorporar dialeticamente conhecimentos científicos aos processos das práticas do território.

Os espaços da EA relacionam-se aos diferentes territórios de vida, ao que está acontecendo nesses lugares, aos limites e possibilidades. A EA precisa instrumentalizar a população (grupos sociais, movimentos sociais, etc.) para suas questões (Programa de Aceleração do Crescimento, Defesa, cultura, movimentos sociais, luta indígena, etc.). A EA pode se voltar às questões ligadas ao direito que deveriam ser levadas em consideração para educar. Como garantir territórios e demonstrar que existem outras possibilidades de vida, de qualidade de vida? Os modos de vida tradicionais e os territórios relacionados a eles são muito mais que uma trincheira da justiça social, são postos avançados em projetos de futuro, especialmente se associados com o que de melhor tem a oferecer a pesquisa científica e tecnológica sensível ao desafio da sustentabilidade.

Com relação ao espaço da escola, é preciso que professores e professoras se fortaleçam como aprendizes da sustentabilidade. E isto transcende de longe a réplica de livros e teorias. Leva a pensar em escolas sustentáveis desde sua estrutura até o sistema escolar, envolvendo todos os atores sociais dentro da escola e em seu entorno, o que inclui a socialização de ideias, de material didático contextualizado e de convivência sociocultural, função relevante do ambiente escolar, que não se restringe aos muros da escola.

É esta busca por fazer sentido para o território que nos sugere a ideia de uma verdadeira Revolução copernicana da EA.

A EA por si só não é o Sol (por que se luta), não é o objeto em torno do qual os outros giram, mas o contrário. Cabe à EA definir qual é o seu Sol, em torno do que ela gira; e podem ser muitos sóis. Assim, voltamos aos territórios e às lutas



das pessoas que neles vivem e produzem. É por isso que a EA se concretiza nos movimentos dos direitos humanos, dos sem terra, dos recicladores catadores, da agricultura familiar, dos movimentos de mulheres, entre outros, incluindo as empresas que aderem aos pactos pela sustentabilidade.

A EA tem o desafio de localizar e/ou fortalecer seus núcleos de resistência (que se modificam constantemente) e criar estratégias para sua intensificação e extensificação, transformando núcleos menores em núcleos maiores.

Deve haver resistência a um modo de vida, de produção e de pensamento hegemônico e homogêneo. A quebra desse processo de pasteurização da EA pode estar nos núcleos de resistência, que devem ser conectados como núcleos de continuidade no sentido de enriquecer e fortalecer as ações e incorporar novas redes e transcender as descontinuidades das políticas.

A articulação entre espaços de lutas pode ser imaginada na ideia de uma “Central das Bordas”, um eixo que aproxima as lutas e as expressões que não estão no centro da sociedade, mas na sua periferia. A estratégia de resistência precisa ser permanentemente aprimorada. Deve haver o reconhecimento de que o inimigo não é quem está na mesma luta (embora em setores diferentes), mas reconhecer os núcleos de resistência em cada grupo, criando estratégias de auto-reconhecimento. É o que Boaventura chama de “Ecologia de saberes” e “teoria da tradução”. O desafio está em reconhecer, fortalecer, criar e articular núcleos de resistência nos interstícios de todo o tecido social!

Dimensão ética e antropocentrismo alargado

Ao falarmos de uma EA que gira em torno de lutas, que se pauta pelos desafios dos grupos, coletivos e movimentos perguntamo-nos sobre características integradoras e caracterizadoras. É preciso refletir se existem conceitos basilares de ética e, se existem, colocá-los como questões centrais. Aí podemos perguntar: eticamente, tais ações ambientais se justificam?

Existem ou não elementos básicos, cores primárias? Existe uma ética primária como sugere o Tao e, mais recentemente, C.S.Lewis? Pode-se começar perguntando se a natureza, independentemente das pessoas, tem direitos instituídos ou o ambiente está a serviço do “ser humano”. Há direitos intrínsecos da natureza? Se não conseguirmos explicitar que falar de gente é falar do ambiente, não conseguiremos nos situar dentro do que pretendemos como EA. Será que conseguimos? Neste sentido, outro conceito a ser considerado é a Espiritualidade, apesar de toda dificuldade que ela traz, quer seja por ignorância ou preconceito, às vezes obrigando-nos ao silenciamento frente a sua complexidade e necessidade



de mais tempo para um aprofundamento. Mas, talvez até por isso mesmo, a Espiritualidade precisa e deve ser tratada considerando-se essa diversidade, para poder construir-se como um valor ético. Porque a heterogeneidade existe e a homogeneidade é falta de clareza (ou instrumento ideológico).

Carlos Walter discute muito bem essa questão ao tratar do antropocentrismo alargado, como direitos da natureza, ou melhor, um humanismo não antropocêntrico.

No território da exclusão há um aprofundamento da separação e uma diminuição da capacidade de incluir; quando excluímos não compreendemos as diferenças, porque não necessariamente as reconhecemos, ao passo que quando incluímos nos obrigamos a compreendê-las.

A EA num território envolve tanto os aspectos físicos quanto o das populações (humanas ou não). É preciso conter a história do território, em que todos compartilham um mesmo espaço, e ressaltar a importância da questão do direito da biodiversidade (metas de Aichi, Protocolo de Nagoya). Assim, é necessário um olhar mais amplo sobre o território, pensando que “Tudo é gente” (como no filme *Dersu Uzala*). Essa reconexão explica em parte a necessidade do adjetivo “ambiental” junto à educação, sempre inter, trans e multidisciplinar.

Algumas tensões e riscos para pensar a EA

Consumo e produção

Durante o debate entre os autores deste livro, surgiu a questão quanto à centralidade ou não do tema do Consumo. O risco de colocar este tema no centro é o de despolitizar o debate e de reduzir a questão às escolhas individuais de cada consumidor. Entretanto, é necessário considerar o mercado quando se quer discutir justiça, equidade e sustentabilidade.

O consumo pode ser um tema interessante para começar uma discussão (com o vídeo “A história secreta da obsolescência planejada”, por exemplo) e também não se pode absolver o resto da problemática (produção, propaganda, investimento). Todo o aparato está em crise, não só o consumo está em questionamento. Morin, em “Terra Pátria”, fala em policrise (crise de valores).

É inapropriado tratar da produção sem pensar em consumo e no consumo sem produção. A temática do conflito tem suporte na questão do consumo, mas é fundamental que os educadores se apercebam e instrumentalizem para alargar o problema e precaver-se contra os riscos de um debate que se reduza ao



consumo. Ao discutir-se o consumo ou a produção, estes riscos são minimizados se pensarmos a cadeia que vai da produção ao consumo, envolvendo todos os atores sociais, desde os individuais até as organizações sociais-políticas, governamentais-políticas, empresariais e a mídia envolvida nesses processos.

Isso não invalida o olhar sobre a produção e o consumo especificamente, considerando a sua dinâmica num contexto de ascensão social e acesso ao mercado, seja pela oferta de emprego ou programas de transferência de renda.

Boas práticas ou práticas, simplesmente

Até mesmo por considerar que este livro incorporou o relato de experiências e por sabermos que o MMA reuniu uma publicação denominada “Boas Práticas de EA na Agricultura Familiar”, os autores e autoras debateram este conceito que a muitos incomoda. A ideia de selecionar e divulgar boas práticas contém um risco ideologizante e até mesmo antipedagógico. O poder que investe a palavra de uma imagem é a imagem em que ela se constitui. Quem julga o que é e o que não é? Se a organização empoderada define o que é bom e o que é mal, o que resta para as pessoas?

No caso dos critérios que nortearam a escolha das experiências apresentadas neste livro e que dialogam com os conceitos apresentados pela série Encontros e Caminhos foram o seu potencial pedagógico (a experiência tem muito a ensinar, é muito instigante); a sustentabilidade da experiência (ela se mantém, adquiriu força, conexões e capacidade de se manter como movimento de um coletivo), o potencial transformador/impacto, a replicabilidade (ela seria relevante e poderia acontecer em outros lugares, mesmo que com adaptações) e seu potencial orientador para políticas públicas.

Consideramos um avanço desta edição, trazer experiências que vivenciam os conceitos apresentados, isso é importante para a prática do educador(a) ambiental. São histórias que escolhemos contar, simplesmente práticas.

Denúncia e anúncio

Até mesmo para nadar “contra” a correnteza é preciso estar dentro do rio!! O pessimismo da razão e o otimismo da vontade não podem caminhar separados. Na EA, alguns anunciadores de possibilidades, caminhos e experiências têm sido vistos criticamente pelos denunciadores da continuidade da degradação da vida. A denúncia é fundamental para clarear a disputa. Ela ajuda no desafio de enfrentar o deslocamento, a invisibilização da degradação e de alguns grupos. Os anúncios



são muitas vezes cooptados, deglutidos e perdem seu poder transformador, mas a crítica excessiva aos anúncios pode levar a um foco exagerado nas denúncias. É preciso somar forças na denúncia dos pressupostos, o que seria possibilitar a capacidade de construção de um conceito social histórico. A denúncia deve estar sempre acompanhada de anúncios.

É fundamental que analisemos cenários, os riscos na projeção continuada do desenvolvimento clássico. No entanto, essa gestão deve ser feita sob o ponto de vista dos grupos atingidos e não do capital (desenvolvimento clássico), deve ser contextualizada a partir desses grupos (colonialidade, territorialidade, EA na dimensão avassaladora do capital frente à EA na visão dos atingidos). A explicitação dos conflitos socioambientais e as contradições (como do Programa de Aceleração do Crescimento, do avanço da energia eólica e da indústria do turismo), podem impactar as políticas e a gestão. Uma novidade nesse sentido é a Rede Brasileira de Justiça Ambiental, que tem tratado das questões mais complexas, amplas, das lutas. Na ecologia popular, com a luta pelos movimentos populares, a aposta deve ser a Educação Ambiental pela Justiça ambiental. A denúncia deve ser feita e deve ser radical, entretanto, como centro da construção socioambiental parece não ser suficiente.

O campo da Educação Ambiental no Brasil parte da Teoria Crítica, mas também do Multiculturalismo. A princípio, esse fato parece ser uma divergência insuperável, mas é o que nos confere a diversidade e dialogicidade necessária para atuarmos nessa confluência de campos de saberes e práticas do socioambientalismo. Não há como pensar e praticar a Educação Ambiental isenta de conflitos e tensões, pois essa é a base política de sua proposta. Ao mesmo tempo, precisamos abarcar um horizonte utópico inclusivo e solidário. Por isso, as denúncias devem vir com os anúncios, com as possibilidades.

Individual e coletivo

A necessidade de se enfrentar a “solidão na multidão”, a sociedade de cidadãos-consumidores individualizados, cujo poder político se reduz ao voto, leva-nos a uma tendência de criticar o individualismo e valorizarmos o conceito de coletivo, mas há um risco nisso. Paulo Freire produziu dois textos importantes neste sentido, a “Pedagogia da Autonomia” e a “Pedagogia da Esperança”, nos quais ele antecipa reflexões sobre o que devem pensar os educadores, sob uma perspectiva progressista, e também sobre a questão do indivíduo.

A questão da individualidade, nessa perspectiva, não é aleatória. O ambiente é reflexo da sociedade; trata-se, portanto, de ecologizar a sociedade e não o ambiente; é disso que trata a ecologia política. Nesse sentido, a mudança



individual é necessária, mas não basta, não tem força suficiente... Deve-se pensar em um contexto coletivizado e num processo coletivizador!

Para que alguns desfrutem de um alto padrão de vida, outros são obrigados ou submetidos a um padrão muito inferior. Eis a lógica do Capital e do Mercado. É preciso problematizar quais as relações de poder que estão na base dessa lógica.

A constituição do indivíduo não se dá pelo individualismo, mas pela pluralidade das perspectivas, pela impossibilidade da homogeneização, que é a própria questão da EA crítica: a incorporação da dinâmica de constituição do ser plural (na qual estão incorporados o eu, o outro, o mundo, a natureza), confrontando a condução do conhecimento de alguém por outro alguém. O coletivo não deve significar a produção de falas coletivizadas e sim um espaço de produção com falas divergentes. O coletivo não é algo homogêneo, mas plural. O educador deve trazer a divergência para o interior do coletivo. Quem é aquele que constrói seu mundo autonomamente?

Cabe-nos não reificar coletivos e dar atenção à subjetividade. O desafio está na pluralidade. Não é uma tentativa de acomodação das diferenças, pois elas existem, e devem ser vividas radicalmente. O que é preciso é trabalhar na construção da radicalidade: somos todos diferentes, precisamos explicitar isso. Todas as diferenças não acomodáveis devem ser explicitadas e problematizadas, para não recairmos na pura celebração pós-moderna.

Coletivizar não pode implicar na anulação da individualidade, mas compartilhar os sonhos, a esperança, os problemas, as trocas de energia... **é considerar a dimensão do outro.** É avançar, retroceder, retroceder mais um pouco e perceber que este processo todo foi um avanço! É ter felicidade nas conquistas... É ter dificuldades por todos os lados... É pensar em desistir e perceber que isto já é impossível. Porque coletivizar é tornar coletivo. Palavra que vira verbo, indicando movimento e qualidade da ação; que vira adjetivo, revelando um modo de ser e de estar no mundo; que pode ser um meio de transporte, e também um substantivo coletivo. Convidamos você a virar coletivo e continuar conjugando este verbo!

Indicadores de EA

O que indica que estamos construindo uma EA para a sustentabilidade? A EA é para a sustentabilidade? Quais os vestígios, os passos, as marcas, as conjecturas que a EA vem deixando pelas trilhas percorridas? Para ampliar o mútuo reconhecimento de campos de luta é preciso explicitar as buscas. A definição de indicadores é um processo rico e promissor para aprofundar o diálogo e as



conexões. Além de identificar as teorias por trás das práticas ainda é preciso poder medir, construir indicadores para isso. No campo educacional, a medição é complexa porque é difícil visualizar os resultados. O processo de construção dos indicadores é um processo de educação em si.

Além da importância pedagógica, os indicadores têm um papel político e estratégico. O que não dimensionamos não conseguimos transformar. Não é ciência exata, é comunicação, é contexto político. Elaborar critérios e parâmetros é arbitrário por definição e tem um sentido político. Quem representa, qual a estrutura de poder, fala em nome de que? Definir o que e como se avalia a sociedade é um poder imenso. Quem “ganhou” a sociedade foram os economistas e não apenas o neoliberalismo. A hegemonia de uma forma de medir o desenvolvimento da sociedade concorreu para o “sucesso” do neoliberalismo.

Os nossos indicadores têm que nos empoderar e, acima de tudo, empoderar aqueles com quem queremos construir um país diferente. Processos de avaliação e indicadores só têm sentido se forem construídos e não aplicados de fora para dentro. O objetivo de um indicador é (deveria ser) definido pela sociedade, pelo grupo a partir da sua realidade e o processo de construção deve servir para que encontrem seus próprios caminhos de aprendizagem e aprimoramento, transcendendo não apenas como instrumento de controle/medição, mas também como promotor de reflexão, diálogo, apropriação do processo e dos resultados. Não há realidade autoevidente, no entanto, é preciso que os indicadores estejam pautados em objetivos para que se possa construir instrumentos de ‘medição’, sejam eles qualitativos ou quantitativos. Os indicadores são perceptíveis tanto em dados da realidade como nas biografias, nas narrativas, na micro-história e na análise do discurso.

A proposta é abrir a discussão para os indicadores e não propor coisas fixas, ou seja, como os grupos ou comunidades podem construir seus indicadores? Qual a fundamentação para essa construção?

O que indica que aconteceu algo? O que queremos que aconteça? O que aconteceu? O que aconteceu é significativo? É algo que escapa às mordidas dos cupins e à erosão do tempo? O desenvolvimento de indicadores objetiva a formação de um arsenal hermenêutico que permita avaliar o quanto houve de deslocamento (em relação ao normal, ao estabelecido, ao *status quo*), de aderência (em relação às pessoas envolvidas) e de possibilidade de permanência (quanto às condições de sustentabilidade do deslocamento e da aderência).

Para deflagrar o debate e a construção de indicadores pode-se partir da discussão sobre a necessidade da substituição do PIB pelo IDH como indicadores de desenvolvimento econômico, social e ambiental. Além destas medidas, também



se pode medir pelos conceitos de FIB-Felicidade Interna Bruta (iniciado no Butão) ou os indicadores do *Bien Vivir* dos povos andinos. Há sempre algo que pode ser medido, mas precisamos falar sobre o que se busca. Assim, podemos construir indicadores para avaliar a realidade e os processos que desenvolvemos como educadores. É preciso explicitar-se as buscas e identificar dimensões a serem medidas. São exemplos de dimensões de indicadores potencialmente interessantes: sustentabilidade territorial (quais são as dimensões que podem fundamentá-la?); padrões de sociabilidade e padrões de resolução de conflitos.

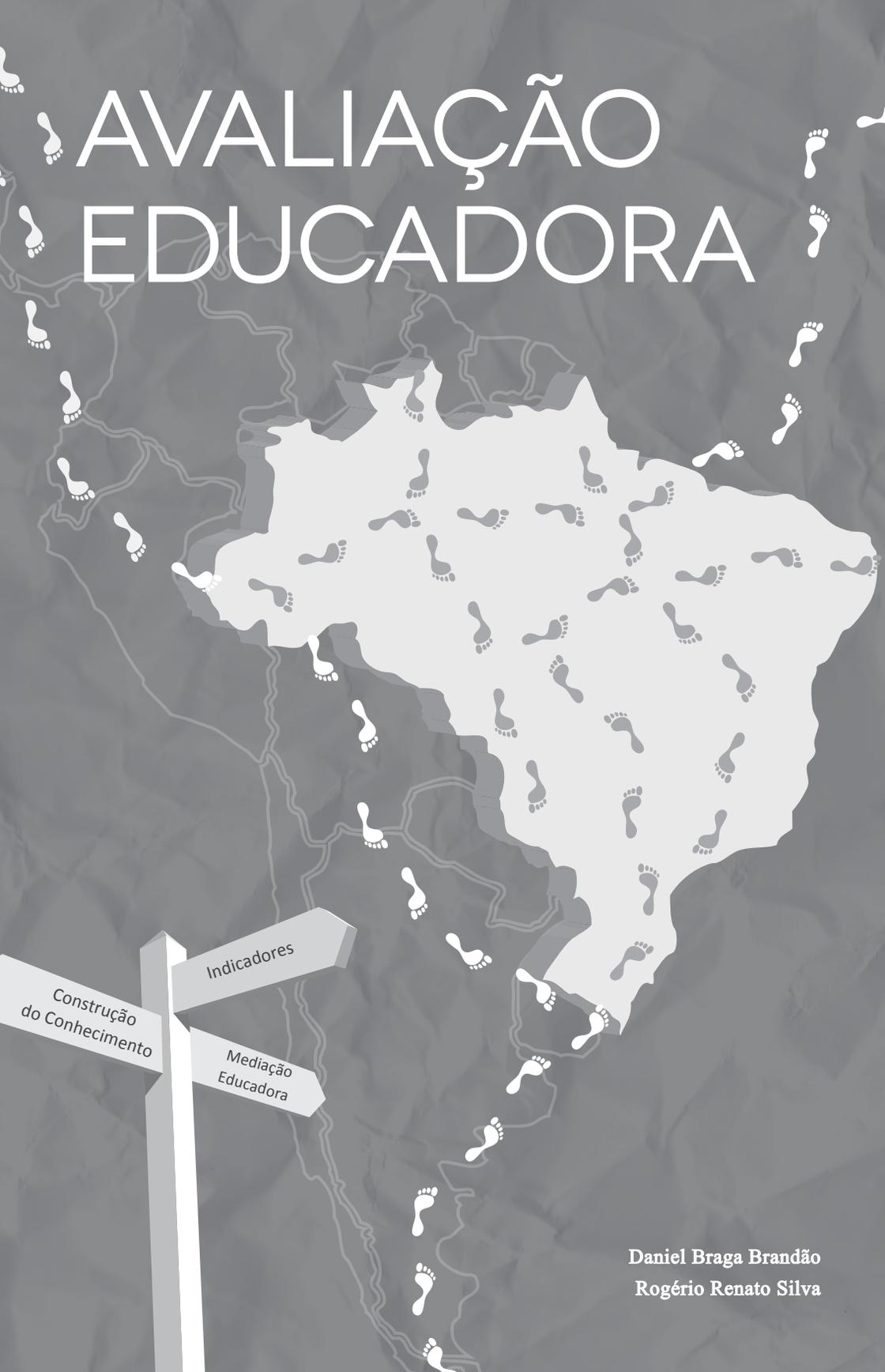
A dimensão da emancipação poderia ser indicada pelo deslocamento do discurso do tempo, do Kronos para o Kairós⁴; pela escapada da regra e dos comportamentos padronizados em direção a produções autônomas; pelas rupturas com a autoridade; pelos momentos de apropriação e reelaboração dos conteúdos. Para se indicar se o grupo envolvido está desenvolvendo autonomia e se empoderando é importante avaliar-se a própria autonomia frente ao educador(a); pode-se avaliar o quanto a comunidade passa a pautar a agenda, os profissionais e os próprios processos de busca.

Fechando...

É difícil conter a ansiedade por assistir e participar de processos profundamente transformadores, entretanto as transformações significativas hibridam os tempos, elas ocorrem e ecoam no tempo biológico de cada um de nós, no tempo histórico da nossa sociedade e até no tempo da natureza, que é outro, muito maior e incompreensível. O tempo é para além de nós mesmos. É preciso fundir o horizonte histórico com os nossos horizontes pessoais e coletivos. Nesta hibridação de tempos e caminhos da EA, precisamos distinguir e valorizar o que deve resistir aos cupins, o que resistirá ao teste do tempo, aquilo que nos é caro e que queremos, juntos, cultivar.

4 Kronos se refere ao tempo do relógio, contabilizado, usado pra mensurar nossas tarefas e obrigações cotidianas, enquanto Kairós é o tempo atravessado pela subjetividade, o tempo da vida vivida, o tempo sentido, é o tempo no qual o cronômetro não impera.

AVALIAÇÃO EDUCADORA



Construção
do Conhecimento

Indicadores

Mediação
Educativa

Daniel Braga Brandão
Rogério Renato Silva

Daniel Braga Brandão. Mestre em Educação pela PUC-SP onde estudou a relação entre avaliação de projetos sociais e a aprendizagem. Graduado em Agronomia pela ESALQ – USP. Sócio-fundador da Move: Avaliação e Estratégia em Desenvolvimento Social. Trabalhou na Fundação W.K.Kellogg como responsável pela análise de projetos de financiamento social para países latino americanos. Foi consultor do Instituto Fonte para o Desenvolvimento Social entre 1998 e 2010. Tem atuado como liderança para o desenvolvimento da avaliação no Brasil, com ações relacionadas à criação da Rede Brasileira de Avaliação (2002), aulas e seminários no tema, produção de artigos e liderança do Projeto Avaliação entre 2008 e 2010 com a produção de diversos espaços de debate sobre o tema e condução de pesquisas no campo. Participa da American Evaluation Association, onde já apresentou diversos trabalhos. Contato: daniel@movesocial.com.br.

Rogério Renato Silva. Doutor em Saúde Pública pela USP. Sócio-diretor da MOVE: Avaliação e Estratégia em Desenvolvimento Social. Estudou avaliação na *Western Michigan University* (EUA) e Facilitação de Processos de Desenvolvimento Social no CDRA (África do Sul). No campo social desde 1996, foi cofundador e diretor executivo do Instituto Fonte para o Desenvolvimento Social no triênio 2007/2010. Nos últimos quinze anos, atuou como consultor, pesquisador e docente em desenvolvimento organizacional, sobretudo nos temas planejamento estratégico, avaliação de programas sociais e políticas públicas e avaliação de negócios sociais, incluindo experiências governamentais. É psicanalista com formação pelo Centro de Estudos de Psicanálise (SP). Contato: rogerio@movesocial.com.br.



AVALIAÇÃO EDUCADORA

Daniel Brandão e Rogério Renato Silva

Nas rodas da Avaliação Educadora⁵

O holandês ao meu lado olhava a paisagem de mata derrubada. Tirava fotos sacolejadas pelo caminho de terra. Saíamos de uma reunião com seringueiros e lideranças comunitárias em Rondônia. Encontro forte, muita fala, choros, gente morrendo de morte matada dentro de reservas extrativistas. O holandês pediu água (para beber). Estava impressionado. Ele era o representante do financiador do programa e participava pela primeira vez de uma reunião de base para discutir e repercutir os resultados de uma avaliação. Um encontro para validar, dar significado, criar a possibilidade de apropriação ou refutação das informações levantadas. Um momento em que a comunidade criava a condição de validade da própria avaliação. O holandês, gente boa, vivia ali uma ruptura de modelo. Deixava a concepção hegemônica da avaliação externa, que penetra na vida dos indivíduos para informar sujeitos dele distantes, que se encontram além mar, além muro, além morro, além rio, mas que são os que decidem o futuro dos projetos que impactam diretamente a vida daquele mesmo indivíduo. Conversamos rapidamente sobre isso, mas ele precisava de silêncio. Voltou a olhar a paisagem de árvores tombadas.

A avaliação de práticas socioambientais no Brasil requer aprofundarmos rupturas. Vivemos ainda presos a um modelo avaliatório orientado pela lógica dos julgamentos externos e pela verificação do cumprimento ou não das intenções dos projetos, programas e práticas⁶. O campo social foi marcado pela concepção de que a avaliação estaria apenas relacionada a conhecer em que medida os objetivos de um projeto foram alcançados, ideia amplamente difundida por aqui nas décadas de 1970 e 1980, importada das terras do norte. Ainda que outros modelos procurassem valorizar a importância dos processos participativos para a autonomia dos sujeitos, a herança daqueles tempos deixou nos atores sociais a imagem de uma avaliação orientada pela lógica dos marcos e dos objetivos.

5 Uma primeira versão deste texto foi publicada no livro “Desafios da Avaliação de Programas e Serviços em Saúde”, organizado por Campos, R.O e Furtado, J.F. Editora Unicamp, 2011.

6 Esse texto irá citar, sempre em alternância, os termos programa, projeto e prática. Entendemos que os coletivos educadores podem encontrar situações caracterizadas por qualquer uma destas naturezas de intervenção.



A história não para por aí. Às avaliações orientadas por objetivos (Worthen et al., 2004), somaram-se outras concepções utilitaristas. A entrada de novos atores na arena socioambiental, sobretudo os grandes financiadores corporativos, trouxe discursos e ferramentas pautadas por um furor de objetividade, eficácia, efetividade e eficiência. Foi esta *onda avaliatória* a responsável pela consolidação de modelos externos, quantitativos, somativos e supostamente neutros.

A avaliação, entretanto, resolveu guardar em si belezas e possibilidades bem maiores. A construção histórica desta disciplina⁷ permite dizer que seu conceito encerra um imperativo fundamental - o conceito *avaliação* será sempre uma construção e terá tantos sentidos quantos lhe atribuírem aqueles que o constroem (Smith, 2007; Silva e Brandão, 2003) - e três elementos essenciais que se manifestam com diferentes intensidades. A *medição*, relacionada ao ato objetivo e muitas vezes quantitativo de medir as coisas, as variações e as mudanças. A *descrição*, que diz respeito ao ato de representar um objeto ou fenômeno, caracterizando-o em sua integralidade e multiplicidade e assim tendendo a operar pela via da linguagem qualitativa. O *julgamento*, elemento que dá identidade à avaliação, à medida que explicita que os processos de avaliação podem determinar o mérito e a relevância de um objeto ou fenômeno.

Afirma-se, assim, que a avaliação é a disciplina que se dedica a medir, a descrever e a julgar objetos e fenômenos. Neste caso em particular, *medir, descrever e julgar intervenções de natureza socioambiental*. Apesar das tensões irrefutáveis provocadas por esta definição, ela nos parece suficientemente consistente para ser sustentada na prática social e, ao mesmo tempo, confrontada com aquilo que gostaríamos de apresentar como seu segundo imperativo fundamental, ainda que tantas vezes invisível e mascarado. É sobre ele que queremos argumentar.

Quando nos lançamos a promover processos de desenvolvimento e, por sua vez, promover projetos políticos democráticos onde os sujeitos e as comunidades possam realizar seu potencial humano e social de forma ambientalmente sustentável, o exercício da avaliação contemporânea pede que se produzam *aprendizagens*. No extremo desta ideia, o desejo é que a palavra *avaliação* possa ser substituída pela palavra *aprendizagem*. Avaliar é aprender; avaliar as práticas ambientais significa aprender sobre elas. Avaliar os coletivos educadores significa aprender sobre eles. A pessoa avaliadora torna-se a pessoa aprendedora.

Antes de mais argumentos ético-teóricos, consideremos um exemplo em que um coletivo educador se veja diante da possibilidade/necessidade de realizar uma avaliação, de transformá-la em aprendizagem. Inicialmente o grupo se dedica a debater a seguinte pergunta: *o que significa, para este coletivo, o conceito avaliação?* Para explorar essa discussão, o grupo procura resgatar as experiências avaliatórias vividas por cada pessoa. Desde as escolares às avaliações de projetos já experimentadas, busca-se compreender o sentido, o resultado das experiências,

⁷ Michael Scriven, um dos maiores teóricos da avaliação, defende que esta prática deve ser assumida como disciplina. Por isso esse termo será aqui utilizado.



as marcas impressas em cada pessoa, as aprendizagens e os princípios que sustentaram essas experiências. Neste diálogo se define o que é importante para o coletivo, que experiências não se quer repetir, o que se deseja realizar e, por fim, se pactuam propostas e caminhos que o coletivo deseja trilhar.

Avaliação, aprendizagem e ética

A relação entre avaliação e aprendizagem pode ser feita a partir de uma breve compreensão sobre o que significa aprender. Esta associação tem origem nos escritos do educador russo Vygotsky (Duarte, 2004), para quem aprender é o ato de se apropriar da realidade humana, do mundo que homens e mulheres criaram. Apropriar é, por sua vez, o ato por meio do qual o sujeito constrói capacidade para compreender, manusear ou produzir o objeto ou fenômeno social ao qual se dedica. Nesse sentido, podemos considerar que ao se apropriar do mundo, homens e mulheres o enxergam de maneira crítica, ampliando sua consciência sobre ele.

Pode-se afirmar que a tentativa de melhor compreender a atuação dos coletivos educadores é capaz de gerar uma situação de aprendizagem e que só se alcançará tal compreensão à medida que cada sujeito educador tornar-se um participante crítico e consciente de sua prática no mundo. Neste caso, ser consciente da própria prática está além de “saber bem o que se está fazendo”, visão que poderia ser tanto definida como simplista quanto armadilhesca. A consciência diz respeito a conhecer para além do que já se sabe, ou seja, avançar na compreensão das motivações que levam o sujeito a fazer o que faz, ou seja, a conhecer os porquês de sua ação. Ao mesmo tempo, significa observar profundamente a ação em si, suas limitações e suas forças, bem como construir um olhar sobre as consequências do que se faz. *Percebe-se como se pode ir bem além do simples “cumprimento de objetivos”?* Significa questionar-se a respeito do que a prática do educador produz no mundo, nas outras pessoas, na natureza e no próprio indivíduo que a realiza. O desafio para um denso e sério processo de olhar crítico sobre sua ação no mundo está na possibilidade de observarmos a nós próprios ao invés de olharmos apenas para a responsabilidade do outro. Porque nos perguntamos: *o que isso tem a ver comigo?*

Aprender torna-se o ato de construir consciência crítica a respeito da realidade. É aqui que as práticas de avaliação geram uma enorme oportunidade para que esta construção ocorra. Inserimos, assim, a avaliação como um elemento *mediador* entre o sujeito (ou os coletivos educadores) e a compreensão profunda e crítica de sua ação no mundo (projeto, programa ou prática). Avaliar é um ato de mediação dos processos de aprendizagem. Avaliar é ato educativo.

Levar a ideia de que o ato de aprender *deve ser* parte da concepção da avaliação contemporânea exige ainda que mergulhemos em novos conceitos. Em certa medida, a ideia da avaliação para a aprendizagem pode ser classificada de pretensiosa e até mesmo fantasiosa. Estamos tão habituados com um olhar



instrumental para a avaliação, que qualquer leitura ético-política do conceito pode ser considerada mais um devaneio que uma possibilidade. *E o que você pensa sobre isso? Quais são as suas compreensões e desejos? De que tipo de avaliação você precisa?* Indo além, como podemos tratar a aprendizagem como um imperativo da avaliação, quando falamos em valorizar a singularidade das experiências e a natureza democrática dos espaços coletivos?

O que queremos sustentar aqui é que a possibilidade de aprender contém o ato de conhecer criticamente o mundo, tomar pé da situação em que um sujeito se encontra, bem como enxergar as forças que levam a esta situação. Ou seja, observar as causas e consequências das ações e posições das coisas no mundo. Parece-nos que é esse processo que traz ao indivíduo a oportunidade de transformar a si mesmo e ao mundo. Assim, tem-se uma chance de desenvolvimento, de mover-se da situação em que se encontra e de avançar na infinita marcha por *ser mais* (Freire, 1970; 1996).

Ao aprender, o sujeito tem a oportunidade de desenvolver a sua vida como ser humano. É exatamente ao tocar o desenvolvimento da vida humana que mergulhamos no campo da ética (Dussel, 2002) e sustentamos de maneira ainda mais profunda a relação entre avaliação e aprendizagem. É o desenvolvimento da vida humana a base material a partir da qual qualquer formulação de juízos deve se estruturar. Esse circuito argumentativo nos permite concluir que a aprendizagem contribui com o desenvolvimento da vida do sujeito. Nas palavras de Brandão (2007), “aprender é um direito à vida”, é um ato ético relacionado à vida no Planeta Terra e, por isso, encontra lastro, encontra sustentação como um imperativo nos processos de avaliação de programas socioambientais⁸.

As avaliações participativas

É seguindo essa argumentação que afirmamos também que há um princípio político-metodológico essencial na jornada da avaliação para aprendizagem: *a participação*. Como processo, é a participação que parece criar possibilidades para que aqueles e aquelas que participam de intervenções socioambientais possam avaliar para aprender. Ainda que existam várias outras abordagens avaliadoras (Worthen et al., 2004), tal como a já mencionada *avaliação orientada por objetivos*, elas guardarão sérias limitações frente às realidades com as quais os coletivos educadores se relacionam.

As avaliações participativas são aquelas nas quais “o envolvimento dos participantes, interessados no objeto da avaliação, é crucial para determinar valores, critérios, necessidade e dados da avaliação” (Worthen et al., 2004). Ao enfileirar-se com as questões éticas apresentadas anteriormente, a participação ajuda a definir o contorno do *projeto político democrático* que a avaliação vem apoiar.

⁸ Apesar da breve discussão que realizamos aqui sobre o sentido ético da aprendizagem, esperamos que as referências bibliográficas recomendadas possam servir ao estudo daqueles que se interessarem pelo tema.



Do ponto de vista técnico, a participação ganha novos contornos e demanda dos sujeitos novas competências. Os processos socioambientais têm natureza extremamente complexa e sua apreensão só será possível por meio de múltiplos olhares e linguagens. Em outras palavras, é a pluralidade de olhares que constrói a pluralidade da realidade. Se o olhar é estreito e restrito, o que se pode esperar das ideias e dos projetos? A participação é importante para que os objetos ou fenômenos sejam conhecidos de forma compreensiva. Será a participação, por sua potência de construir em comunhão, que irá agregar à leitura a precisão que se demanda dos processos de avaliação.

Retomando o exemplo dos coletivos educadores, ganha legitimidade e sentido o processo de avaliação no qual se depositam longas conversas e negociações em torno das perguntas: *quem participa? Quem avalia? Quem toma decisões? Quem assume as consequências?* Como são inúmeras as possibilidades, as lideranças comunitárias, os educadores e educadoras, a comunidade onde se atua, os parceiros e parceiras, os apoiadores e apoiadoras, o poder público, cabe aos coletivos educadores ponderar e fazer escolhas.

Neste processo de escolha é importante refletir sobre o fato de que as formas de participação podem variar. Um sujeito pode colaborar com comentários e sugestões, ser apenas um informante, debater os resultados, contribuir com recomendações ou tomar parte de todas as discussões e deliberações em torno da avaliação. *Há um grau máximo de participação? Há uma imagem ideal?* Não é possível saber. A realidade social nos desafia e dificulta sobremaneira a inclusão de todos os sujeitos nas decisões a serem tomadas. Portanto, é necessário enfrentar a questão: *como cada ator participa?*

O cuidado a ser tomado está em não cair no desejo de incluir a todos e todas sem considerar a viabilidade dessa intenção, que é variável direta de muitos fatores: a diversidade de atores, a dispersão geográfica dos mesmos, o tempo de maturação da intervenção socioambiental (recente, mediana, longa), os recursos físico-financeiros, os espaços e as tecnologias de comunicação disponíveis, entre tantos outros. *Que participação é essencial? Que princípios a orientam?*

Orientações para a prática: quem entra na roda da avaliação educadora?

Os caminhos que um processo de avaliação pode tomar são muito diversos. O que escolhemos apresentar aqui é um conjunto de perguntas instigadoras que podem servir de guia nesta viagem. Como afirmam Freire e Faundez (2002), a força de trabalhar com perguntas está em sua natureza de instigação, na possibilidade de que elas coloquem em movimento os espaços e ideias onde são inseridas. Nas palavras de Kaplan (2002), as perguntas são como “instrumentos mágicos, são varinhas de condão que destrancam os segredos das situações sociais. Quanto maior a pergunta, mais ela revelará, e mais apurada tornará a nossa leitura”.



A pergunta tem raízes na curiosidade e é elemento que pode criar e dinamizar espaços pedagógicos.

Para dar liga às perguntas, mantê-las em um movimento orgânico, procuramos trabalhar com a imagem da ciranda, da roda da avaliação educadora. A roda existirá a partir dos sujeitos (dos diversos atores interessados) e por isso é consequência da participação e da presença desses sujeitos. Não há roda teórica, não há roda ideal. O que há é aquilo que se produz com o encontro: *será possível se lançar nesta experiência?*

A partir da presença dos sujeitos, a roda ganha consistência ao agregar um extenso conteúdo ético-político. Na roda se depositam as experiências de avaliação dos sujeitos, suas expectativas em relação a seus projetos socioambientais, as posições que estão disputando, os parâmetros que os ajudarão a olhar e julgar o objeto avaliado, seus desejos de investigação na forma de perguntas e suas linguagens e bagagens técnicas. A roda é uma arena política e é essa a mão-de-obra a ser trabalhada na avaliação. A Figura 1, a seguir, procura representar esta ideia.

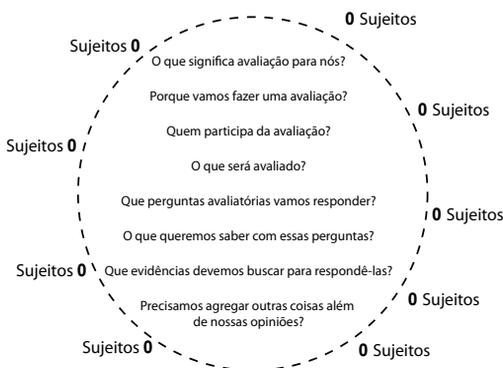


Figura 1. A Roda da avaliação educadora

Uma das perguntas primordiais a serem trabalhadas na Roda diz respeito ao foco do processo, ou seja: *O que será avaliado? Que perguntas queremos responder com essa avaliação?* Esse é o passo para a busca daquilo que será a centralidade do processo de avaliação – educação dos interessados(as) no projeto. O esforço aqui está em buscar questões claras e estratégicas, que podem se revelar no conjunto de questões que o grupo irá propor. Ou seja, frente a enxurrada de perguntas, quais são essenciais, quais são complementares e, por fim, quais são as perguntas-chave? Com isso se chegará ao foco central. É importante dizer que as perguntas de avaliação devem ser restritas, pois uma amplitude de focos trará grande complexidade ao trabalho a ser realizado.

Para compor o cenário que permita responder ao que se quer investigar, muitas vezes faz-se útil a elaboração de certos recortes da realidade que permitam a



construção de conhecimento sobre essa realidade. Geralmente denominados indicadores (variáveis ou critérios), a elaboração destes elementos tende a ser “precioso para o grupo, uma oportunidade para alinhar conceitos que estão presentes no discurso, mas nem sempre têm o mesmo significado para todos da equipe” (Silva e Brandão, 2003). O debate sobre indicadores é amplo e encontra uma de suas melhores ancoragens na sistematização oferecida pelo Grupo de Trabalho (GT) em Indicadores articulado pela NOVIB. O GT sugere que indicadores são ao mesmo tempo “*instrumentos de mediação*, na medida em que são utilizados para captar aspectos dos fenômenos e processos da realidade social cuja totalidade é impossível apreender; e *resultantes de múltiplas determinações*, na medida em que estes atos de observação e análise, por parte de um sujeito, estão determinados pelas formas de percepção do real deste sujeito (...)”. Linguagens rebuscadas à parte, reside nessa passagem a concepção de que o indicador atua como prisma, como pista, como evidências ou códigos que nos permitem desvendar a realidade à qual a avaliação se dedica, ao mesmo tempo em que são produzidos por um conjunto de sujeitos e por suas formas de compreender essa mesma realidade. Em síntese: para cada pergunta de avaliação deve ser formulada a questão: *quais são as pistas ou evidências que devem ser buscadas e, em seu conjunto, revelarão a resposta ao que investigamos?* Assim se pode construir indicadores.

Devemos também reforçar a ideia de que indicadores são construções de cada coletivo educador. Cada grupo cria as referências que mais lhe parecem adequadas à sua realidade, necessidade, cultura e intenções. Indicadores são produzidos dentro dos coletivos e não fora, ou seja, não existem indicadores externos, apresentados ao grupo como aspectos que ele deva responder. Se o indicador vem de fora, o padrão é externo e, nesse sentido, é muito mais uma ferramenta de controle do que de aprendizagem.

Dado o passo desta construção de indicadores, avança-se e assim surgem novas questões para o processo, tais como: *quais são as fontes de informação que precisamos? Como podemos levantar essas informações? Como podemos compreendê-las/analisá-las? O que fazer com essas informações?* Estas questões apontam para o processo de levantar informações sobre o que se quer avaliar, sobre as fontes de dados e os métodos a serem utilizados. Nas práticas socioambientais, o caminho das conversas de grupo, acompanhadas de boa sistematização, é uma estratégia que guarda eficácia. Elas permitem, desde que bem mediadas, a oportunidade de se aprofundar leituras e compreensões da realidade ao criar espaços de interação entre sujeitos, muitos deles com poucas oportunidades de exposição de ideias, grupos que se conformam para além daqueles de retórica familiar.

Assim se avança na leitura do mundo e uma pergunta se apresenta: *Qual a minha responsabilidade sobre isso? O que isso tem a ver comigo?* Para mudar o mundo é fundamental (e extremamente desafiador) reconhecermos que é necessário mudarmos a nós próprios. Apontar para o outro é escapar de nossas trincheiras internas que criam nossos limites de desenvolvimento. É preciso, na análise do que a avaliação revela, reconhecer-se a própria ação realizada e suas consequências.



O exercício é difícil o suficiente para que seja trilhado em solidão. Aprender, desenvolver-se, ser mais, ampliar o alcance da vida, exige a presença do outro.

O holandês viajava em silêncio. Nem tanto pela diferença de línguas e mais pelo desafio de compreender aquele universo que cortávamos. Ele carregava dúvidas e certezas que seu encontro com aquela gente do projeto lhe provocara. Estava mexido pelas falas que pouco compreendia dos seringueiros. Era uma nova fala. O holandês não estava sozinho em sua caminhada de aprendizagem.

Referências e sugestões

BRANDÃO, D.B. Avaliação com intencionalidade de aprendizagem: contribuições teóricas para o campo da avaliação de programas e projetos sociais. Dissertação de Mestrado, 2007. Educação: Currículo. PUC-SP.

DUARTE, N. Vygotsky e o “Aprender a Aprender”: Críticas às Apropriações Neoliberais e Pós-modernas da Teoria Vygotskyana. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUSSEL, E. *Ética da Libertação*. 2ed. São Paulo: Vozes, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 5ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KAPLAN, A. *Artistas do Invisível: o processo social e os profissionais de desenvolvimento*. São Paulo: Instituto Fonte; 2002.

MARINO, E. *Manual de Avaliação*. 2ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2003.

NOVIB. *Indicadores, ONGs e Cidadania: contribuições sociopolíticas e metodológicas*. Curitiba: ADITEPP, 2003.

SCRIVEN, M. *Evaluation Thesaurus*. 4ed. Thousand Oaks, California: Sage, 1991.

SILVA, R.R.; BRANDÃO, D.B. Os quatro elementos da avaliação. *Olho Mágico*, abr./jun., 2003, v. 10, n. 2, p. 59-66. [disponível também na Internet em: <http://www.fonte.org.br>.]

WORTHEN, B.R.; SANDERS, J.R.; FITZPATRICK, J.L. *Avaliação de Programas Sociais*. 1ª Ed. São Paulo: Instituto Fonte – Ed. Gente; 2004.

CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS



Educação na Gestão
Ambiental Pública

Justiça Ambiental

Proteção
Socioambiental

Controle Social
no Licenciamento

Marco Antonio Sampaio Malagodi

Marco Antonio Sampaio Malagodi. Nascido em Jundiaí (SP) em 1972, desde criança gosta de música. Fez graduação em Agronomia (1994) e mestrado em Ciências Florestais pela USP/ESALQ (1999), em Piracicaba (SP), quando começou a gostar de EA e de sociologia ambiental. Atuou no curso de especialização “Formação de Educadores para Sociedades Sustentáveis” (2000 a 2001) e trabalhou em consultorias em projetos socioambientais envolvendo espaços coletivos de aprendizagem com adultos (2001 a 2005). Provocado pela EA, doutorou-se em Psicologia Social na USP (2009), realizando estudos sobre filosofia da educação. Atualmente é professor adjunto do curso de Geografia na Universidade Federal Fluminense, em Campos dos Goytacazes (RJ), onde desenvolve em sua docência abordagens socioambientais críticas. Integra também o Núcleo de Estudos Socioambientais (NESA) da UFF, pesquisando os temas conflitos e desastres ambientais.



CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS

Marco Antonio Sampaio Malagodi

Proximidades e distâncias entre os conflitos socioambientais e a EA

Embora seja relativamente recente a consolidação do tema dos conflitos ambientais como objeto de estudo das ciências sociais, o fenômeno ao qual este termo faz referência pode ser reconhecido hoje como um fato muito antigo na história da humanidade. Assim também, a proximidade da EA com este tema não é algo tão novo, consideradas as suas raízes. Diante de um assunto tão instigante e extenso, espero que este texto, os materiais e links que listo ao final possam servir de inspiração e estímulo para que você se engaje também nesta construção metodológica e histórica no campo da educação ambiental. Considerando-se que a EA brasileira tem raízes no movimento ecológico, “quando se buscava chamar a atenção para a finitude e a má distribuição no acesso aos recursos naturais e envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas” (CARVALHO, 2008), não é difícil ver aí também a origem da nova sensibilidade para os conflitos socioambientais.

Com a redemocratização brasileira nos anos 1980, a educação popular percebeu a importância de sua participação no enfrentamento da questão ambiental (LAYRARGUES, 2000). No Fórum Global de 1992, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global destacava a reivindicação por sociedades sustentáveis (como crítica à noção de desenvolvimento sustentável), uma sustentabilidade equitativa, onde a EA deve estimular a “formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade” (CARVALHO, 2008, p.56). Em seu princípio número doze o Tratado recomenda que a EA “deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana.” (CARVALHO, 2008, p.58). Desde então, a própria definição de “ambiente” ganhou destaque como um campo de disputas entre diferentes correntes de pensamento, o que têm demandado maior esclarecimento terminológico e conceitual nos diversos discursos e debates no campo da educação ambiental, como vemos até hoje:



a EA deve auxiliar-nos em uma compreensão do ambiente como um conjunto de práticas sociais permeadas por contradições, problemas e conflitos que tecem a intrincada rede de relações entre os modos de vida humanos e suas formas peculiares de interagir com os elementos físicos-naturais de seu entorno, de significá-los e manejá-los. Esses laços de convivência entre os seres humanos e sua base natural de existência estamos chamando de relações sociedade-natureza, e a desarmonia que aí se instaura de conflitos socioambientais. (CARVALHO, 2008)

Ainda nos anos 1990 se fortaleceu a perspectiva da *educação no processo de gestão ambiental* (promovida pelo IBAMA), período em que começaram a surgir levantamentos sistemáticos e análises de conflitos socioambientais. Ampliava-se o debate sobre o caráter público, polêmico e não-neutro da gestão ambiental, definida por Quintas (2000) como “processo de mediação de interesses e conflitos entre atores sociais”, quando este mesmo autor recomendava aos educadores “comprometer-se com aqueles segmentos da sociedade brasileira, que na disputa pelo controle dos bens ambientais do País, são sempre excluídos dos processos decisórios e ficam com o maior ônus”.

Nos anos 2000, cresceu o número de pesquisas, publicações e sítios eletrônicos dedicados a listar, discutir e mapear casos de conflitos socioambientais no Brasil e no mundo e, ao final da década, vemos ressurgir a polêmica sobre a gestão ambiental envolvendo os licenciamentos de grandes empreendimentos. Neste contexto, Loureiro (2009) aponta para uma especificidade que a educação ambiental vem conquistando aos poucos: a novidade estaria na adoção de uma perspectiva “com forte impacto nas políticas públicas e nas relações de poder entre os grupos sociais que se situam em territórios definidos por processos produtivos licenciados”. Ainda assim, entre as dificuldades e desafios apontados para a educação ambiental está a escassa problematização dos conflitos socioambientais (LIMA, 2011).

Breves considerações sobre o conceito de conflito social

Assumindo como sinônimos os termos conflito socioambiental e conflito ambiental, e considerando que ambos fazem referência a conflitos sociais, é preciso tentar esclarecer o que é um conflito social e como nossas escolhas teóricas e ideológicas influenciam o resultado de nossas análises nesta temática. Desde suas origens, as Ciências Sociais estudam o fenômeno dos conflitos sociais relacionando-o às pesquisas sobre fatores de mudança ou de conservação de certa ordem social. Herculano (2006) destaca duas principais abordagens sobre



os conflitos sociais nas Ciências Sociais, mas acrescenta em sua discussão uma primeira perspectiva antes destas, na qual os conflitos seriam irrelevantes como acontecimentos social e devem até mesmo ser ocultados:

a negação dos conflitos: eles são considerados problemas a serem ocultados, o que sugere uma visão da sociedade como consenso, sociedade esta a ser regida por uma “paz autoritária”;

o reconhecimento dos conflitos como “doenças” sociais: embora não se negue a existência dos conflitos, eles são compreendidos como “perturbações da ordem que precisam ser sanadas”. O consenso deve ser restabelecido a todo momento e o conflito (dissenso) é uma perturbação temporária e indesejável; e

o reconhecimento dos conflitos como constitutivos das sociedades modernas: uma vez que os conflitos são inerentes a qualquer sistema social, entende-se que eles são importantes para a dinâmica que historicamente reinventa as sociedades e as identidades dos diferentes atores sociais.

Escolhendo esta terceira abordagem no desenvolvimento do presente texto, entendo que este é o olhar mais coerente com os fundamentos teóricos e metodológicos de uma educação ambiental que se pretende crítica, popular e transformadora, pois, apenas nesta abordagem os conflitos são considerados como uma explicitação das contradições sociais (SILVEIRA, 1998) e o princípio do funcionamento da democracia: impedir a expressão dos conflitos sociais seria destruir a democracia (CHAUI, 2003)⁹. Mas, ao elogiarmos um regime político que permite e promove a convivência das diferenças sociais, não estaríamos obrigados a elogiar também as desigualdades sociais e suas causas? Cabe aqui uma diferenciação importante entre *pluralidade social* e *desigualdade social*. Podemos considerar correto o reconhecimento do direito à expressão de diferentes visões de mundo, interesses e motivações sociais (diversidade cultural), pois é isso que caracteriza uma **sociedade plural** como a nossa (HERCULANO, 2006). E podemos também considerar pouco razoável a manutenção de **desigualdades estruturais** – que também caracterizam nossas sociedades –, julgando-as injustas e, portanto, desejando a sua superação. Neste caso, não estamos atribuindo, em nossas escolhas, a mesma **legitimidade** à *pluralidade* e à *desigualdade*. Por esses motivos será importante não nos restringirmos, em nossas análises dos conflitos, à aceitação – *a priori* – das “regras do jogo” (em grande parte, injustas), mas devemos ficar atentos para a grande contribuição que os conflitos trazem ao questionarem justamente tais “regras”, reinventando-as continuamente. Daí que muitas das lutas inscritas nestes conflitos se deem justamente ao redor da disputa por **legitimidade** de certos valores e regras sociais, contra outros.

⁹ Entrevista à Folha de São Paulo do dia 03/08/2003, seção A10: “Democracia é conflito, não ordem, diz Chauí”.



Os conflitos socioambientais

São muitos os grupos sociais que lutam pela **legitimação** de suas formas de uso e acesso aos bens ambientais, assim como pelo **reconhecimento** de seus saberes e identidades: agricultores familiares, povos indígenas, trabalhadores afetados por condições insalubres de trabalho, quilombolas, pescadores artesanais, seringueiros, moradores das “zonas de sacrifício”, ribeirinhos, catadoras de coco babaçu, associações de moradores em defesa de espaços verdes de lazer e convivência em seus bairros, catadores e recicladores, grupos de mulheres que trabalham com plantas medicinais, entre outros. Entre os agentes agressores que buscam **deslegitimar** os grupos acima é comum encontrarmos o próprio Estado, usinas hidrelétricas, indústrias petroquímicas, agronegócio para exportação, hotéis “ecológicos” de luxo ou aterros sanitários, empresas produtoras de camarão, eucalipto, mega-projetos imobiliários ou turísticos, empresas de agrotóxicos, entre outros. Como se dá esse “encontro”, na definição dos conflitos socioambientais? Segundo Acsehrad (2004b) os conflitos ambientais são...

... aqueles envolvendo grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem a continuidade das formas sociais de apropriação do meio que desenvolvem ameaçada por impactos indesejáveis – transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos – decorrentes do exercício das práticas de outros grupos. O conflito pode derivar da disputa por apropriação de uma mesma base de recursos, ou de bases distintas mas interconectadas por interações ecossistêmicas mediadas pela atmosfera, pelo solo, pelas águas, etc.

Uma das dimensões importantes em nossa análise será então a desigualdade de poder de cada ator social em meio ao conflito que vai emergindo, fator que definirá sobre que grupos sociais recairá prioritariamente a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento: às populações de baixa renda, aos grupos sociais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis (ACSELRAD; HERCULANO; PÁDUA, 2001).

Associada a esta dimensão já podemos entrever outra: o choque entre interesses públicos e privados. Lembremos que nossa Constituição Federal define em seu artigo 225 o “meio ambiente ecologicamente equilibrado” como “bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida” e, assim, a **desigual** apropriação da natureza pelo interesse privado deveria encontrar aqui um (potencial) obstáculo para sua legitimação social. Mas, como diz Carvalho (2008), vivemos em uma sociedade em que os bens ambientais, assim como outros bens



econômicos e sociais, já são – de partida! – objeto de uma distribuição **desigual**, e “os grupos com maior força econômica e política terminam sobrepondo seus interesses corporativos aos interesses coletivos na distribuição dos bens ambientais”. Agora, talvez fique mais fácil a interpretação do contexto social e histórico de alguns casos concretos de conflitos socioambientais, para além da banalização que alguns veículos de comunicação nos oferecem cotidianamente, geralmente criminalizando os movimentos sociais: a expulsão de populações de seu local de moradia, casos de contaminação (seguidos ou não de óbitos), perdas de territórios e sentidos de identidade, riscos e danos causados à saúde nos locais de trabalho, efeitos de longo prazo e longo alcance espacial de desastres (evitáveis), supressão de formas culturais de existência e sobrevivência, etc.

Zhouri e Laschefski (2010) consideram relevante em nossas análises a consideração de três tipos diferentes de conflitos ambientais (ainda que geralmente ocorram sobreposições): i) conflitos ambientais distributivos; ii) conflitos ambientais espaciais; e iii) conflitos ambientais territoriais.

Gostaria de destacar ainda as dimensões histórica e econômica, integradas às anteriores, e sem as quais corremos o risco de descontextualizar nossas análises. Para Herculano (2006), os conflitos socioambientais não são fenômenos pontuais e isolados pois “dizem respeito ao enfrentamento de uma lógica de expansão de fronteiras econômicas por todo o globo e que tem se mostrado deletéria à natureza e aos povos locais”. Revendo um pouco da história recente de nosso país, Acselrad (2004b) nos diz que 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 a 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. 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.

Ainda segundo este autor, nos anos 1990, 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, promoveu-se a flexibilização das normas ambientais e a fragilização das agências públicas responsáveis por sua aplicação. Contra essa intensa “desregulação do ambiente” emergiu um novo momento dos conflitos



ambientais no Brasil. Nesta primeira década do século XXI, Zhouri e Laschefski (2010) apontam que, no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), muitas conquistas no campo socioambiental passaram a ser consideradas como “entraves” ao desenvolvimento (código florestal, licenciamento ambiental, planos de mitigação e de compensação ambiental, propostas para realização dos Zoneamentos Ecológicos Econômicos e os direitos dos grupos indígenas, quilombolas e povos tradicionais ancorados na Constituição de 1988).

Algumas implicações metodológicas na abordagem dos conflitos

Diferentemente de outros conceitos que mais diretamente nos convidam a reinvenções metodológicas em nossa práxis no campo da educação ambiental, o conceito de conflitos socioambientais refere-se a um acontecimento social e histórico. Nesse sentido, trago aqui algumas reflexões (e escolhas teóricas, políticas, ideológicas) a partir de minha interpretação do que considero coerente e urgente para o fortalecimento da abordagem dos conflitos socioambientais, suas peculiaridades e desafios metodológicos.

a) As características de nosso coletivo de educandos-educadores

São muitas as possibilidades de abordagem do tema dos conflitos socioambientais, considerando-se os diferentes contextos de nossa práxis educativa, sendo necessário investigar a adequação na estratégia e grau de mobilização de saberes. Qualquer que seja esta condição sempre haverá uma possibilidade de se conhecer um pouquinho mais criticamente algo sobre a sociedade e o mundo em que vivemos a partir das muitas provocações que um caso concreto de conflito ambiental pode nos trazer, se assumirmos uma atitude de investigação e de debate, em processos coletivos. No entanto, projetos de EA que pretendam abordar a conflituosidade socioambiental que aqui destacamos – como nos processos de licenciamento ambiental, debatidos em Loureiro (2009) – precisam delimitar os sujeitos do processo educativo em consonância com as citadas escolhas teóricas e políticas. Processos e projetos de educação ambiental que desejam atuar nessa temática e se voltam a um público genérico (“população em geral”, “representantes da sociedade civil”) tendem a se emaranhar em uma atmosfera consensual e avessa a polêmicas que dificulta a tematização das desigualdades socioambientais e das práticas de diferentes atores sociais nos conflitos estudados. O teor crítico que desejamos na abordagem dos conflitos exige fôlego e disposição para se cavoucar coletivamente no que foi historicamente soterrado, exigindo escolhas e antagonizando-se com discursos hegemônicos e abstrações. É neste sentido também que Loureiro (2009) critica a exagerada ênfase, no contexto dos licenciamentos, sobre a educação formal e o público-infanto-juvenil, desviando-se dos grupos prioritários, de maior vulnerabilidade socioambiental. Ou seja, a



própria delimitação dos sujeitos da ação educativa já inaugura uma manifestação de conflituosidade social, uma vez aceita a não-neutralidade da educação.

b) É fundamental, em nossa práxis, o estímulo à atitude de pesquisa junto aos conflitos

Se pudermos desenvolver nossas investigações próximos do contexto do conflito que está ocorrendo, na duração de seu acontecimento, tanto melhor; colecionando reportagens, desenvolvendo entrevistas, produzindo audiovisuais e colaborando com os movimentos sociais na disponibilização e geração de informações e análises específicas de certos fenômenos (biológicos, físico-químicos, fisiológicos, etc.), geralmente relevantes no enfrentamento da dinâmica dos conflitos ambientais. Nestas situações de pesquisa a campo, é preciso também tomarmos as devidas precauções e estarmos atentos a certos limites, quando o contexto do conflito pode incluir situações explícitas de violência, risco de contaminações, de perseguições políticas, etc.

c) O aprofundamento na pesquisa sobre um caso de conflito socioambiental

A escolha dos casos que se quer abordar no coletivo já pode ser a primeira tarefa de nossa pesquisa coletiva. Recorrendo-se a jornais, livros, *internet*, ou entrevistas podemos colecionar algumas das situações de conflitos que nos são próximas e isso pode fortalecer, com o apoio de outras áreas de conhecimento, a construção de uma visão mais interdisciplinar e contextualizada do socioambiente em que vivemos, gerando-se muitas oportunidades para várias outras abordagens de ensino e aprendizagem. O nível de polêmica que esta escolha venha a trazer em nossos círculos de convivência já é, em si mesmo, um indicativo da relevância do tema e do desafio de se desvelar o jogo de poderes sociais em ação no cotidiano. Mesmo escolhendo um caso de conflito mais distante de nossa realidade, poderemos, com grande proveito, aprender muito sobre a dinâmica histórica de nossas sociedades e os confrontos entre diferentes formas de apropriação e uso da natureza.

Algumas perguntas podem nos ajudar na reflexão e debate coletivos sobre os conflitos ambientais: Qual é a situação específica de conflito? Como são descritas as dimensões histórica, geográfica, ecológica, política, econômica, cultural, etc. dessa situação? Tente conseguir informações sobre como essa situação foi alcançando a opinião pública. Qual a fonte das informações que o coletivo está trabalhando? Tentem colecionar diferentes fontes (pesquise os discursos que circulam na mídia) e perceber os diferentes interesses e posições ideológicas que guiam as diferentes narrativas sobre o caso em questão. Quais os atores sociais envolvidos e como eles agem? Quais visões de mundo, interesses e



valores guiam seus modos de ser e agir? O que é reivindicado a cada parte? Que argumentos e justificativas são utilizados? Como é a distribuição da carga de impactos ambientais negativos entre os diferentes atores sociais envolvidos? Que recursos de poder são acionados ou gerados em meio ao conflito? Qual tem sido o desempenho dos órgãos públicos no acionamento dos dispositivos legais para a proteção e gestão ambiental?

d) Entre a pesquisa, o debate, o processo formativo e a ação

Em função das escolhas pedagógicas possíveis e adequadas a cada círculo formativo, estaremos mais próximos ou não dos grupos prioritários do processo educativo (vulneráveis e vulnerabilizados pelo conflito)¹⁰. Se desejamos um material didático já estruturado, de fácil acesso e traduzível a variados espaços educativos (com destaque para a educação formal) o “Projeto PROBIO Educação Ambiental”¹¹ criou uma proposta pedagógica voltada à problematização das ameaças aos biomas brasileiros identificadas a casos de conflitos socioambientais (ou *situações-problema*). Se estivermos um pouco mais próximos do acontecimento do conflito, em potencial colaboração com os grupos vulnerabilizados, o aprendizado e vivência da metodologia da pesquisa-ação pode ser mais relevante e coerente, envolvendo, porém, uma maior complexidade em nossa práxis educativa. E se estivermos diretamente envolvidos com atores sociais que iniciam sua luta contra alguma injustiça ambiental em meio ao conflito já instalado, perceberemos a urgência do processo de manejo de saberes e da realização de ações organizadas e efetivas. No polêmico contexto dos processos de licenciamentos ambientais de empreendimentos, nossa práxis educativa pode colaborar para que: i) informações pertinentes sejam publicamente apropriadas; ii) conhecimentos sejam produzidos de modo a permitir o posicionamento responsável e qualificado dos agentes sociais envolvidos e também para garantir que: iii) exista a ampla participação e mobilização dos grupos afetados em todas as etapas do licenciamento e nas instâncias públicas decisórias (LOUREIRO, 2009). De modo geral, podemos colaborar para uma rápida conexão com a experiência de outros movimentos sociais e, neste sentido, a divulgação e vivência de propostas como o “Projeto Avaliação de Equidade Ambiental”¹² e o “Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia”¹³ podem ser de grande valia.

10 Para uma abordagem mais esquematizada dos conflitos socioambientais, como citei antes, você encontrará muito material nos livros e sítios eletrônicos que sugiro ao final deste texto.

11 Na estruturação desta metodologia encontramos referências ao método Paulo Freire envolvendo pesquisas que levaram à codificação de situações socioambientais consideradas problemáticas em cada bioma e que, acionadas como temas geradores, oferecem aos educadores caminhos alternativos para a decodificação nos processos formativos, além de incluir um jogo e um livro de apoio ao professor. Agradeço à Jacy Bandeira Almeida Nunes e Marcone Denys dos Reis Nunes (Universidade do Estado da Bahia – Campus Jacobina) pelos esclarecimentos sobre a construção metodológica do projeto e pela doação de materiais. Veja a referência ao final.

12 Agradeço a Gabriela Scotto (UFF) e Julianna Malerba (FASE) pelo convite a uma oficina do projeto e doação de materiais. Veja indicação ao final.

13 Agradeço a Franklin P. Carvalho (pesquisador do projeto) pela apresentação da proposta e compartilhamento de materiais referentes ao projeto. Veja indicação ao final.



Indicadores para avaliação de nossas abordagens e questões para o debate

Sugiro aqui, inspirado no roteiro citado, alguns indicadores para avaliarmos o alcance de nossas abordagens no tema dos conflitos socioambientais e algumas questões para o debate:

Contextualização: pesquisa histórica sobre o contexto geral de onde emerge o conflito. É importante tentarmos colecionar e debater informações sobre como foi se construindo tal “acontecimento”. É importante que se conheça a lógica econômica que predominou no contexto: que políticas apoiaram os empreendimentos que levaram à emergência do conflito? Qual a condição socioeconômica das populações afetadas? Quais segmentos sociais mais se favoreceram com esta situação? Como as informações sobre os riscos e danos fluem (ou não) entre os diferentes círculos de envolvidos, nas mídias e para o público em geral?

Anunciar a pluralidade e denunciar a desigualdade: consideração da diversidade social territorializada no contexto do conflito. Para além do que apontam os relatórios oficiais sustentados pelo governo, técnicos, cientistas e empresas, seria importante nos perguntarmos: que outras formas de apropriação social do território estão (ou estavam) existindo ali, tanto na sua dimensão material (sobrevivência, bens, produção e consumo, comércio, circulação, saúde, lazer) quanto simbólica (visões de mundo, significados, crenças, memórias, saberes e representações)?

Explicitar o que vem sendo ocultado: debater aspectos “desconsiderados” no conflito. Nos discursos e pesquisas oficiais, geralmente, estão mais bem representados aspectos que mais interessam aos donos e sócios dos próprios empreendimentos, e muitas das dimensões para as quais reivindicamos historicamente a atenção e proteção pública – “outras” relações entre cultura e natureza – ficam invisíveis, geralmente porque estão sendo ativamente invisibilizadas. Pode estar sendo desconsiderada uma área ou um impacto específico, uma prática social, outra visão de economia, etc. Nossas pesquisas e debates estão conseguindo trazer à tona aspectos geralmente “desconsiderados” em estudos oficiais (tais como os EIA/RIMA)¹⁴?

Estranhar a via única do “natural” e se familiarizar com as muitas alternativas estranhas. Vivemos mergulhados em uma cultura dominante que promove a homogeneização de hábitos, costumes, saberes, sonhos, significados, certezas, padrões estéticos e linguísticos, etc. Essa pressão pela “igualdade” cultural é um dispositivo de manutenção da desigualdade social promovido



pela aliança de economia e política dominantes, fornecendo-lhes um arsenal de recursos para a legitimação de todo um modelo de desenvolvimento econômico (capitalista), ao mesmo tempo em que busca deslegitimar resistências e lutas contra as injustiças sociais e ambientais daí decorrentes. Quais os diferentes significados e valores dos diferentes grupos sociais envolvidos nos conflitos? Como estes grupos compreendem o próprio conflito? Quais suas propostas de alternativas de “felicidade” (diferentes das *oficiais*), pelas quais lutam? Estamos conseguindo colaborar para que suas vozes alcancem o espaço público? Por que algumas situações de degradação ambiental e de injustiça social emergem como conflitos socioambientais e outras não?

O caráter público do ambiente-equilibrado versus a privatização do ambiente-mercadoria. Aqui poderíamos avaliar nossas conquistas nas pesquisas, debates e ações, em termos de um duplo critério, de fato, “socioambiental”. Há concentração dos riscos ambientais sobre as populações mais vulneráveis e mais vulnerabilizadas? Se há, como se explica isso diante dos nossos ordenamentos jurídicos e da competência de órgãos de proteção ambiental? Estamos conseguindo problematizar em nossas pesquisas a associação entre privatização da natureza, desigualdade social e desequilíbrio ecológico? Ou continuamos a separar “sociedade” e “natureza” no estudo dos conflitos ambientais (conservação ambiental “objetiva” de um lado, e justiça social “fora do ambiente”, de outro). Será proveitoso conhecermos, a fundo, o conceito de *justiça ambiental*, ajudando-nos a romper tal dicotomia.

Para continuidade e aprofundamento

Referências e sugestões

Faço a seguir algumas sugestões de autores, livros, artigos, documentários, propostas pedagógicas e sítios eletrônicos nos quais você conhecerá muitas pesquisas e experiências concretas de enfrentamento de injustiças nas situações de conflitos socioambientais:

Projeto PROBIO Educação Ambiental (MMA/UnB):
<http://www.ecoa.unb.br/probioea/>.

Projeto Avaliação de Equidade Ambiental (FASE, /UFRJ):
<http://www.fase.org.br/v2/pagina.php?id=3719>.

Sobre racismo ambiental: <http://racismoambiental.net.br/>.



Documentários

DA MARGEM AO CENTRO: o outro lado do desenvolvimento. Produção: PACS. Rio de Janeiro, 2009. Duração: 34 min. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=WBebo8tlu_c.

O CHAMADO DO MADEIRA: a luta dos povos da Amazônia contra os megaprojetos. Produção: Rede Brasil / ActionAid. Direção: Andréa Rossi. Duração: 45 min. Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=tKT18fAayII>

BELO MONTE: anúncio de uma guerra. Produção: Cinedelia. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=091GM9g2jGk>.

O VENENO ESTÁ NA MESA. De Silvio Tendler. Produção: Caliban / Apoio: EPSJV-Fiocruz. Ano: 2011. Duração: 50 minutos/cor. Produção: Caliban / Apoio: EPSJV-Fiocruz. Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=8RVAgD44AGg>.

Livros, capítulos de livros e textos

ACSELRAD, H. (org). Conflito social e meio ambiente no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FASE, 2004a.

_____. Apresentação. As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: ACSELRAD, H. (org). Conflitos Ambientais no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FASE, 2004b.

_____. Justiça Ambiental: narrativas de resistência ao risco social ampliado. In: FERRARO Jr., L.A. (org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA/DEA, 2005. p.219-228.

ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J.A. (orgs). Justiça Ambiental e Cidadania. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2004.

ACSELRAD, H.; MELLO, C. C. do A.; BEZERRA, G. das N. O que é Justiça Ambiental. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALIER, J. M. O ecologismo dos pobres. São Paulo: Contexto, 2007.



CARVALHO, I. C. de M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FUKS, M. Conflitos ambientais no Rio de Janeiro: ação e debate nas arenas públicas. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001.

HERCULANO, S. Lá como cá: conflito, injustiça e racismo ambiental. Texto apresentado no I Seminário Cearense contra o Racismo Ambiental Fortaleza, 20 a 22/11/2006. Disponível em:

http://www.professores.uff.br/seleneherculano/images/stories/L_como_c3.pdf. Acesso em 25/02/2013.

HERCULANO, S.; PACHECO, T.(orgs). Racismo Ambiental - I Seminário brasileiro contra o racismo ambiental. Rio de Janeiro: Projeto Brasil Sustentável e Democrático: FASE, 2006.

LAYRARGUES, P. P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. de (orgs.). Sociedade e Meio Ambiente: A educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000. p.87-155.

LIMA, G. F. da C. Educação Ambiental no Brasil – formação, identidades e desafios. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental no licenciamento: aspectos legais e teórico-metodológicos. In: Loureiro, C. F. B. (org.). Educação ambiental no contexto de medidas mitigadoras e compensatórias: o caso do licenciamento. Salvador: IMA, 2009.

QUINTAS, J. S. Por uma educação ambiental emancipatória: considerações sobre a formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental. In: QUINTAS, J. S. (org.). Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente. Brasília: Ed. IBAMA, 2000.

SCOTTO, G.; CARVALHO, I.C. de M. e GUIMARÃES, L.B. Desenvolvimento Sustentável. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2007.

SILVEIRA, R. de J. Unidade VI – Os movimentos sociais. In: TOMAZI, N. D. (coord.). Iniciação à sociologia. São Paulo: Atual Editora, 1998. p.207-221.

VIANA, A.R. Conflitos Ambientais no Brasil: Natureza para todos ou somente para alguns? Supervisão geral Gabriela Scotto. Rio Janeiro: IBASE, 1997.



ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K. (orgs). Desenvolvimento e Conflitos ambientais. Ed. UFMG, 2010.

ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K.; PEREIRA, D.B. (orgs). A insustentável leveza da política ambiental: desenvolvimento e conflitos socioambientais. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Sites e CD-ROM com mapeamentos de conflitos socioambientais

<http://www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br/>.

<http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/>.

<http://www.observaconflitos.ippur.ufrj.br/novo/ajax/indexajax2.asp>.

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.

Algumas das organizações que realizam pesquisas sobre conflitos socioambientais

FASE (Projeto Brasil democrático e sustentável): <http://www.fase.org.br/v2/>.

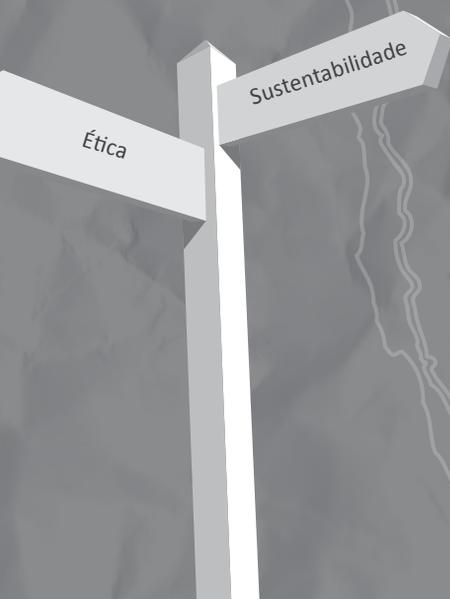
PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA
<http://www.novacartografiasocial.com/>.

JUSTIÇA NOS TRILHOS: <http://www.justicanostrilhos.org/>.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS: <http://www.mabnacional.org.br/>.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA: <http://www.cptnacional.org.br/>.

CONSUMO SUSTENTÁVEL



Samyra Crespo

Samyra Crespo. Cientista social, doutorada pela USP, em 1989; pesquisadora titular do MCT, atuou durante 17 anos no terceiro setor, foi Secretária de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental do Ministério do Meio Ambiente – MMA entre 2008 e 2013 e, atualmente, é presidente do Jardim Botânico do Rio de Janeiro.



CONSUMO SUSTENTÁVEL

Samyra Crespo

Enfrentando o desafio da produção e do consumo sustentáveis: uma visão a partir das recentes políticas governamentais

Introdução

Em 2006, a ONU (Nações Unidas) contou ao mundo uma novidade que pouca atenção chamou: o Planeta Terra, do ponto de vista da distribuição de sua população, tornou-se urbano, com mais de 50% dos indivíduos morando em cidades, optando pelo estilo de vida urbana. Quando essa novidade surgiu, os estudiosos e militantes da *sustentabilidade* (espécie de uma nova Lei do Equilíbrio Dinâmico que nos garantirá a continuação da vida tal como a conhecemos no Planeta Terra) adquiriram a certeza de que os principais desafios do desenvolvimento sustentável neste século vão ocorrer nas cidades. Em países como o Brasil, mais de 80% da população vivem em cidades. Esta é uma tendência irreversível e os motivos para que tal ocorra são muitos, entre eles porque as pessoas veem no ambiente urbano oportunidades de trabalho, educação, lazer e cultura.

Viver em cidades ganha cada vez mais contornos futurísticos, ancorados em tecnologia e conforto. O lado oculto da aglomeração, tais como trânsito caótico, violência e estilos de vida cada vez mais caros, não são parte do imaginário. Viver em cidades parece ser a escolha dos humanos, gerada em contrapartida à pouca atratividade da vida tradicional no campo. O campo, para os cidadãos, é reinventado pela classe média; não é mais o do trabalho pesado e do domínio do conhecimento sobre a natureza. Esse distanciamento pode ser resumido na pergunta que crianças brasileiras fazem a seus pais, como, por exemplo, me relatou uma mãe, em um grupo focal de pesquisa, “mãe, que bicho é o pernil?”.

O consumo de bens e serviços e a mudança de atitudes, tema do nosso artigo, teve um crescimento exponencial nos últimos 50 anos, aumentando seis vezes o volume verificado em 1960 até os dias de hoje. E isso não se deu somente porque a população cresceu e se urbanizou.

Os estudos mostram que o orçamento dos indivíduos triplicaram no que se refere a gastos com bens de consumo. A inclusão de países tradicionais e não capitalistas ao círculo do consumo de padrão americano e europeu nos anos 1980, mais as bens sucedidas políticas de inclusão e combate à pobreza na China, Índia e Brasil, para só citar alguns exemplos significativos, vem acrescentando milhares de pessoas diariamente ao mundo do consumo.



Em nossos dias, não é necessário consultar relatórios especializados para se quantificar o consumo nacional de bens e serviços. Nas páginas dos jornais diários, nas seções econômicas, nos deparamos com números impressionantes. Assim, somos informados de que já existem no Brasil mais aparelhos celulares do que os 190 milhões de brasileiros. Também é noticiado com otimismo que 1 trilhão de reais foram gastos em 2011 pelas classes C, D e E em bens de consumo. E mais: de que, em 2010, as compras federais foram de 16 bilhões de reais, projetando-se então uma curva ascendente nestes já impressionantes números.

É preciso atentar para o fato de que o consumidor não é somente o indivíduo ou as famílias. As instituições e empresas, escolas e hospitais, são consumidores coletivos: compram água, energia, bens móveis, produtos de todas as espécies, alguns com as especificidades do negócio ou empreendimento. Estudos recentes do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) afirmam que 17,5% do PIB do país é empregado em compras públicas de bens e serviços, considerando as três esferas de governo (executivo, legislativo, judiciário) e os três entes federativos (federal, estadual, municipal). O mesmo Instituto avalia ainda que cerca de 8 bilhões de reais/ano são desperdiçados porque não possuímos um bom sistema de coleta e reciclagem de materiais descartados que possam ser reaproveitados. Tais notícias são indicadores relacionados ao mesmo tema: o consumo no Brasil explodiu, o que significa mais pessoas consumindo, um maior número e variedade de bens circulando, volumes maiores de descarte (todo tipo de resíduo) e a urgente necessidade de se ter uma estratégia para se lidar com isso.

A “explosão” do consumo no Brasil, potência econômica emergente ao lado da China, da Índia, África do Sul e da Coreia, entre outros, é consequência do seu desempenho econômico combinado com políticas exitosas de inclusão social que, nos últimos 10 anos, expandiram o mercado interno, aumentando significativamente o poder de consumo dos segmentos conhecidos como classes C, D e E. Em seus relatórios oficiais, o Brasil assume que 19 milhões de pessoas foram incluídas na economia de mercado, saindo da linha da pobreza, e que 34 milhões ascenderam à chamada “nova classe média” – a classe “C”.

O problema da produção e do consumo realizados em bases não sustentáveis é simples de ser entendido: não podemos extrair mais recursos naturais do que a natureza é capaz de repor, quando se trata de recursos renováveis, e não podemos extrair indefinidamente recursos finitos, não renováveis. Também não podemos descartar mais resíduos do que a natureza é capaz de assimilar.

Além disso, mesmo com tecnologia, computada toda base de recursos naturais existente, não há capacidade para sustentar uma demanda crescente.



Ou seja, crescimento populacional na escala em que se assiste hoje, 6,8 bilhões de pessoas, com extração crescente de recursos naturais, mais índices igualmente crescentes de emissão dos gases de efeito estufa podem ser traduzidos como a crônica de um desastre anunciado.

A parte mais visível do *iceberg* da produção e do consumo insustentáveis são a degradação dos solos, florestas e ar, os buracos deixados na crosta pela extração de minérios e as montanhas de lixo que geramos todos os dias. A mais recente avaliação ecossistêmica do Planeta, feita por um conjunto respeitável de especialistas e técnicos de todo o mundo, afirma que 17 dos 23 serviços ambientais prestados pelo Planeta aos seres humanos já se acham comprometidos. O acúmulo de lixo é o irmão gêmeo do desperdício e da cultura dos descartáveis: copos de papel ou de material sintético, canudos, garrafas *pet*, sacolas plásticas, e mais recentemente os eletroeletrônicos anunciam o aumento de escala de um cenário já desolador que volta e meia assola Nápoles, Nova York ou Fortaleza. Basta uma greve de lixeiros por poucos dias para assistirmos estupefatos ao colapso das cidades sob o fedor e todo tipo de desatino que emergem do assunto “lixo”. A tragédia de Xerém e de Caxias (RJ), nas últimas chuvas de verão, mostram que o gatilho da tragédia dos resíduos sólidos começa a ser ativado.

Conforme afirmam educadores ambientais mobilizados nesse contexto desafiador, o nome correto é *resíduos* (quando utilizáveis, ou *rejeitos*), com muitas classificações (sólidos, líquidos, gasosos) e muita linguagem técnica usada para bem configurá-lo.

A recente Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) foi aprovada no Congresso Nacional, após 19 anos de tramitação. Em agosto de 2010, quase ao apagar das luzes do Governo Lula, foi sancionada e publicada a Lei Nacional de Resíduos Sólidos (12.305).

Tanto a Lei Nacional de Resíduos Sólidos, quanto o Plano de Ação para a Produção e o Consumo Sustentáveis, publicado pelo Ministério do Meio Ambiente em 2011, são ações governamentais de grande envergadura que pretendem mudar os hábitos e as atitudes em relação ao consumo, ao descarte e à reciclagem, como veremos a seguir. O conhecimento sobre os objetivos, a extensão, e os possíveis desdobramentos decorrentes da implementação de ambos, é hoje necessário para qualquer pessoa interessada em conhecer as tendências atuais e futuras da produção e do consumo no Brasil. A educação ambiental, que envolve também processos pedagógicos específicos a uma educação para a produção e o consumo sustentáveis, é parte essencial de uma estratégia eficiente diante desse fenômeno.

Na minha opinião, apoiadas pela Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999), vista como fator transversal, aquelas são as primeiras



políticas públicas nacionais que enfrentam de frente os problemas do consumo e do descarte, bem como da necessidade de se estruturar no País uma cadeia consistente da economia da reciclagem.

Antecedentes

Qualquer atividade humana gera algum tipo de impacto ambiental. Nós respiramos oxigênio e devolvemos ao ambiente gás carbônico. Retiramos dos rios, lagos e aquíferos subterrâneos a água necessária ao nosso corpo e ao plantio de alimentos.

Tanto a produção de bens, serviços ou produtos primários, quanto o consumo são indispensáveis à satisfação das necessidades humanas. A pesquisa arqueológica e antropológica mostra que, há milhares de anos, os seres humanos tiram da natureza não só alimentos, vestuário, moradia, mas transformam várias matérias primas em objetos e artefatos tecnológicos, e isso aconteceu “na Idade da pedra”, “na Idade do bronze”, do “ferro”, e poderíamos dizer que ainda é assim nas sociedades humanas atuais quando somos dependentes dos minérios que extraímos da crosta e das fontes fósseis de energia.

À medida que fomos desenvolvendo o nosso padrão tecnológico e a maneira de organizar a nossa produção, fomos sofisticando os processos de extração e transformação. Tudo isso recebeu notável impulso na revolução industrial e, a partir daí, a história é conhecida: a industrialização é irmã siamesa da cidade que é siamesa da concentração de população, que é siamesa do modo de vida intensivo em energia que, por sua vez, é intensiva em emissão de carbono e por aí vai. Sabemos bem como a história de nossa cultura evoluiu e sabemos bem como a crise ambiental do Planeta se agravou.

Diagnósticos não faltam: todos os relatórios sobre o estado dos recursos naturais apontam para a sua degradação e para um possível “colapso ecossistêmico”.

O tema da produção sustentável, que não tinha esse nome, uma vez que o próprio conceito tem cerca de 20 anos, foi tocado pela primeira vez em nível mundial, na Conferência de Estocolmo (1972). Lá foi tratado como a necessidade de regulação e de “despoluição”. Se tivéssemos que resumir numa frase o efeito benéfico de Estocolmo, poderíamos dizer que a partir dali nasceram os sistemas nacionais de proteção ambiental, disseminou-se o conceito de poluição urbana e das “chaminés das fábricas”, como a metáfora dos “efeitos colaterais” do desenvolvimento.



Rever a tecnologia dos processos industriais e, portanto, aos olhos de hoje, dar mais sustentabilidade ambiental à produção, começou ali.

Mas, como sabemos, só mesmo em 1992, com a Conferência do Rio (UNCED), após ampla divulgação do Relatório Brundtland (1989) e do Documento Agenda 21 Global, é que surgem os conceitos que vão embasar a tese que sustenta a necessidade de ações urgentes e efetivas para se “mudar padrões de consumo e produção”.

A Agenda 21 Global, uma espécie de roteiro detalhado para os países-membros das Nações Unidas, que fomentou dinâmicas ambientais, sociais e econômicas de sustentabilidade, com mais de 500 páginas, ainda hoje surpreende pela densidade e acuidade das propostas. No seu capítulo IV, intitulado “Mudanças nos Padrões de Consumo e Produção”, prega o óbvio: é preciso agir urgentemente para diminuir o desperdício, mudar tecnologias, reorientar a produção e o consumo. Sobretudo alerta para a necessidade de se mudar a consciência da população, pois a escassez relativa de matérias primas já se fazia sentir, e a crise climática já era detectada. Enfim, a conta entre um “crescimento exponencial da demanda e da produção” frente a “um decrescimento da capacidade de reprodução dos ecossistemas”, bem como de todo tipo de mão-de-obra, simplesmente não fecha. Trata-se, portanto, de uma mudança de consciência individual e coletiva que se estende a uma transição cultural importante, onde a informação e a educação cumprem função essencial.

Isso se viu após 1992 quando setores industriais mais competitivos começaram a levar a sério a melhora ambiental dos processos de produção. Isso ocorreu graças à disseminação do conceito de “eficiência” e à demonstração de que economizar água, energia e reaproveitar resíduos (dos processos, como aparas, por exemplo) traziam resultados financeiros positivos. O conceito de eficiência mudou a chave de leitura do setor produtivo que até então via a conformidade ambiental apenas como “custo” e resolução de “externalidades negativas”. Com a maior eficiência nos processos industriais, a política ambiental das empresas avançou para além do tratamento dos dejetos e resíduos, para além das chaminés e começou a fazer parte do próprio planejamento do negócio.

Essa evolução, evidentemente, não se deu por igual, nem em todos os países da mesma forma, nem na indústria de um modo geral. No Brasil, por exemplo, sabe-se que a maior parte do parque das médias e pequenas empresas pouco praticam de eficiência. Em parte por desconhecimento, em parte por incapacidade de investimento e em parte por não dominar novas tecnologias. A revolução da eficiência não é ainda uma revolução completa, mas como bem coloca Stuart Hart em seu famoso livro sobre os desafios atuais do capitalismo, a modernização ecológica da produção é inexorável. A questão que sempre fica é como ganhar



celeridade, como evitar o desastre da deterioração e do acúmulo de gases do efeito estufa na atmosfera do nosso Planeta. Poderíamos afirmar que a mobilização das empresas, internacionalmente, para um movimento de descarbonização da economia (diminuição das emissões dos gases do efeito estufa – GEE) é a evolução natural de uma agenda que procura a eficiência aliada à melhora da performance ambiental.

É interessante notar que a questão do consumo *per se*, não recebeu a mesma receptividade. Por parte das empresas, por razões óbvias: o crescimento da demanda significa mais negócios, mais lucros. Por parte dos governos tampouco, uma vez que a sua obrigação sempre foi vista no sentido de regular produtos apenas para garantir a não comercialização de substâncias perigosas ou que façam mal à saúde humana. Substâncias que fazem mal à saúde dos não humanos e dos ecossistemas só muito recentemente entraram na preocupação dos governantes, ainda assim a luta pelo uso controlado dos agrotóxicos é um capítulo com pouco desenvolvimento no Mundo.

Em 1998, a ONU publicou um Relatório preocupante sobre os níveis crescentes de consumo de matérias primas, mas também falou de desigualdade e a clivagem de que existe um padrão de consumo no Sul (leia-se países com pouco desenvolvimento) e outro nos países do Norte (leia-se países desenvolvidos) que não ajudaram a fomentar políticas consistentes. A verdade é que a chave da “desigualdade” não ajuda na conscientização da população nem mobiliza os governos dos países em desenvolvimento. Em geral, predomina a visão de que há nestes países uma demanda reprimida por consumo. Os ricos não querem abrir mão do conforto e bem-estar conquistados no período pós-guerra (nem tanto tempo assim), e os pobres almejam consumir como um americano médio ou europeu. As discussões sobre “qualidade de vida” também não funcionaram como uma causa eficiente na questão do consumo, pois o conceito remete a muitos outros efeitos colaterais do estilo de vida urbano, e à dose de stress que cada cidadão recebe diariamente se deslocando da casa para o trabalho, com as rotinas estafantes dos empregos, das responsabilidades assumidas com a produtividade e assim por diante.

Ao contrário, consumir para além das necessidades adquiriu nas sociedades atuais conotações psicológicas e relacionadas à expressão das identidades, tornando-se, em muitos casos, um escape à homogeneidade das massas que circulam nas cidades. A filosofia essencialista de que consumir não traz felicidade se baseia na pregação de uma nova ética, mas desconhece e não dialoga com os estudos que mostram que consumir bens e produtos com conotações culturais está na base das projeções de identidade e prazer de muitos segmentos sociais.

Essas projeções são turbinadas por uma mídia cada vez mais eficiente em traduzir aspirações em propaganda e *merchandise*. O discurso ético do não consumo ou



do consumo frugal está emparedado em um nicho de pensamento essencialista ou fundamentalista, e não vem ganhando mentes e corações como se esperava.

Discutir o consumismo é como discutir o sexismo, o vício do trabalho (*workaholic*), da internet, etc. São todas distorções de um padrão.

Mas não nos interessa discutir a distorção, o exagero, estamos querendo discutir o padrão, me parece, sobretudo a inspirar processos educativos e comunicativos.

O relatório de 2010 do *World Watch Institute* define consumismo como “a orientação cultural que leva as pessoas a encontrar significado, satisfação e reconhecimento através daquilo que consomem”. Em 2002, lançamos, Fábio Feldmann e eu, três volumes com entrevistas, editadas pelo Ministério do Meio Ambiente, realizadas com *experts* em sustentabilidade, e de outras áreas (como psicologia e publicidade) sobre o tema do consumo no Brasil. A discussão era ainda incipiente. O Instituto Akatu, o único instituto brasileiro especializado nesta questão, buscava então a identidade do seu trabalho. Já mostrava uma opção mais atenta com a realidade, ao defender o conceito de “consumo consciente” e o direito de escolha das pessoas, contra uma ideia (autoritária) de que o governo vai regular os hábitos de consumo. A ideia do “consumo sustentável” nunca pegou no Brasil. Fizemos e estamos fazendo aproximações, mas esta é uma outra página e voltaremos a ela mais adiante.

O primeiro esforço global organizado de se mexer neste vespeiro de complexidades surgiu a partir do Plano de Implementação de Joanesburgo (a Rio+10), quando o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, com sede em Nairobi) recebeu o mandato de criar um programa para incentivar e apoiar os países a adotarem políticas mais robustas de produção e consumo sustentável. Para dar conta dessa empreitada, buscou identificar o que havia de mais avançado no Mundo, criando algumas forças-tarefa (*task-forces*) em torno de temas como “turismo sustentável”, “compras públicas sustentáveis”, “educação para o consumo”, “mudanças no estilo de vida”, e assim por diante. Esse conjunto de iniciativas ficou conhecido como processo de Marrakech, devido ao fato de que foi nessa cidade do Marrocos que o Programa ganhou um desenho.

O contexto desde os anos 1990 mudou um bocado. Antes da crise econômico-financeira de 2008-2009, Estados Unidos e Europa viveram uma década de prosperidade e de otimismo. O consumo ganhou novos contornos, com a incorporação dos países do Leste e com as políticas de flexibilização econômica da China, Índia e Brasil. Estudos recentes mostram que o aumento de renda leva as pessoas a consumir de maneira muito parecida, sejam elas brasileiras, chinesas ou indianas. A expansão do crédito, associada a políticas de inclusão dos pobres, um dos Objetivos do Milênio, traçados na Assembleia do Milênio (Nações



Unidas, NY, 2000), fez com que milhões de pessoas passassem a consumir bens e serviços de toda espécie. Os números divulgados pelo já citado Relatório do *World Watch* são: em 2008 comprou-se no mundo 68 milhões de veículos, 85 milhões de geladeiras, 297 milhões de computadores e 1,2 bilhão de celulares.

O Processo de Marrakech teve início em 2003 e a adesão do Brasil se deu em 2007. Durante os três anos seguintes, o Ministério do Meio Ambiente (MMA), ponto focal para o programa no Brasil, montou um comitê gestor misto (governo, sociedade e setor produtivo) e começou um processo de discussão que resultou numa versão que foi para consulta pública em 2010. O Plano de Ação resultante deste esforço foi publicado em sessão do CONAMA (Conselho Nacional de Meio Ambiente) pela Ministra Izabella Teixeira, em dezembro de 2011.

O plano de produção e consumo

O Plano de Produção e Consumo Sustentáveis (PPCS) tem um ciclo inicial de três anos que termina em 2014 com uma revisão já prevista, é resultado de uma parceria entre o PNUMA/Brasil e o Ministério do Meio Ambiente. Apresenta nesta primeira fase seis prioridades, a saber: *educação para o consumo e descarte responsável; aumento da reciclagem; compras públicas sustentáveis; agenda ambiental na administração pública; construções sustentáveis e varejo sustentável.*

As prioridades determinadas para estes três primeiros anos (2011-2014) podem parecer modestas diante de um rol de necessidades extensas, mas o Plano buscou uma perspectiva realista dando, neste primeiro momento, ênfase à questão do consumo e não da produção, como pode ser observado.

Esta ênfase é proposital e fortalece a proposta do Plano, uma vez que, como foi mencionado, enquanto a questão da produção sustentável tem vários fóruns de discussão e de tratamento (sendo que é o Ministério da Indústria e Comércio-MDIC que tem mandato para este tema), as questões do consumo consciente ou responsável não tinham nenhuma institucionalidade definida antes da adesão do Brasil ao Processo de Marrakech.

O Plano, em seu desenho geral, busca sinergia com outros planos de ação do próprio MMA e do Governo, como é o caso do Plano Nacional do Clima (PNMC) coordenado pela Casa Civil, e da Política Nacional de Resíduos Sólidos (sob coordenação do MMA).

O PPCS traz, à semelhança da PNRS, o conceito de responsabilidade compartilhada. Assim, a conta está sendo apresentada tanto ao Governo quanto à



sociedade. Por exemplo, a prioridade em torno da aplicação da agenda ambiental na administração pública é um objetivo prioritário a ser alcançado. Atualmente são cerca de 400 organizações, autarquias e alguns ministérios que aderiram ao protocolo da assim chamada A3P (Agenda Ambiental na Administração Pública - nos Três Poderes). Basicamente, o programa prepara as instituições públicas para aplicarem programas de eficiência energética, economia de água e coleta de resíduos para a reciclagem. Além da orientação e oferecimento de ferramentas metodológicas, o programa vem premiando as melhores práticas, buscando inspirar e levar à replicabilidade experiências importantes como da Câmara dos Deputados, do Senado, do Conselho Nacional de Justiça, da Caixa Econômica Federal e de dezenas de prefeituras e estados que buscam incorporar uma agenda ambiental sólida em suas operações. Com esse programa, o Plano inova ao reconhecer que, além do consumo individual, temos o “consumo coletivo”, institucional, de milhares de instituições, como escolas, hospitais, *shopping centers* e outros. Além disso, um Decreto Presidencial, lançado às vésperas da Rio+20, determinou que o Ministério do Planejamento coordene uma comissão interministerial para dar escala aos esforços do governo federal nas “compras públicas sustentáveis” (numa tradução rápida, leia-se introduzir critérios de diferenciação de compra com base em parâmetros socioambientais).

O aumento da reciclagem no País, outra prioridade do PPCS, tem a meta ambiciosa de triplicar até 2014 a quantidade de resíduos destinados à reciclagem, por meio de várias ações combinadas que vão desde campanhas junto aos cidadãos brasileiros para que façam o descarte responsável e atuando junto ao setor industrial e do varejo para aumentar os postos de coleta seletiva voluntários (assim chamados eco-pontos ou eco-estações). Também são previstas ações combinadas para sensibilizar as Prefeituras e auxiliar na implementação da Lei Nacional de Resíduos Sólidos. Foi decidido e anunciado também na primeira reunião do CONAMA, em 2013, que a IV Conferência Nacional de Meio Ambiente terá como eixos temáticos a discussão da PNRS e da produção e consumo sustentáveis.

A educação para o consumo consciente é o programa de ações que apresenta mais efeitos combinados entre as prioridades do PPCS. O eixo central dessa ação é trabalhar junto ao público consumidor, chamando atenção para a sua responsabilidade e para a sua possibilidade de mudar comportamentos e induzir o próprio setor produtivo a mudar seus padrões por meio do seu ato consciente de escolha. A partir dos três “Rs” orientadores da educação ambiental nessa área - reduzir, reaproveitar e reciclar - o elemento conceitual principal aqui é que não cabe ao Governo fazer campanha para inibir o consumo, mas levar os cidadãos a compreenderem uma nova perspectiva cultural de consumo e descarte que propicie realizar escolhas inteligentes. A campanha “Saco é um Saco”, primeira experiência do MMA em 2009-2010, como campanha de massa, mostrou o potencial e a efetividade desse tipo de ação. Com um ano e meio de campanha,



evitou-se a distribuição de 5 bilhões de sacolas plásticas que seriam descartadas no meio ambiente. Quase um terço do que é atualmente distribuído pelo setor de plásticos no País. A campanha teve o apoio do varejo, da opinião pública e dezenas de legislações estão surgindo para impor restrições ao uso de sacolas plásticas. A campanha contou com rádio, TV, mídias sociais e eventos, e formou uma opinião que vai levar possivelmente ao banimento das sacolas plásticas em vários estados e municípios do Brasil.

O compromisso do PPCS é conceber e divulgar uma campanha por ano. A campanha de 2011 contemplou a necessidade de separar o lixo seco do orgânico. Já está nas ruas: trata-se de separar o lixo seco (composto em sua maioria por embalagens) do molhado (orgânico). Atualmente, apenas de 1 a 4% do que é descartado é reciclado no Brasil, e menos de 4% da população separa o lixo.

Além disso, somente 10% dos mais de 5.500 municípios têm coleta seletiva regular de lixo.

A prioridade dada ao tema das compras sustentáveis também é óbvia pelos efeitos que pode causar na indução da economia verde e na ampliação da oferta de produtos que apresentem vantagens ambientais. Experiências em curso serão ampliadas como a que aglutina hoje mais de 40 organizações públicas, capitaneadas pelo Jardim Botânico e FIOCRUZ (RJ) que compram em conjunto o “almoxarifado sustentável” – artigos de escritório todos com certificação e comprovação de origem. Estados como Minas Gerais, Bahia e São Paulo têm experiências robustas nas compras sustentáveis.

Aumentar o número de ferramentas, de *guidelines* e de legislação que ampare esta prática é o objetivo central dessa prioridade no PPCS.

Mais de 50% dos resíduos sólidos no Brasil são resíduos da construção civil. Por isso, o tema das construções sustentáveis é chave para a Política Nacional de Resíduos Sólidos e para o PPCS. O tema da construção sustentável remete a uma série de iniciativas importantes: energia, economia de água, *eco-design*, novos materiais e o desafio da escala. No PPCS, além do estímulo aos prédios verdes e à certificação, ganha importância o *retrofit*, ou as reformas. As principais cidades do nosso país receberam seus equipamentos urbanos nos anos 1960 e a maioria demanda reformas. O caso de Brasília é emblemático, embora seja um patrimônio arquitetônico tombado, oferecendo algumas limitações na aplicação do receituário da sustentabilidade. Ainda assim, saiu o primeiro edital para o *retrofit sustentável* e o projeto Esplanada Sustentável já reúne 19 ministérios que serão voluntários numa série de aplicações que vão desde o inventário de emissões até adoção de frotas verdes. O próprio Ministério do Meio Ambiente fez uma série de intervenções no prédio buscando maior sustentabilidade, tais



como cisterna para coleta de água de chuva, mudança no ar condicionado para um mais eficiente, aplicação de filme nas janelas para reduzir incidência do calor, lâmpadas mais eficientes, etc. Dois programas governamentais apontam para a escala desejada: o programa do MEC de Escolas (e creches) Sustentáveis e o Minha Casa, Minha Vida, programa de habitação popular do PAC (Plano de Aceleração do Crescimento) que introduziu a possibilidade de o comprador optar por energia solar.

Dentre todas as prioridades do PPCS, a mais inovadora é a que prevê uma série de ações junto ao setor do varejo. O varejo hoje representa um dos setores mais importantes, economicamente falando, e com uma capilaridade impressionante: mais de 70 mil pontos de venda espalhados por todos o País, do Oiapoque ao Chuí. Além disso, é o varejo quem conversa com o consumidor, sabe dos seus hábitos e está na sua porta ou proximidade. Trazer o varejo para uma aliança estratégica é a base do plano de ação neste quesito. As ações previstas vão desde o engajamento do setor nas campanhas de educação do consumidor, até a intervenção concreta na cadeia de fornecedores, buscando oferecer em suas prateleiras mais produtos que apresentem características de vantagens socioambientais.

Citamos, por exemplo, a experiência do Walmart com o programa “Ponta à Ponta” (*End-to-End*), onde 10 fornecedores a cada ano se comprometem a redesenhar seus produtos, sempre uma marca líder, para lançá-lo no Mês da Terra (um período de promoção de produtos mais sustentáveis). Esta iniciativa, na segunda edição, já disponibilizou nas gôndolas dos supermercados pelo menos 20 produtos com novas características. Desde o Omo sem fósforo e mais concentrado (o que diminui a quantidade de produto e de água em cada lavagem) até o Todd orgânico, ou ao sabão feito do reaproveitamento do óleo de cozinha. O Pão de Açúcar vem investindo no aumento dos produtos orgânicos e criou uma marca própria que divulga o conceito e diversifica linhas de produto que antes só se encontrava em feiras ecológicas e cooperativas alternativas.

Além dessas ações, os supermercados estão, junto com os fornecedores ou sua “cadeia de suprimentos”, buscando melhorar a sua própria operação.

Aparecem as lojas verdes e os processos mais eficientes, como por exemplo, a troca das geladeiras e *freezers* comerciais por aparelhos mais eficientes energeticamente e com gases menos nocivos ao meio ambiente. Todas estas são iniciativas – voluntárias – que integrarão o PPCS, numa parceria inédita entre o governo e o setor produtivo, na promoção de uma agenda totalmente positiva, pois além dos benefícios que traz, reconhece e valoriza o trabalho que o setor produtivo vem fazendo no campo da sustentabilidade.



Neste sentido, o PPCS inova, pois, acolhe as iniciativas voluntárias e reconhece os esforços – que hoje aparecem pulverizados, das várias áreas do Governo, como o PROCEL EDIFICA (Ministério de Minas e Energia), como o bem sucedido Recolhimento e Destinação de Embalagens de Agrotóxicos (Ministério da Agricultura), como o Portal das Compras e Licitações Sustentáveis (Ministério do Planejamento) e tantos outros.

A produção mais limpa

O conceito de Produção Mais Limpa foi definido conjuntamente pela Organização pelo Desenvolvimento Industrial das Nações Unidas (UNIDO) e pelo Programa de Meio Ambiente das Nações Unidas (PNUMA), no início da década de 1990, como a aplicação contínua de uma estratégia ambiental preventiva integrada aos processos, produtos e serviços com o intuito de aumentar a ecoeficiência e reduzir os riscos à saúde e ao meio ambiente.

Ao longo da última década, o conceito de P+L foi ampliado devido às pressões de organizações não governamentais (ONGs), dos consumidores, e também devido à própria dinâmica do mercado que tornou a *performance* ambiental das empresas um fator de competitividade.

Também contribuíram para isso as preocupações com o aquecimento global e outras evidências de que o atual paradigma estava em cheque. Além das variáveis já clássicas (redução no consumo de matérias primas, água e energia; tratamento dos resíduos), o conceito de P+L passou a incorporar a ideia de que uma produção mais limpa é um padrão que emite menos GEE (gases do efeito estufa). Uma nova literatura propõe que a produção mais limpa é a “produção de baixo carbono”. Hoje, falar em produção mais limpa significa sobretudo “descarbonizar” os setores intensivos em consumo de energia fóssil e emissor de CO₂. O Plano Nacional do Clima vem fazendo acordos setoriais para comprometer as empresas com as metas voluntárias que o Brasil abraçou em Copenhague, e operando Fundo do Clima que, para o exercício de 2011, tem 238 milhões de reais previstos para serem aplicados em eficiência, descarbonização, mitigação e prevenção de desastres e até em campanhas de conscientização.

Um dos temas prioritários no Programa de Marrakech é justamente a eficiência energética e as energias renováveis. Por entender que o Plano Nacional do Clima já trata dessas ações, o PPCS dele tratará apenas transversalmente nos aspectos, sobretudo, de educação para o consumo.

Nos termos do Processo de Marrakech, “produção sustentável” pode ser entendida como sendo a incorporação, ao longo de todo o ciclo de vida de



bens e serviços, das melhores alternativas possíveis para minimizar impactos ambientais e sociais. Acredita-se que esta abordagem mais preventiva do que mitigatória reduz impactos ambientais, minimiza riscos à saúde humana e ainda gera efeitos econômicos e sociais positivos. Vista numa perspectiva planetária, a produção sustentável deve incorporar a noção de limites na oferta de recursos naturais e na capacidade do meio ambiente para absorver os impactos da ação humana. Uma produção sustentável será necessariamente menos intensiva em emissões de GEE (gases do efeito estufa) e menos intensiva em energia e demais recursos. Uma produção sustentável pensa o ciclo completo dos produtos – do berço ao berço (*cradle to cradle*). A produção sustentável procura alongar a vida útil dos produtos e reaproveitar o máximo possível os insumos da reciclagem em novas cadeias produtivas. Aqui estão pleiteadas medidas sólidas para fazer frente à obsolescência planejada (ciclo de vida útil limitada dos produtos), à necessidade de logística reversa e de mudar o *design* dos produtos. A Política de Desenvolvimento Produtivo do MDIC prevê uma coordenação transversal aos setores para estabelecer parâmetros e metas para se melhorar a produção brasileira, nos aspectos ambientais, aumentando a sua competitividade tanto no mercado interno como no global. Repetimos, o principal desafio é atingir o universo pulverizado das pequenas e médias empresas, espalhadas pelo imenso território, sem considerar as desigualdades regionais. Aqui, o SEBRAE é um ator chave, mas também as associações empresariais, as Universidades e as ONGs com atuação localizada e focada.

Uma ligação nada trivial

Juntar a turma da produção e a turma do consumo não é trivial. De um lado engenheiros, planejadores, de outro marketing, desenhistas, psicólogos e sociólogos. No meio, as gerências de sustentabilidade, os departamentos de meio ambiente e segurança e as políticas de responsabilidade social.

Se colocarmos tudo em um liquidificador imaginário não obteremos o amálgama desejado. São diferentes perspectivas, culturas, escalas e hierarquias na tomada de decisão, dentro e fora das empresas. O mesmo ocorre no Governo, onde cada Ministério da Esplanada tem um mandato, um foco e uma visão ou metodologia de como conduzir suas políticas públicas ao sucesso.

O desafio principal é produzir sinergia, integração e, portanto, mostrar que o tema da produção e do consumo sustentável é mais do que a soma das duas partes acima descritas: trata-se da aplicação de uma abordagem integrada. Entende-se que há uma relação de influência e dependência recíproca entre essas duas dimensões da ação humana; a produção afeta o consumo (por exemplo, por meio de *design* de produtos e dos apelos do *marketing*), mas também o consumo afeta a produção (por exemplo, na medida em que as escolhas dos consumidores



influenciam as decisões dos produtores). Há inúmeros casos relatados na literatura corrente sobre o assunto que mostra o poder do consumidor. Casos de boicote a determinados produtos que poluem o meio ambiente ou causam danos à saúde levaram as empresas a processos corretivos bem sucedidos. O PPCS, ao vertebrar as ações de governo e acolher as iniciativas voluntárias das empresas, pretende combater o efeito negativo da pulverização e criar as condições para a estruturação de sistemas de medição dos impactos.

Tendências atuais e futuras do consumo no Brasil

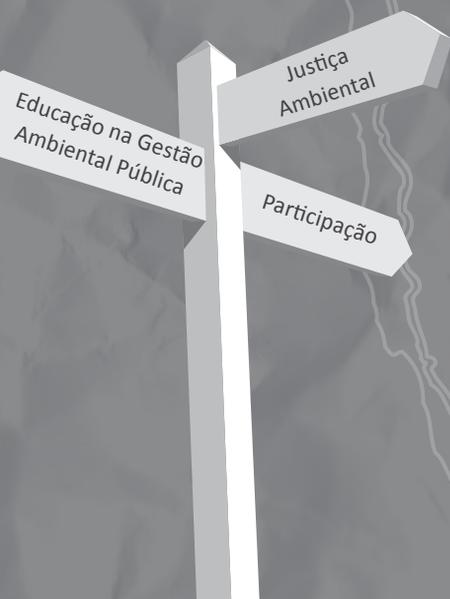
Nas partes iniciais deste artigo demos algumas pistas, com números e fatos sobre a tendência atual e futura do consumo no País. Pesquisas sistemáticas realizadas pelo Instituto Akatu (SP) mostram crescimento na demanda por produtos mais sustentáveis. A pesquisa nacional, série histórica, por mim conduzida e denominada *O que os Brasileiros pensam do Meio Ambiente e do Desenvolvimento Sustentável* (especialmente o estudo realizado em 2002) mostra que as razões que levam a população a mudar hábitos de consumo estão muito mais ligadas à preocupação com a saúde do que com o meio ambiente.

O mercado parece eufórico com a nova classe média, e as pesquisas mercadológicas mostram que a decisão sobre o que comprar está hoje nas mãos das mulheres e das crianças. Por isso, acredito que boa parte do sucesso das estratégias de educação para o consumo responsável devam estar dirigidas a estes segmentos. As mulheres hoje estão em um momento histórico de afirmação nas sociedades ocidentais. Próximas da educação dos filhos, do provimento de alimentos nos lares, formadoras de opinião no ambiente doméstico e do trabalho, elas são hoje fundamentais quando se pensa em promover valores diferentes. Os valores implícitos e explícitos no decálogo da sustentabilidade passam por trazer este importante grupo da sociedade para este campo. Com relação às crianças, é óbvio que o mimetismo e a independência, hoje reconhecida nos valores da infância e da adolescência, criam novos desafios para os gestores de políticas públicas. As crianças de hoje são os futuros cidadãos do Planeta.

Mais do que perguntar que Planeta deixaremos para as nossas crianças, é preciso perguntar: “Que crianças deixaremos para o nosso Planeta”. Ou seja, a mobilização da sociedade do consumo hoje passa por rever as estratégias de diálogo com novos segmentos sociais, com a geração que está vindo e com as mães e pais dessa geração. Mas o mais importante de tudo é convencer a sociedade e nos reeducarmos na ideia de que podemos *desrobotizar* o nosso “piloto automático” e fazermos escolhas mais inteligentes todos os dias.

Consumir com responsabilidade, eis o convite das políticas públicas governamentais contido na Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) e no Plano de Produção e Consumo Sustentáveis. Esforços que deverão dar frutos logo, pois o sentido de urgência exige que apliquemos com vigor os nossos instrumentos.

CONTROLE SOCIAL NO LICENCIAMENTO AMBIENTAL



Gilberto Moraes de Mendonça
Mônica Armond Serrão

Gilberto Moraes de Mendonça. Doutorando em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro). Desde 2002 é Analista Ambiental do IBAMA, onde atua, principalmente, com os temas “controle da poluição”, “gestão e conflitos ambientais” e “educação ambiental”, na Coordenação Geral de Petróleo e Gás – CGPEG, setor responsável pelo licenciamento ambiental dos empreendimentos marítimos de petróleo e gás do país. É Mestre em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2000). Graduou-se em Agronomia pela Universidade Federal de Viçosa (1994) e em Engenharia Civil pela Escola de Engenharia da Associação Educacional Veiga de Almeida (1987).

Mônica Armond Serrão. Mestre e Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (Programa EICOS da Universidade Federal do Rio de Janeiro) é graduada em Geologia (UFRJ). Atua, desde 2002, como Analista Ambiental do IBAMA, com a temática de educação ambiental, na Coordenação Geral de Petróleo e Gás – CGPEG, responsável pelo licenciamento ambiental dos empreendimentos marítimos de petróleo e gás do país. É coautora do livro “Sustentabilidade: uma questão de todos nós” (Senac, 2012) e de capítulos de livros e de artigos que discutem o papel da educação ambiental no âmbito do licenciamento ambiental.



CONTROLE SOCIAL NO LICENCIAMENTO AMBIENTAL

Gilberto Moraes de Mendonça e Mônica Armond Serrão

A política pública ambiental e o controle social como sinônimo de participação

A partir dos anos 1970 e, principalmente, da década seguinte, quando se deu o processo de redemocratização do Brasil, a expressão “controle social” passou a constar, cada vez mais, das discussões de segmentos diversos da sociedade como sinônimo de participação social nas políticas públicas. Esse processo foi marcado pela emergência de inúmeros movimentos sociais que traziam à cena política, além das reivindicações pela liberdade democrática, uma série de demandas sociais, dentre elas, os direitos das minorias, especialmente mulheres, negros, índios, crianças, adolescentes, portadores de deficiências, além de proteção ao patrimônio cultural e ambiental. São os chamados “novos” direitos, que rompem com a tradição jurídica de excessivo formalismo e ênfase nos direitos individuais, de conteúdo patrimonialista e de inspiração liberal, e impõem novos desafios à ciência jurídica, tanto no que se refere ao aspecto conceitual e doutrinário, quanto à sua concretização.

Nas questões relativas ao meio ambiente, esse período presenciou o avanço de cobranças para que o governo se comprometesse com a proteção e conservação ambiental, bem como com a democratização de decisões sobre uso do território e dos recursos naturais. Era o desdobramento de dois fatores simultâneos: uma pressão advinda de crises econômicas mundiais, às quais o país não ficou imune, e o surgimento e ampliação de demandas internas na área ambiental, a reboque dos movimentos ambientalistas, nascidos nos países centrais do capitalismo. Isso resultou na promulgação, em 1981, da lei que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA). Considerada um marco legal para tratar da temática no Brasil, essa lei traz dois pressupostos que são as grandes inovações por ela promovidas em relação às leis anteriores que tratavam do uso do território: uma visão integrada dos elementos da natureza e a possibilidade de participação da sociedade nas decisões de gestão ambiental pública.

Nos anos que se seguiram, esses pressupostos foram reiterados na construção do arcabouço jurídico-legal de meio ambiente no Brasil e instâncias oficiais também passaram a constituir meios pelos quais a participação social nas questões ambientais pudesse ser concretizada, a começar pelo Ministério Público, que passou a ter legitimidade para atuar em defesa do meio ambiente. Em termos de normativas legais, um destaque é a sanção, em 1985, da lei que possibilitou a instauração da ação civil pública, que amplia o conceito de dano ambiental



e instala a natureza jurídica dos interesses ambientais, com a definição dos chamados direitos difusos. O meio ambiente é considerado um desses direitos: trata-se de um bem de uso comum ou de patrimônio comum. Os titulares desses direitos são pessoas indeterminadas, podendo ser uma comunidade, uma etnia ou toda a humanidade, mas nenhum indivíduo, em particular, é seu portador. Apesar de ser possível, antes dessa época, pleitear proteção jurídica de bens ambientais por meio de ações ordinárias, ações de desapropriação, reclamações trabalhistas ou ações populares, com o advento da ação civil pública, o país passa a contar com um instrumental processual adequado para combater as cada vez mais velozes e devastadoras formas de degradação ambiental, para as quais as ações citadas anteriormente não eram rápidas o suficiente. Além disso, essa lei deixou mais claramente delineada a atuação do Ministério Público na defesa dos interesses difusos, o que viria a ser consagrado na Constituição de 1988 (que também ratificou os preceitos da PNMA).

Nos anos 1990 deu-se seguimento à formulação da política ambiental brasileira e, simultaneamente, à aplicação do arcabouço legal já instituído. As normas legais ali criadas precisavam estar em consonância com a nova fase política vivida pelo país a partir da redemocratização e deveriam se manter fiéis ao caráter participativo que permeia a atual lei máxima do país (um dos motivos pelos quais a Constituição de 1988 é também chamada de “Constituição Cidadã”). Por isso mesmo, a legislação ambiental dessa década, tal como na anterior, também previu a presença da sociedade nas discussões sobre matéria ambiental: comum às normativas do arcabouço jurídico-legal de meio ambiente da década da sanção da PNMA e da seguinte está a determinação para que os processos decisórios na gestão ambiental pública tenham a participação social como um dos seus pressupostos, por exemplo, no estímulo à formação de conselhos e fóruns ou na promoção de consultas públicas.

Ocorre que mesmo os elementos que conformam conquistas sociais também são passíveis de apropriação pelo capital, principalmente quando se percebe que a construção da política ambiental passou a acontecer no bojo da agenda neoliberal. Essa agenda provocou profundas mudanças em todas as dimensões da vida social, a desregulamentação de todos os mercados, o comércio livre e a mundialização do capital, reforçando a globalização produtiva, financeira e tecnológica e tendo como consequência o aprofundamento das desigualdades sociais. Assim, não podendo ficar alheio aos novos tempos de gestão participativa do território ou ir contra as demandas para solução da problemática ambiental contemporânea, o neoliberalismo lançou mão do chamado “desenvolvimento sustentável” como forma de lucrar com as questões ambientais e de buscar caminhos para neutralizar as conquistas sociais presentes na formulação da política ambiental. O conceito de desenvolvimento sustentável foi consagrado em emblemático encontro entre os países para tratar das questões ambientais, ocorrido em 1992 no Rio de Janeiro (a Rio 92) e confirmado vinte anos depois, em outro encontro similar



(a Rio+20). Resumidamente, esse conceito determina que se busque atender às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades. A rigor, configura-se em uma proposição que pauta uma nova estratégia de desenvolvimento do capitalismo, onde se prega o mercado como gestor do meio ambiente e o Estado como regulador de compensações econômicas.

Das tensões por definir a ideia de sustentabilidade presente no modelo proposto, por exemplo, resultou a sua apropriação de diferentes formas, perdendo terreno concepções que preconizavam uma profunda reestruturação da sociedade industrial capitalista. O que ganhou muita força como sinônimo de sustentabilidade foram soluções dentro da racionalidade do capital para que o meio ambiente não se interpusesse na continuidade do seu modo de produção e acumulação. Dentre elas, ações de prevenção da degradação ou ações de mitigação e compensação para essa degradação, com o uso de meios técnicos e o advento de tecnologias. Outro exemplo de apropriação de conquistas sociais pelo capital toca justamente no aspecto da participação. Um traço característico da política ambiental brasileira é a enorme distância entre a legislação e as ações efetivas, que pode ser traduzida pela debilidade ou inviabilidade das instituições, no que se refere aos seus mecanismos de participação. Em grande parte, tal fato é condição necessária para a continuidade da lógica de apropriação privada dos recursos naturais e para a manutenção das estruturas de reprodução do capital, sejam as arcaicas, sejam as modernas capitalistas. Nesse sentido, também a participação como um dos pilares da ideia original de desenvolvimento sustentável foi ressignificada e a perspectiva política que tem se consolidado como paradigma da participação na gestão ambiental é aquela que tem por objetivo conciliar os interesses econômicos, ecológicos e sociais, de forma a “moldar” o modelo clássico de desenvolvimento. É com toda essa conformação ao capital que vem se sedimentando a aplicação da política ambiental brasileira nos anos 2000. Em grande medida, isso é possibilitado graças à genérica noção de sustentabilidade que dá a tônica a todas as normativas ambientais brasileiras. Ou seja, no Brasil, as demandas dos anos 1970 e 1980 no campo ambiental perderam seu caráter transformador e os movimentos reivindicatórios foram complacentes nos anos que se seguiram, o que ocasionou uma involução histórica no enfrentamento das questões. Tal fato faz pensar na necessária vigilância permanente quando se trata de participação social (ou controle social) na gestão ambiental, pois o Direito Ambiental, como os demais direitos difusos, caracteriza-se como um direito de militância política e engajamento social.

A participação no licenciamento ambiental

O licenciamento ambiental é utilizado aqui como pano de fundo para dar materialidade à discussão sobre participação e controle social. Parte-se do



pressuposto de que a gestão ambiental pública, enquanto um espaço de disputa por recursos e territórios, desvela conflitos e tensões, a partir dos quais políticas públicas de educação ambiental, de caráter participativo, podem contribuir para que grupos sociais em situação de vulnerabilidade aos impactos ambientais exerçam o controle social na gestão do território onde vivem; entende-se, ainda, que o Estado é um ente essencial na proposição e acompanhamento de tais propostas educativas.

No Brasil, o licenciamento ambiental é um instrumento de gestão ambiental pública cuja realização é atribuição exclusiva do Estado, que se materializa quando um órgão público ambiental autoriza a instalação e funcionamento de um empreendimento causador de degradação ao ambiente, como ocorre, por exemplo, com minerações, siderurgias, indústrias diversas, estradas, portos, produção de petróleo, usinas hidrelétricas, nucleares e termelétricas. Por meio de um estudo prévio de impactos ambientais, a empresa que pretende implantar o empreendimento fornece as informações sobre ele e sobre os impactos que potencial ou efetivamente ele causará em uma determinada área que está sob sua influência. Ao mesmo tempo, a empresa propõe ações para monitorar, mitigar ou compensar os impactos. Com base em um conhecimento perito, são os técnicos do órgão ambiental que, analisando o estudo apresentado, decidem se aqueles impactos são aceitáveis ou não.

O licenciamento é, portanto, um ato governamental baseado em um processo técnico e administrativo, no qual o Estado concede uma permissão — uma licença ambiental — para que uma empresa utilize determinado espaço e recursos naturais nele presentes. Dessa forma, quando se decide que um empreendimento poderá ser instalado em um determinado local, os técnicos do órgão ambiental estão impondo um determinado grau de impactos aos ecossistemas e às populações presentes na área de influência do empreendimento. Essa afirmação é válida mesmo considerando a exigência de que a empresa implemente as ações para monitorar, mitigar ou compensar os impactos (ações estas configuradas em projetos ambientais e que são sempre condições para que a licença seja concedida e permaneça válida).

Com relação à participação da sociedade no licenciamento, esta se dá em dois momentos bem marcados: nas consultas iniciais, antes da concessão da licença ambiental (Audiências Públicas), e durante a implementação de projetos ambientais, após a concessão da licença. Cabe aqui, primeiramente, refletir sobre as fragilidades, potencialidades e desafios das Audiências como mecanismos de controle social no licenciamento e, no próximo item, tratar da educação ambiental crítica como um instrumento de fortalecimento desse controle.



O órgão ambiental responsável pelo licenciamento, ao julgar necessário, tem a prerrogativa de convocar a realização de uma ou mais Audiências Públicas, sendo que estas também podem ser solicitadas pelo Ministério Público, por entidade civil ou por um grupo de 50 ou mais cidadãos. Essa consulta à sociedade deve ocorrer antes de ser concedida a primeira licença do empreendimento (chamada de Licença Prévia). Um relatório com as principais conclusões do estudo ambiental (e em linguagem acessível) deve ser produzido pela empresa e deve estar disponível, com antecedência, para consulta pela sociedade, de modo a subsidiar sua participação na Audiência. Também com antecedência, o evento deve ser amplamente divulgado e a empresa é responsável por toda a infraestrutura para a sua realização, inclusive viabilizando transporte para todas as comunidades envolvidas. Durante a Audiência, tanto a empresa quanto o órgão ambiental devem informar à população sobre os possíveis impactos que poderão ocorrer e as exigências que a empresa deverá cumprir para receber a licença. O público presente tem a oportunidade de fazer perguntas e se manifestar com suas opiniões, críticas e sugestões ao projeto do empreendimento e os empreendedores e técnicos governamentais devem responder a todas as questões que surgirem. Caso a Audiência não seja considerada válida, deverão ser realizadas outras, até que a população sinta-se segura a respeito do empreendimento e tenha uma opinião formada sobre ele — o que inclui a possibilidade de ser radicalmente contra sua implantação. As discussões ocorridas durante cada Audiência são registradas pelo órgão ambiental em uma ata e esta é anexada ao processo de licenciamento ambiental, de modo a subsidiar as decisões sobre a concessão ou não da licença. Após a Audiência, em função das questões debatidas, o órgão ambiental pode solicitar à empresa esclarecimentos e complementações do estudo ambiental.

Apesar de serem consideradas, por diversos juristas, como um importante e qualificado espaço de participação social dos grupos afetados pelo empreendimento, as Audiências Públicas, todavia, não são fóruns de decisão, mas exclusivamente consultivos. Nas últimas etapas do processo de licenciamento, cabe apenas ao órgão licenciador emitir o parecer técnico e jurídico sobre a viabilidade ou inviabilidade ambiental do empreendimento. Normalmente, as Audiências não conseguem satisfazer o público presente quanto a uma informação clara sobre os detalhes técnicos e possíveis impactos do projeto do empreendimento. Dessa forma, na maioria das vezes, muito pouco dos anseios e medos dos grupos sociais da área de influência do empreendimento é incorporado ao processo de licenciamento, ficando inteiramente sob a responsabilidade dos técnicos governamentais a definição dos projetos ambientais que serão implementados com o objetivo de monitorar, mitigar ou compensar os impactos aos quais aqueles grupos estarão submetidos com a chegada do empreendimento. Com ou sem alterações nos projetos que a empresa apresentou como proposta inicial, é o órgão ambiental que dá a palavra final sobre os mesmos.



Diante desse quadro, existiria possibilidade de promover a participação dos grupos sociais historicamente excluídos dos processos decisórios que afetam suas vidas, tendo em vista que, pela legislação vigente, as decisões tomadas no licenciamento cabem exclusivamente ao órgão ambiental? Que instrumentos poderiam ser utilizados para propiciar uma real participação dos grupos sociais que serão afetados pelos empreendimentos?

O processo de licenciamento ambiental dá concretude às disputas de interesses presentes no Estado, uma vez que, ao mesmo tempo em que concede autorização para a implantação de empreendimentos, de acordo com a lógica de expansão do capital, ele também estabelece condicionantes que exigem o desenvolvimento de ações, conteúdos e processos educativos que devem dialogar com as questões que a instalação e a operação do empreendimento ensejam. É justamente a partir da contradição entre o avanço do capital sobre o território e sobre sua base natural e social e o avanço das organizações sociais e de suas lutas pela democratização da gestão ambiental que se cria a tensão necessária para que processos educativos de caráter crítico e emancipatório sejam propostos por órgãos ambientais responsáveis pelo licenciamento.

A educação ambiental crítica como instrumento de controle social

A educação ambiental crítica parte do princípio de que, diante das contradições explicitadas nos processos de licenciamento, quanto mais poder têm os grupos sociais em situação de vulnerabilidade aos impactos, melhor é a qualidade da participação desses grupos na busca da transformação da sua realidade, direcionando suas lutas. Ou seja, como a gestão ambiental ocorre em um campo de disputas e de correlação de forças, ela contém, em si, tais contradições e, quando estas são exploradas por aqueles que desejam inverter tal correlação, é possível produzir um processo educativo que fortalece os grupos em vulnerabilidade.

Para que isso ocorra é necessário, inicialmente, que os indivíduos pertencentes a esses grupos sociais identifiquem os problemas e conflitos ambientais que fazem parte da sua realidade e tenham acesso aos instrumentos e alternativas de equacionamento das questões diagnosticadas por eles. É aí que entra a proposta de educação no âmbito da gestão ambiental pública. Por meio de processos educativos que informem e articulem os diferentes agentes sociais envolvidos, os grupos sociais em vulnerabilidade conseguem elaborar propostas e encaminhar decisões que influenciarão na gestão de seus territórios. Tais processos educativos, quando desenvolvidos segundo os preceitos da linha crítica, buscam superar assimetrias cognitivas existentes entre os agentes envolvidos com as questões ambientais e instituir o diálogo entre os saberes distintos, trazendo para o espaço da gestão ambiental não só o conhecimento técnico do saber perito, mas também as contribuições do saber tradicional, como o dos povos da floresta, de pescadores e de agricultores, por exemplo.



É imprescindível atentar para o fato de que a gestão ambiental — e, por conseguinte, o licenciamento ambiental — ocorre em um contexto de extrema desigualdade social, econômica e política, no qual o Estado tem uma função crucial: mediar disputas e conflitos entre os diferentes agentes sociais. Portanto, quando se considera a desigualdade estrutural da sociedade, defende-se que o conceito de controle social deve se basear no fortalecimento e não no esvaziamento das instituições públicas estatais. Isto é, o controle social deve visar ao aprofundamento democrático do Estado, concomitantemente ao estímulo à organização dos grupos sociais em situação de vulnerabilidade aos impactos. Em ambos os objetivos, a educação ambiental crítica pode e deve ter um papel central.

Referências e sugestões

BORDENAVE, J. E. D. *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORINELLI, B. *Instituições e política ambiental: notas teóricas e metodológicas.* (s/d). Disponível em: http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro1/gt/teoria_meio_ambiente/BenilsonBorinelli.pdf.

FERNANDES, M. Desenvolvimento sustentável: antinomias de um conceito. *Raízes*, Campina Grande, PB, vol. 21, n. 2, p. 246–260, jul./dez. 2002.

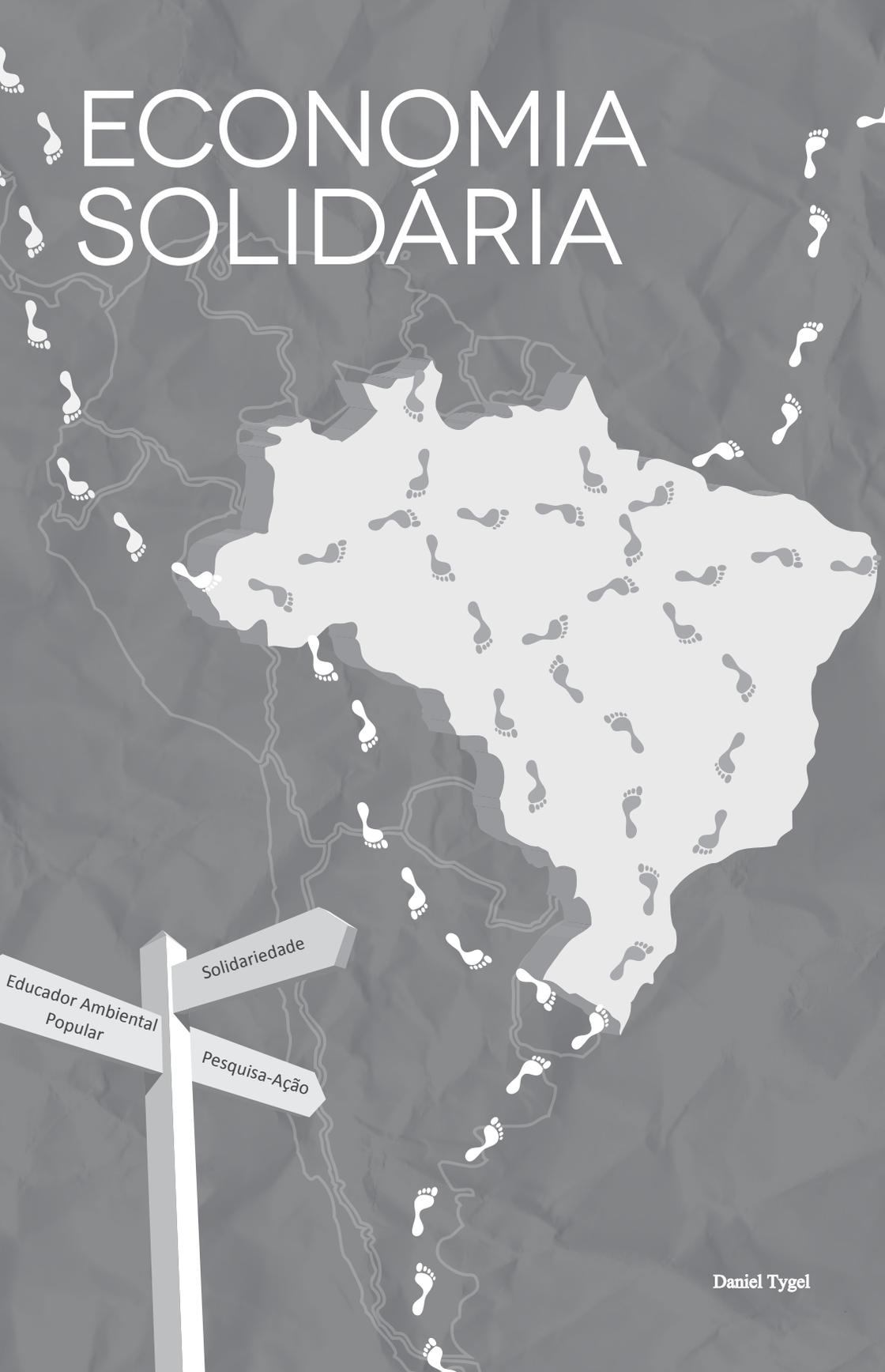
FIGUEIREDO, G. J. P. de. *A propriedade no direito ambiental*. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

LOUREIRO, C. F. B. “Educação Ambiental e Gestão Participativa na Explicitação e Resolução de Conflitos”. In: *Gestão em Ação*. v. 7, n. 1, jan./abr. Salvador, 2004. 16 p. Disponível em: <<http://homologa.ambiente.sp.gov.br/EA/adm/admarqs/FredericoLoureiro.pdf>>.

UEMA, E. E. “Controle Social, Saber Perito e Participação”. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). *Educação ambiental no contexto de medidas mitigadoras e compensatórias de impactos ambientais: a perspectiva do licenciamento*. Salvador: IMA, 2009. p. 49-80.

ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K. “Desenvolvimento e conflitos ambientais: um novo campo de investigação”. In: _____ (Org.). *Desenvolvimento e conflitos ambientais*. Belo Horizonte: UFMG, 2010a. p. 11-31.

ECONOMIA SOLIDÁRIA



Educador Ambiental
Popular

Solidariedade

Pesquisa-Ação

Daniel Tygel

Daniel Tygel. Possui graduação em Bacharelado em Física pela Universidade Estadual de Campinas(1996) e mestrado em Física pela Universidade Estadual de Campinas(2001). Coordenou o Fórum Brasileiro de Economia Solidária, é integrante da Cooperativa EITA - Educação, Informação e Tecnologia para Autogestão.



ECONOMIA SOLIDÁRIA

Daniel Tygel

O que é Economia Solidária (ES)?

A Economia Solidária (ES) pode ser definida em três dimensões¹⁵:

Economicamente, é um jeito de realizar a atividade econômica de produção, oferta de serviços, comercialização, finanças ou consumo, baseado na democracia e na cooperação, o que chamamos de autogestão: ou seja, na ES não existe patrão nem empregados, pois todos os/as integrantes do empreendimento (associação, cooperativa ou grupo) são, ao mesmo tempo, trabalhadores e donos.

Culturalmente, é também um jeito de estar no mundo (baseado na cooperação e no bem viver) e de consumir individual ou coletivamente produtos locais, saudáveis, da ES, que não afetem o meio-ambiente, que não tenham transgênicos e nem beneficiem grandes empresas.

Politicamente, é um movimento social que luta pela mudança da sociedade, por uma forma diferente de desenvolvimento, que não seja baseado nas grandes empresas nem nos latifúndios com seus proprietários e acionistas, mas, sim, um desenvolvimento para as pessoas e construído pela população a partir dos valores da solidariedade, da democracia, da cooperação, da preservação ambiental e dos direitos humanos.

A economia solidária é praticada por milhões de trabalhadoras e trabalhadores de todos os extratos, incluindo a população mais excluída e vulnerável, organizados de forma coletiva, gerindo seu próprio trabalho, lutando pela sua emancipação em milhares de empreendimentos econômicos solidários e garantindo, assim, a reprodução ampliada da vida nos setores populares.

Como a ES se organiza no Brasil?

O Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES) é a instância nacional de articulação, debates, elaboração de estratégias e mobilização do movimento de ES no Brasil. Representa também o movimento de ES frente ao poder público (nas esferas federal, estadual e municipal através da sua Coordenação Nacional

¹⁵ Esta definição de Economia Solidária é um extrato do texto que escrevi em 2010, disponível em www.cirandas.net/fbes/o-que-e-economia-solidaria.



e dos Fóruns Estaduais e Municipais) e frente a entidades, redes e articulações nacionais e internacionais. Quanto à organização e funcionamento, integram o FBES os três segmentos do campo da ES:

Empreendimentos de Economia Solidária são organizações com as seguintes características: 1) Coletivas (organizações suprafamiliares, singulares e complexas, tais como associações, cooperativas, empresas autogestionárias, clubes de trocas, redes, grupos produtivos, etc.); 2) Seus participantes ou sócias/os são trabalhadoras/es dos meios urbano e/ou rural que exercem coletivamente a gestão das atividades, assim como a alocação dos resultados; 3) São organizações permanentes, incluindo os empreendimentos que estão em funcionamento e as que estão em processo de implantação, com o grupo de participantes constituído e as atividades econômicas definidas; 4) Podem ter ou não um registro legal, prevalecendo a existência real; 5) Realizam atividades econômicas que podem ser de produção de bens, prestação de serviços, de finanças solidárias, de comercialização e de consumo solidário;

Entidades de assessoria e/ou fomento são organizações que desenvolvem ações nas várias modalidades de apoio direto junto aos empreendimentos solidários, tais como: capacitação, assessoria, incubação, pesquisa, acompanhamento, fomento a crédito, assistência técnica e organizativa;

Gestores públicos são aqueles que elaboram, executam, implementam e/ou coordenam políticas de economia solidária de prefeituras e governos estaduais. No FBES, os gestores públicos somente participam organizados em rede de gestores.

O FBES é composto por 27 fóruns estaduais e mais de 150 fóruns municipais e microrregionais em todo o país, envolvendo mais de 5.000 empreendimentos solidários, mais de 500 entidades de assessoria e aproximadamente 200 municípios e governos estaduais da rede de gestores públicos.

ES como estratégia de desenvolvimento

Assim como em outros movimentos sociais (ambiental, de gênero, indígena, etc.), há armadilhas, pois há perspectivas emancipatórias e não emancipatórias por trás das lutas e conceitos envolvidos em cada um. No caso da ES, as armadilhas são várias.

Uma delas é a de reduzir a ES à ideia de *geração de trabalho e renda*, numa perspectiva de inclusão social ou de inclusão no mercado de trabalho. Esta é uma linguagem que se repete e nada mais é do que a tentativa de “tapar o



sol com a peneira”. Quando falamos apenas de inclusão social ou geração de trabalho e renda, estamos assumindo a ES como um compensador das mazelas do capitalismo. Por exemplo, quando falamos de incluir socialmente, estamos falando de incluir em que sociedade? Falar em incluir no mercado de trabalho significa incluir em qual mercado de trabalho? Esta é uma armadilha, que deixa de lado o fato de que é preciso rever as atuais formas de organização societal e de produção, comercialização e consumo.

Outra armadilha é o campo da chamada *responsabilidade social*, que é a de ver a ES como sendo um apêndice da economia formal: as grandes empresas, com responsabilidade social, é que apoiariam a ES, também na linha da inclusão social.

Uma terceira armadilha é a do *empreendedorismo*, que subentende que, se alguém está numa situação de exclusão social, a culpa é sua, por não ser suficientemente empreendedor. Assim, deveria se capacitar para ser um empreendedor. Além de ser uma visão muito individualista, ela carrega em si a perspectiva de capilarização do capitalismo, ou seja, a de que “vou montar a minha microempresa, com o tempo ter meus empregados, crescer”, como qualquer empresário. O crescimento individual dependeria apenas da própria vontade: todos teriam iguais oportunidades. Esta ótica impede a crítica política do sistema social, pois acaba jogando a responsabilidade nos sujeitos excluídos, ignorando as questões estruturais do sistema atual, que pela sua própria conformação, simplesmente, não precisa de parcelas da população, tornando-as descartáveis à máquina econômica.

Como a ES, em seu sentido emancipatório, busca fugir destas armadilhas, tanto da ótica exclusiva da inclusão social/responsabilidade social quanto da do empreendedorismo?

Em nosso movimento, no Brasil, isso é possível quando afirmamos a ES como uma **estratégia de desenvolvimento**, ou seja, quando questionamos o próprio modelo de desenvolvimento em que nossa sociedade está sustentada. Desta feita, conseguimos manter sempre no horizonte das práticas e reflexões da ES a perspectiva de transformação social: a transformação da nossa organização produtiva, econômica, das relações de produção, comercialização e consumo, e do próprio conceito de mercado.

Como a ES se manifesta na prática?

A ES é um conceito que nasce da prática, e não o contrário. Por isso, é sempre importante, ao falar da ES, falar de algumas de suas manifestações.



No campo da produção, há os empreendimentos solidários que nascem como tais (grupos, associações, cooperativas¹⁶) e as empresas recuperadas. Os que já nascem como empreendimentos solidários podem ser grandes ou pequenos, urbanos ou rurais, de produção primária (como agricultura, confecção, artesanato, etc.) ou de mais alto grau (como agroindústrias, cooperativas de recuperação de material reciclável, marcenaria, etc.). Já as empresas recuperadas são empresas que antes eram capitalistas e que foram assumidas pelos seus trabalhadores quando os proprietários declararam sua falência: os trabalhadores assumem a massa falida e criam uma cooperativa. Há grandes empresas recuperadas no país, com centenas e, em alguns casos, milhares de cooperados.

No campo dos serviços, há empreendimentos solidários de coleta e reciclagem, turismo, informática, assistência técnica, entre outros, normalmente organizados na forma de cooperativas, mas também na de associações ou como grupos informais. Na área de comercialização, pode haver lojas, entrepostos, feiras, centrais de comercialização ou outras, em que a própria atividade de comercialização é gerenciada de forma autogestionária.

A organização do consumo é o setor menos desenvolvido, seguido da comercialização. Trata-se de iniciativas coletivas de consumo, tais como os coletivos de consumo, de compras coletivas, as lojas de ES, as iniciativas de compromisso entre consumidores e produtores para intercâmbios diretos¹⁷, entre outros.

Há também os grupos de trocas solidárias, com ou sem uso de moeda social. São grupos de pessoas que se encontram, em que cada um é *prossumidor*, ou seja, ao mesmo tempo produtor e consumidor. Cada pessoa oferece o seu trabalho na forma de produtos ou de serviços e, assim, consegue adquirir outros produtos e serviços daquele grupo. Muitos grupos de trocas criam uma moeda social própria, utilizada para mediar as trocas, com validade apenas no âmbito dos mesmos. A moeda social e os grupos de troca têm características interessantes, como a de chamar a atenção de que a riqueza está no trabalho, e não na moeda.

Outra dimensão de manifestação da ES é o campo das *finanças solidárias*, que pode assumir a forma de diferentes ferramentas: os fundos rotativos¹⁸ com

16 A ES não se caracteriza pela forma jurídica de seus empreendimentos, apesar da cooperativa ser a única forma associativa na legislação brasileira que permite formalmente o exercício de atividade econômica. Por isso, não se deve confundir cooperativismo com ES.

17 Um exemplo de iniciativa deste tipo é a Rede Ecológica, do Rio de Janeiro: www.redeecologicario.org.

18 Recursos repassados a uma determinada comunidade que, por sua vez, decide o que vai fazer ou, no caso do recurso já ter um fim definido, decide qual será a primeira família ou grupo a recebê-lo. A família que recebe o recurso deve pagar de volta à comunidade o empréstimo recebido. Exemplos são a construção de cisternas de placa para preservar a água; as sementes crioulas, com seus bancos de sementes; ou o cuidado de bodes, em que o retorno é não financeiro (filhotes de bodes).



retorno em dinheiro ou em produtos que resultaram do investimento; os bancos comunitários¹⁹; as cooperativas de crédito²⁰; e o microcrédito “solidário”²¹.

Há as redes e cadeias de produção, comercialização e consumo solidários, que expandem o processo de autogestão para além do empreendimento solidário específico, tais como a cadeia do algodão orgânico²², do mel, das sementes, do caju, do metal, entre outros. Elas consistem na busca de fechar o ciclo desde a produção primária até o produto ou serviço final, de forma que todas as etapas passem por empreendimentos solidários.

Essas são algumas das manifestações da ES na prática. O princípio que subjaz a todas elas é o da autogestão, tanto na administração interna como na sua relação com o mercado e com outros empreendimentos solidários.

Economia Solidária (ES) e Educação Ambiental (EA): convergências e complementaridades

No Brasil, pouco se tem explorado a articulação da Educação Ambiental (EA) e da Economia Solidária (ES) apesar de ambas terem muito em comum ou serem complementares. Há ainda uma necessidade de criação de sinergia e articulação entre os dois movimentos. Aqui apresento alguns elementos que julgo serem elos fundamentais de convergência:

Olhar o processo por trás de um produto ou serviço

Salta aos olhos que tanto a educação ambiental quanto a economia solidária conclamam à/ao cidadã/o a observar, quando olhar um produto, todo o processo

19 Bancos comunitários são administrados pela associação de moradores de um bairro ou comunidade ou outra organização existente (como associação de produtores rurais) e podem fornecer crédito para os moradores, baseados em critérios que não os bancários (como o SERASA), mas sim no aval solidário, em que a própria vizinhança da pessoa ou grupo interessado no crédito atesta a garantia para o empréstimo. Outra característica dos bancos comunitários é o uso de moeda social como circulante local: uma moeda criada pela própria comunidade ou bairro e que só vale dentro daquele espaço geográfico, sendo aceita progressivamente pelo comércio local (mercadinhos, vans, postos de gasolina, etc.). Esta moeda tem um papel importante, pois, como só vale no bairro ou comunidade, estimula a circulação e arejamento de sua própria economia, reduzindo o escape de recursos para fora do local. Por exemplo, ver www.bancopalmas.org.br.

20 Nem toda cooperativa de crédito é considerada uma ferramenta de finanças solidárias. Há cooperativas de crédito de grandes fazendeiros monocultores, por exemplo, que são empregadores. A ferramenta deve estar a serviço de trabalhadores autogestionários e moradores de determinado local, e não de empresários e empregadores.

21 Na ES não se confunde o microcrédito com finanças solidárias, pois, em muitos casos, este ocorre na lógica bancária, de um agente que não é gerenciado pelas próprias pessoas a serem beneficiadas e, portanto, tem interesses divergentes aos dos próprios tomadores.

22 Hoje, a mais conhecida cadeia solidária é a Justa Trama, que tem como produto final roupas de algodão orgânico, sendo que a produção do algodão, a transformação do mesmo em fios, depois dos fios em tecidos, depois a costura dos tecidos em roupas, incluindo a serigrafia e o adorno de sementes para enfeites nos detalhes, são todos realizados por empreendimentos solidários espalhados em sete estados do país.



que fez com que ele chegasse à sua atual forma. Assim, produtos aparentemente iguais são diferenciados por suas histórias, seus processos de produção: no âmbito ambiental, trata-se de observar os impactos ambientais gerados (“pegada ecológica”), e no âmbito da economia solidária, de observar toda a cadeia de compras de insumos realizada até se chegar ao produto final.

Ao comprar um produto da ES, estamos investindo em um produto em que há distribuição do faturamento daquela venda de maneira democrática entre os/as trabalhadores/as que o produziram, enquanto que, no caso de um produto oriundo da economia capitalista, estaremos investindo numa forma de produção baseada no trabalho subordinado e no acúmulo de capital pelo dono da empresa.

Portanto, tanto a EA quanto a ES destacam que é o **processo** – a história – e não o produto ou o serviço em si, que indica em que estamos investindo quando de sua compra ou contratação.

Fechar ciclos ambientalmente sustentáveis e economicamente solidários

Outro ponto de contato, que segue quase como consequência do item acima, é a lógica do **fechamento de ciclos**.

Na EA falamos na importância de buscar fechar ciclos de energia, de água, de matéria (matéria-prima e resíduos), entre outros, evitando o “vazamento”, descarte ou desperdício de elementos em um dado sistema (como exemplos de sistema, podemos pensar em ciclo produtivo, bairro, cidade, loja, escola, etc.).

Na ES, busca-se o fechamento de ciclos econômicos solidários, ou seja, evitar o escape de frutos econômicos do trabalho realizado no ciclo produtivo. Num processo de produção em que se fecha o ciclo, os fluxos econômicos circularão entre os empreendimentos solidários, sem a saída dos mesmos para se concentrarem nas mãos de algumas pessoas ou de grandes empresas (normalmente em São Paulo, EUA, Europa ou Japão). Como cada empreendimento solidário não tem como fim o lucro, ou a acumulação de capital, se toda a cadeia produtiva se dá entre empreendimentos solidários, os recursos circulam entre os/as seus/suas trabalhadores/as, minimizando o escape para fora ou o acúmulo em determinado ponto da cadeia, o que enforca todo o sistema, exigindo a injeção de novos recursos econômicos (moeda) para reativá-lo.

Em muitas cidades pequenas, percebe-se os efeitos do vazamento de fluxos econômicos: a cidade costuma entrar em grande efervescência no momento do pagamento da aposentadoria, que abastece as famílias com dinheiro para as



compras, que imediatamente são realizadas nos mercadinhos. Como muitos dos produtos adquiridos são produzidos por empresas capitalistas (normalmente de fora da cidadezinha), tais como Nestlé, Omo, Parmalat, etc., em alguns dias a atividade econômica da cidade volta a estagnar, pois não circula mais dinheiro, já que grande parte vazou para fora da cidade quando da compra destes produtos. Mas a questão não é apenas o vazamento para fora: mesmo quando há, na cidadezinha, uma grande empresa de leite local, grande parte dos frutos da sua produção e venda fica estagnada e se acumula nas mãos de seus proprietários, de modo a também não significar um arejamento da economia local.

Por outro lado, se há empreendimentos solidários produzindo os mesmos produtos, os frutos são distribuídos entre os trabalhadores que, por sua vez, ao comprarem de outros empreendimentos solidários, estarão estimulando a atividade econômica solidária, tanto local quanto externa (no caso de cadeias solidárias mais amplas).

Política do cotidiano

A ES e a EA não apenas reconhecem a necessidade de mudança macroestrutural (ou seja, de que o atual sistema é inviável socialmente e ambientalmente), como também a importância das práticas cotidianas, no ambiente doméstico, escolar, de trabalho e individual. O dia a dia é visto, portanto, como espaço de ação política e uma possibilidade de praticar a educação ambiental e a economia solidária. Esta política do cotidiano se manifesta em duas dimensões:

nas atitudes, na escolha e no consumo de produtos e serviços no âmbito doméstico (p.ex: não uso de sacos descartáveis em mercados; privilegiar compra em feiras e mercadinhos locais), institucional (p.ex: evitar uso de descartáveis em eventos) ou produtivo (p.ex: escolha dos insumos e matéria-prima);

nas relações dentro dos vários ambientes em que vivemos (desde o doméstico até os de convívio supra-familiar e de trabalho), ou seja, que sejam baseadas na radicalização da democracia e da autogestão nas tomadas de decisão e administração destes espaços.

Repensar desenvolvimento, progresso, riqueza, felicidade

EA e ES tocam, ambos, em assuntos essenciais sobre o mundo em que vivemos, em conceitos básicos que movem a nossa vida em sociedade. A centralidade no PIB, ou no crescimento econômico, como principal indicador do **desenvolvimento** não satisfaz, não corresponde ao que a educação ambiental e economia solidária



trazem em si. Na EA fala-se da necessidade de um desenvolvimento sustentável, de uma sociedade sustentável, em que a satisfação das necessidades humanas não comprometa as gerações futuras nem as condições de vida de outros seres. Da mesma feita, na ES afirmamos que o processo de satisfação de necessidades humanas não pode gerar ou ampliar a desigualdade social, ou seja, o acúmulo de poder econômico nas mãos de poucas pessoas, nações ou corporações. Este questionamento, presente em ambos os conceitos e práticas, é de grande importância, pois tem um caráter paradigmático de transformação social, de proposta de alternativas, de sensibilização para um olhar crítico da sociedade atual.

Exemplos de como incorporar a ES em atividades de EA

Repensar conceitos estruturantes: um trabalho educativo articulando aspectos ambientais e de economia solidária deve levar os educandos a reflexões sobre organização social e econômica, desenvolvimento, progresso, felicidade, riqueza e cultura. Metodologicamente, pode valer a pena trabalhar com perguntas (o que é desenvolvimento? o que é progresso? o que é felicidade? o que é riqueza? em que cultura e organização socioeconômica vivemos?) e buscar articulá-las entre si e com aspectos ambientais, do trabalho e da solidariedade. Sem esta perspectiva, tanto a ES quanto a EA perdem o seu caráter emancipatório, crítico ou transformador.

Fazer da própria atividade ou curso um exercício de autogestão: Se a atividade for baseada na Educação Popular e tiver como princípio a democracia nas tomadas de decisão e, assim, enfrentar o desafio de gestão coletiva, estamos já trabalhando a ES. Isso não significa igualar os papéis de educadores e educandos, caindo na vala comum de que “absolutamente tudo deva ser decidido coletivamente”; ao contrário, existem funções e papéis diferenciados entre docentes e discentes de uma atividade educativa. E isso avança na compreensão da autogestão, que pode tomar diferentes formas, incluindo a incorporação de diferentes funções e, portanto, de diferentes âmbitos ou instâncias de decisão.

Fazer do corpo de docentes da atividade um empreendimento solidário: se a atividade ou curso é oferecida por um conjunto de docentes, este grupo pode ser concebido como um empreendimento solidário, pois trata-se de uma atividade econômica coletiva, em que um grupo (os docentes) está oferecendo um serviço (as aulas) e sendo remunerado por isso. Se este grupo docente se conceber como um empreendimento solidário, pode tomar decisões comuns na construção da atividade, no nivelamento ou modificação do valor da hora trabalhada por outros critérios que não os normalmente utilizados, como a titulação, entre outras possibilidades.



Refletir sobre a infraestrutura da escola ou instituição onde se dá a atividade: um exercício interessante é analisar o “ciclo produtivo” envolvendo a atividade ou curso. Além de refletir sobre o ciclo envolvido no próprio curso, pode-se pensar como melhorá-lo à luz de critérios ambientais e de economia solidária.

Resgatar histórias e “mapas de origem” de produtos: cada pequeno grupo ou pessoa da atividade ou curso pode escolher um determinado produto que se pode comprar no lugar onde vive e pesquisar a história do mesmo, tanto do ponto de vista ambiental (a sua produção usa agrotóxico? transgênico? energia nuclear? trata esgoto? reaproveita resíduos? tem uma política ambiental forte?) quanto de ES (o produto é de uma empresa capitalista, de um grande fazendeiro em que quem trabalhou foram empregados, ou de um empreendimento solidário ou de agricultura familiar ou agroecológica? E os componentes usados para se fazer este produto, de onde vieram?). Esta atividade é interessante, em primeiro lugar, pela dificuldade de obter estas informações, o que já é um elemento a ser debatido²³ e, em segundo lugar, por permitir que se desenhe um mapa geográfico dos impactos, fluxos e origem dos produtos escolhidos pelo coletivo, permitindo a visualização da magnitude da teia de inter-relações em torno de alguns poucos produtos.

Levantar e estudar iniciativas de economia solidária da região: Além de identificar, cabe observar se há alguma diferença destes empreendimentos escolhidos e outras empresas da região nas suas atitudes com relação aos impactos ambientais de sua atividade produtiva e de compromisso ou cuidado com o entorno²⁴. Para o debate político, seria interessante também chamar representantes do movimento de ES na região para partilharem suas concepções, ideias e perspectivas.

Possíveis indicadores para avaliação

É sempre trabalhoso falar de indicadores de avaliação de resultados em práticas educativas. Abaixo são apresentadas algumas propostas de indicadores para a abordagem do tema da ES em atividades de EA.

Curiosidade: o aumento da curiosidade com relação às histórias dos produtos à nossa volta pode ser considerado um indicador: o desenvolvimento de um olhar curioso.

²³ Há iniciativas de sistematizar estas informações, tais como do Greenpeace e da revista Ethical Consumer (www.ethicalconsumer.org).

²⁴ Como a ES é muito nova, deve ser difícil encontrar empreendimentos solidários que se considerem como tal, mesmo trabalhando de forma associativa. Isso torna o trabalho ainda mais interessante, pois mostra as fragilidades da ES e, ao mesmo tempo, suas potencialidades. Para conseguir encontrar empreendimentos solidários diretamente envolvidos com o movimento de economia solidária, basta contatar os Fóruns Estaduais na página www.fb.es.org.br/foruns.



Desnaturalização: outro indicador é a ampliação da capacidade de desnaturalização da realidade. Ser capaz de perceber que o que parece “natural” ou “comum” não significa necessariamente uma realidade absoluta: que pode ser diferente.

Politicamente correto (indicador negativo): há uma armadilha comum quando são tratados, em atividades pedagógicas, temas que afetam a política do cotidiano, ou seja, o modo de vida, a cultura, as atitudes: a armadilha é a moralização, que se traduz no discurso politicamente correto, ou seja, no simples julgamento do que seja certo e errado, o que é muito pequeno, e não permite a diversidade. A adoção do discurso politicamente correto por parte dos educandos é, portanto, um indicador negativo no âmbito da formação: uma máscara discursiva que se torna presente (“não se pode fazer isso ou aquilo”, “admiro tal pessoa por que ela é coerente”, “vou me comportar na turma para não ‘queimar meu filme’ aqui e não me tornar o ‘cara mau’”). O politicamente correto congela, não é emancipatório, pois não traz a dúvida ou a pergunta; pelo contrário, vem como um bloco moralizador que não permite a criatividade nem a busca por alternativas.

Entusiasmo: quando tratamos de EA e ES, vemos um mundo doente, um sistema falido, e um estágio que advém daí e que pode ser vivenciado pelo grupo de educandos é a sensação apocalíptica de fim de mundo, do peso das nossas responsabilidades e de impotência, o que acarreta na redução das possibilidades e na inação. O entusiasmo é um indicador de superação, por parte dos educandos, desta fase de constatação da situação atual do mundo, apontando para a abertura de todo um universo de novas possibilidades no seu campo perceptivo: outra economia é possível (e já aconteceu!), outras maneiras de se organizar a produção, o mercado, a educação, o sistema financeiro são possíveis. “Sem tesão, não há solução”: é preciso se entusiasmar na busca de construir alternativas e de lutar politicamente por elas.

Capacidade de correlacionar a macro-política e o cotidiano: ao trabalharmos EA e ES, o foco não pode ficar restrito à ação individual ou ambientes determinados (de trabalho, educação ou vivência), mas deve também permitir perceber que há um modelo de desenvolvimento e uma estrutura de organização econômica e cultural que acarreta, em si, no aumento das desigualdades sociais e da destruição ambiental. Da mesma maneira, ficar apenas no debate macroestrutural é insuficiente, pois leva à intensificação da famosa contradição entre teoria e prática, apesar desta contradição nunca poder ser inteiramente sanada, por sermos contraditórios e por vivermos imersos neste sistema (quem não tem uma conta no banco e, com isso, está estimulando a especulação bancária?). Por isso, conseguir fazer as pontes entre questões estruturais e questões conjunturais é um indicador importante, ou seja, a capacidade de perceber e correlacionar com a realidade local questões como: onde estão as estruturas de poder?; quais os limites do poder



dos estados nacionais com relação ao das grandes corporações internacionais que, hoje, em muitos casos, conseguem impor várias de suas decisões sobre dívida externa, ALCA, guerras do Oriente Médio, ações do governo brasileiro, entre outras?

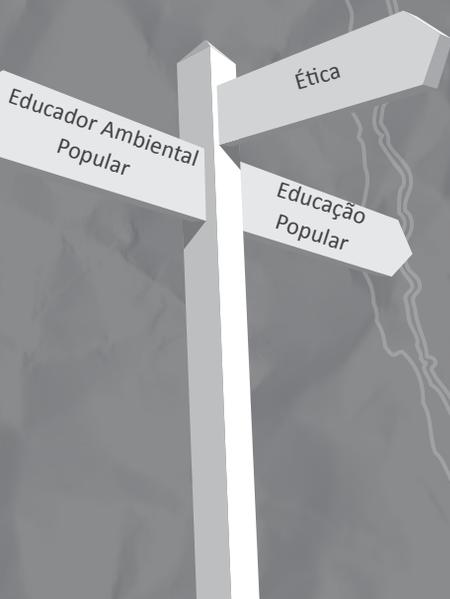
Como aprofundar-se no tema?

Uma boa fonte sobre ES é a página internet do FBES (www.fbes.org.br), que tem notícias e informações sobre a ES no país, a Biblioteca de ES, a Carta de Princípios e relatórios das Plenárias e demais atividades do FBES, o Boletim quinzenal da ES, os Farejadores, etc.

Um acervo importante de material para formadores em ES pode ser encontrado no Centro de Formação em ES: www.cirandas.net/cfes-nacional.

Além disso, para buscar produtos e serviços ou para se relacionar com pessoas que praticam a economia solidária ou são simpatizantes, uma dica é que você entre na rede social e econômica da ES, o CIRANDAS: www.cirandas.net.

ECOEDUCAÇÃO



Leonardo Boff

Leonardo Boff. cursou Filosofia em Curitiba-PR e Teologia em Petrópolis-RJ. Doutorou-se em Teologia e Filosofia na Universidade de Munique-Alemanha, em 1970. Ingressou na Ordem dos Frades Menores, franciscanos, em 1959. Foi professor de Teologia Sistemática e Ecumênica em Petrópolis, no Instituto Teológico Franciscano. Professor de Teologia e Espiritualidade, professor-visitante nas universidades de Lisboa (Portugal), Salamanca (Espanha), Harvard (EUA), Basel (Suíça) e Heidelberg (Alemanha). É doutor *honoris causa* em Política pela Universidade de Turim (Itália) e em Teologia pela Universidade de Lund (Suécia). Agraciado com o prêmio Nobel alternativo em Estocolmo (Right Livelihood Award). Atualmente vive no Jardim Araras, região campestre ecológica do município de Petrópolis-RJ e compartilha vida e sonhos com a educadora/lutadora pelos Direitos, a partir de um novo paradigma ecológico, Marcia Maria Monteiro de Miranda. Tornou-se, assim, ‘pai por afinidade’ de uma filha e cinco filhos compartilhando as alegrias e dores da maternidade/paternidade responsável. Vive, acompanha e re-cria o desabrochar da vida nos “netos” Marina, Eduardo, Maira, Luca e Yuri. É autor de mais de 60 livros nas áreas de Teologia, Ecologia, Espiritualidade, Filosofia, Antropologia e Mística.



ECOEDUCAÇÃO

Leonardo Boff

Para uma educação eco-centrada

A educação tradicional que repassa os saberes acumulados do passado, que se faz crítica e criativa para fazer avançar as pessoas e as sociedades é hoje insuficiente.

Ameaças que pesam sobre a Humanidade

Vivemos um momento da história, como enfatiza a Carta da Terra no seu Preâmbulo, que “ou fazemos uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros ou então arriscaremos a nossa própria destruição e a da diversidade da vida”. É que nos últimos decênios, como muitos cientistas afirmam, inauguramos uma nova era geológica: o *antropoceno*. Esta expressão quer dizer: quem ameaça o sistema-Terra e o sistema-vida não é algum meteoro rasante que, como no passado, dizimou grande parte da biodiversidade e, num curto lapso de tempo, exterminou os dinossauros. Hoje, o meteoro rasante se chama ser humano. Criamos duas bombas que nos podem matar: a nuclear e a ecológica.

A nuclear implica num arsenal de armas químicas, biológicas e atômicas já construídas que podem destruir toda a vida visível, por várias formas diferentes. Se ela for detonada não sobrá nenhum ser humano para contar a história.

A bomba ecológica não é menos ameaçadora: o aquecimento global (eventos extremos) está subindo. Se chegar, dentro de uns anos, a dois graus Celsius pode ser ainda administrado, embora crie grande dizimação da biodiversidade e milhões de seres humanos sofrerão e até morrerão por não poder se adaptar ou minimizar os efeitos danosos. A entrada do metano que é 23 vezes mais agressivo que o dióxido de carbono, pode, pelos anos 2020-2030, provocar o assim chamado “aquecimento abrupto”. Em dois ou três anos, o clima da Terra pode dar um salto para 4 ou 5 graus Celsius. Com esta temperatura, poucas formas de vida que conhecemos sobreviverão. A Terra estará coberta de cadáveres e quase toda a humanidade será exterminada.

Essa é a nova situação real, urgente e irrefreável. Face a ela, a educação pode ser um grande instrumento para debelar esta ameaça. Mas, para isso, deve começar logo, em todos os estágios, da educação infantil à universitária. Face a um perigo comum, todos devem dar sua colaboração. Caso contrário, sem uma arca de Noé comum, não escaparemos da grande tragédia que pesa sobre nós.



Para isso, novamente a Carta da Terra, na sua Conclusão, nos dá uma orientação segura: "Como nunca antes na história, o destino comum nos conchama a buscar um novo começo. Isto requer uma mudança na mente e no coração. Requer um novo sentido de interdependência global e de responsabilidade universal" sem o que "não chegaremos a um modo sustentável de vida em todos os níveis".

Detalhando: o que se quer dizer aqui? Primeiro, que devemos mudar de *mente*. Quer dizer, devemos ter outro olhar sobre a Terra e seus ecossistemas. Em seguida, mudar o *coração*. Isto significa: desenvolver outra sensibilidade para com a Terra e a natureza. Mas isso não basta; para ser eficaz, devemos saber e sentir que somos todos *interdependentes*; ninguém está a salvo dos riscos e das chances de salvação; devemos incorporar o sentido de uma *responsabilidade* coletiva. Em outras palavras: não basta que grupos, ou mesmo grandes empresas como a Itaipu Binacional, desenvolvam sentido de responsabilidade pelo futuro da Terra e de nossa civilização e outros nem se importem com isso e sigam, em função da acumulação, devastando a natureza. Ou todos, com responsabilidades diferentes e compartilhadas, assumimos um projeto coletivo que tenha a Terra, a vida e a Humanidade como centro ou, então, estes alguns omissos nos levarão a todos para o precipício.

Formas de enfrentar, pela educação, as ameaças

A UNESCO, no "Relatório Jacques Delors sobre a Educação no século XXI (1996), diz que a educação nos deve levar a "aprender a conhecer, a ser, a fazer, a conviver" e eu acrescentaria, por causa dos riscos referidos, "aprender a cuidar e a se responsabilizar pela Terra e por todas as formas de vida".

Para realizarmos uma educação que responda aos desafios da presente situação, ela deverá estar centralizada em três eixos: Planeta vivo, Gaia, a nossa Casa comum; o sistema-vida; a Humanidade planetizada.

Para dar corpo a essa proposta, precisamos, consoante a Carta da Terra, assumir algumas opções, sem o que a educação continuará como antes.

A primeira é o resgate da *razão sensível*, chamada também razão cordial ou emocional. Estamos dominados pela razão analítica e funcional da modernidade. Ela é importante para atender demandas humanas e garantir nossa subsistência. Mas o ser humano não é simplesmente um animal faminto. Ele tem outras fomes: fome de solidariedade, de cooperação, de amor e de fraternidade. Estes valores éticos e espirituais têm sua sede no coração. É pela razão sensível que nos movemos a amar a Terra viva, a proteger os ecossistemas para que possam se autorreproduzir e continuar a dar tudo o que precisamos.



Em segundo lugar, devemos assumir a compreensão das ciências modernas de que a Terra não é algo morto. É um *superorganismo vivo* que se autorregula, chamado pelos cientistas de *Gaia*, a deusa grega para a Terra-Mãe. Se considerarmos, como o fazem os povos originários, a Terra como Mãe (a ONU definiu solenemente esse tratamento em 22 de abril de 2010) então começaremos a tratá-la como tratamos nossas mães: com respeito e veneração. Terra pode se comprar e vender; mãe é algo sagrado.

Em terceiro lugar, entender o ser humano como aquela *porção da Terra que sente, pensa, ama e venera*. Este é o legado transmitido pelos astronautas: Terra e Humanidade formam uma única e inseparável entidade. Somos, portanto, a Terra que anda, pensa, ama e cuida. Por isso se diz que homem vem de *húmus*: terra fértil e boa.

Em quarto lugar, entre todos os seres, o ser humano é o único que recebeu a missão de cuidar e de guardar o jardim do Éden, quer dizer, a Terra. Isso já está no segundo capítulo do Gênesis. Somos, portanto, seres de amor à Terra, pois cuidamos dela, e seres responsáveis porque a guardamos, quer dizer, garantimos sua sustentabilidade.

Em quinto lugar é fundamental saber que a singularidade dos seres humanos é serem societários, solidários e cooperativos. A cooperação de todos com todos é a lei cósmica mais universal. Ela garante a biodiversidade e ajuda a todos para que possam continuar a existir e a coevoluir. Essa característica se opõe frontalmente à lógica dominante da economia e dos mercados que são somente competitivos e nada cooperativos. Por isso, nas convenções internacionais, não chegamos a quase nenhum consenso. Cada país procura os seus interesses privados e não os coletivos, da vida, da Humanidade e da Terra.

Em sexto lugar, devemos valorizar todos os seres porque cada um tem um valor intrínseco e tem uma mensagem a nos transmitir e que deve ser decifrada por nós. Por isso todos devem ser respeitados. Acreditar que mesmo o mais insignificante pode ser o portador de coisas que nos faltam e que nos podem salvar. Dai é importante dar valor a cada experiência, a cada pequeno grupo que está se transformando. Estas são as revoluções moleculares. Uma gota de água que cai do céu e nem mesmo cem mil gotas fazem uma tempestade. Mas milhões delas juntas formam forte chuva, benfazeja para a vida e para os seres humanos. Cada um deve ser esta gota que, somada às outras, produz a grande transformação.

Por fim, é importante desenvolver na educação um sentido espiritual da vida. Nem tudo se resume em produzir e consumir. O ser humano só se sente integrado e feliz quando recebe alguma resposta a perguntas que sempre estão na sua agenda: de onde venho, que faço neste mundo, que posso esperar depois desta

vida? Como devo fazer para ter uma vida de paz e de felicidade? Estas perguntas são respondidas pela espiritualidade. Esta não se identifica com a religião, embora todas as religiões nasceram e se organizaram ao redor de uma espiritualidade. Esta é uma dimensão do humano, com direitos de cidadania como a vontade, a inteligência, a libido e outras.

Se não incorporarmos certo nível de espiritualidade seremos facilmente sequestrados pela propaganda consumista, pelo entretenimento que, no fim, nos deixa vazios e não confere o sentimento de plenitude à vida humana.

A nova civilização que nascerá desta visão e das práticas implicadas nela, podemos chamá-la de biocivilização, ou ecocivilização. Ao antropoceno contrapomos o ecoseno, a nova fase da humanidade que ecologiza todos os saberes e todas as práticas, mais reconciliada consigo mesma, com a Mãe Terra, com a vida, com os outros e não em último lugar com Deus.

O desafio da educação consciente da nova fase da humanidade e da Terra ameaçadas pode e deve colaborar na construção de uma saída feliz desta crise. Ela pode impedir que a crise se transforme numa tragédia. Mas como a vida sempre detém a última palavra, alimentamos a confiança e a esperança de que ela vai superar esta crise, se purificar e continuar a brilhar, porque a vida é chamada a ser celebrada e a brilhar.

ECOPOLÍTICA



Roberto P. Guimarães

Roberto P. Guimarães. Brasileiro, Administrador Público, Mestre e Doutor em Ciência Política. Desempenhou funções na ONU de 1983 à 2007. Entre 1983 e 2004, atuou como Pesquisador do ILPES-Instituto Latino-Americano e do Caribe de Planejamento Econômico e Social e das Divisões de Desenvolvimento Social e de Desenvolvimento Sustentável e Assentamentos Humanos da CEPAL-Comissão Econômica para América Latina e Caribe, em Santiago do Chile. Entre 2004 e 2007, atuou como Chefe de Análise Social e Política no Secretariado das Nações Unidas em Nova York . Entre 2002 e 2010, foi Membro e Presidente do Comitê Científico do IHDP, Programa Internacional sobre as Dimensões Humanas das Mudanças Ambientais Globais, auspiciado pela UNESCO e pela Universidade das Nações Unidas. Atualmente é Membro do Conselho Assessor de IfE - *Initiative for Equality* (EUA), Pesquisador Principal da Dimensão Sócio-Ecológica de *Desigualdades* (Alemanha) e Professor Visitante do Programa de Doutorado em Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas. Entre suas cerca de 200 publicações em 20 países, sobre desenvolvimento político e formulação de políticas sociais e ambientais, se incluem *The Ecopolitics of Development in The Third World: Politics and Environment in Brazil* (Boulder y Londres: Lynne Rienner, 1991, 1994) e *The Inequality Predicament: Report on the World Social Situation, 2005* (Nova York, UN, 2005). Contato: robertoguimaraes@hotmail.com.



ECOPOLÍTICA

Roberto P. Guimarães

Ecopolítica, um imperativo do século XXI

O que nós chamamos de poder do Homem sobre a Natureza é, na verdade, o poder exercido por alguns homens sobre outros, utilizando a natureza como seu instrumento. (Clive Lewis)

A necessária parceira entre Ciência Política e Ecologia

O ambiente é origem e destino de tudo que caracteriza e nos permite ser humanos. É do ambiente natural que incorporamos todos os recursos, bens e serviços ambientais que permitem o desenvolvimento das atividades necessárias para o bem-estar material, estético e espiritual do ser humano. É neste mesmo ambiente que armazenamos os subprodutos, rejeitos e excessos de nossas atividades. É por isso que a história da Humanidade é a história de suas relações com a Natureza. Mais do que retórica, esta constatação reflete uma realidade social cujas múltiplas facetas ainda não foram compreendidas em sua totalidade. Vivendo na era dos automóveis, computadores e descartáveis, somos levados a acreditar que podemos conseguir tudo aquilo que queremos no supermercado da esquina ou pela Internet. Esquecemos frequentemente que todas as nossas necessidades básicas têm sua fonte de satisfação na Natureza. É fácil esquecer, por exemplo, que se não fosse pelo desaparecimento dos dinossauros, os seres humanos, como qualquer mamífero, não teriam tido muitas chances para se desenvolver como espécie. Quando a escassez aguda de alimentos ou o acesso desigual à alimentação expõe populações inteiras à fome, ou quando países travam guerras para garantir o acesso a recursos naturais estratégicos como o petróleo ou a água, aí sim, deixamos de sofrer esses lapsos momentâneos de memória. Mas a lucidez dura pouco. A conquista do espaço, as novas descobertas da informática, da robótica e da nanotecnologia, ou mais uma vitória na luta contra o câncer, Alzheimer ou HIV nos seduzem e de novo buscamos refúgio nos nossos devaneios de poder.

O fato é que quanto mais avançada uma sociedade, mais íntimas e mais exigentes se tornam as inter-relações entre seres humanos e natureza. À medida que as civilizações buscam satisfazer necessidades e aspirações humanas crescentes, novas e mais intensas demandas são impostas ao meio ambiente. A simples



realidade de que existe muito mais gente viva hoje do que em qualquer época, uma situação que não se irá modificar nas próximas décadas, implica que mais recursos naturais sejam utilizados, e com maior rapidez, do que em qualquer civilização anterior à nossa. Como não poderia deixar de ser, também produzimos muito mais resíduos e rejeitos, e mais rapidamente, do que antes. Por último, as ações humanas atingiram dimensões e níveis que colocam em risco a manutenção de serviços ambientais essenciais para a vida no planeta. O aquecimento e a variabilidade climática extrema, a extinção da biodiversidade, a perda de produtividade de manguezais, a perturbação dos ciclos de polinização, o enfraquecimento do ciclo hidrológico e a desertificação e a degradação do solo constituem evidências adicionais do estresse ambiental.

Outro modo de captar essa realidade é ressaltar que bens e serviços ambientais, medidos a partir das necessidades humanas, se caracterizam por sua escassez relativa. Ao mesmo tempo, os interesses e carências dos indivíduos, grupos e sociedades estão sendo permanentemente redefinidos, em si mesmos e em relação uns com os outros. Essas duas dinâmicas levam, naturalmente, às perguntas sobre *quem recebe o quê, quando, como e porque*, que constituem as questões básicas do estudo e da atividade política. Precisamente porque os recursos, bens e serviços mais essenciais à vida, tais como o ar que respiramos, o alimento que nos fornece energia vital e os materiais para construir e equipar o nosso lar, são todos produzidos a partir de processos e em ciclos naturais, a *Política* se ergue sobre o pilar *Ecológico* da sociedade. Por outro lado, os sistemas sociais humanos não funcionam como os sistemas naturais, por meio de mecanismos mais ou menos automáticos. Eles necessitam de ações conscientes e deliberadas para transformar ou corrigir determinado curso de ação. Por extensão, pode-se afirmar que um sistema *ecossocial*, que inclui componentes naturais e humanos, somente consegue se alterar por intermédio da capacidade humana de estabelecer, buscar e modificar metas definidas para o seu futuro e o bem-estar e a sobrevivência da comunidade. Em resumo, para se compreender adequadamente o funcionamento interno de um sistema ecossocial – como os sistemas naturais e humanos interagem, mantêm-se e se modificam mutuamente – e poder, deste modo, transformá-lo, é fundamental explorar a dimensão *ecopolítica* dessas relações.

Ecopolítica, algo mais do que simples jogo de palavras

Ecopolítica representa uma forma abreviada para denominar a política ecológica. Nasce do reconhecimento de que para superar a crise atual de civilização provocada pelas mudanças ambientais globais – escassez de recursos e serviços ambientais, esgotamento de “reservas contamináveis” e escassez de territórios para expandir nossas fronteiras – decisões políticas terão que ser tomadas. Neste processo, alguns interesses serão favorecidos e outros contrariados, tanto internamente como entre



nações. Ademais, *todos*, ricos e pobres, teremos que mudar dramaticamente os nossos atuais padrões de consumo e adotar um norte ético para pautar as relações entre seres humanos e entre estes e a natureza. Autores como Karl DEUTSCH (1977), William OPHULS (1977) e Roberto GUIMARÃES (1982,1986) estiveram entre os primeiros a classificar nesses termos este novo campo das ciências sociais, ao buscar identificar e analisar as características do ambiente natural que contribuem para o desenvolvimento, manutenção e eventual colapso das sociedades humanas, bem como as condições sociais e políticas que afetam os sistemas e ciclos naturais, promovem a sua continuidade ou provocam a sua degradação. Karl Deutsch, sem dúvida o pioneiro da ecopolítica, a define com rara felicidade, ao sugerir que se preocupa com

...a viabilidade de sistemas ecológicos e sociais, isoladamente e em seu inter-relacionamento ecossocial, assim como a possibilidade, conveniência e limites da intervenção política. Esse enfoque rejeita a ilusão romântica de que todos os sistemas naturais são necessariamente viáveis. A maioria dos desertos da Terra não decorre de ações do homem. Mas essa perspectiva insiste em que nenhum sistema social pode permanecer viável por muito tempo à medida que degrada ou destrói seu ambiente natural, ou deixa de impedir a sua deterioração ou autodestruição. (op.cit., p. 4)

A política ecológica ou a ecopolítica funda-se na concepção *holística* de que se impõe estudar e compreender as inter-relações entre diversos desafios públicos, do mesmo modo que a análise dos princípios da Ecologia revela que na vida humana, natural e social, tudo está conectado de algum modo. Decisões que parecem adequadas desde um ponto de vista ecológico ou ambiental produzem conflitos com decisões econômicas e interesses políticos, sejam orientadas pelo mercado ou por iniciativas do Estado. Este conceito implica compreender também as conexões entre distintos componentes do sistema social e político, tais como a estratificação social, os arranjos institucionais de governo, a distribuição de poder na sociedade e os processos pelos quais decisões são tomadas. Como indica corretamente a citação de Clive Lewis que abre este capítulo, as consequências ecológicas de como a sociedade incorpora a natureza em suas atividades revelam os padrões de relacionamento entre os próprios seres humanos. Por isso mesmo, as possibilidades de solução das crises ecológica e ambiental que ameaçam a sobrevivência da civilização moderna dependem do sistema social e requerem, em última instância, mudanças nas relações entre os seres humanos.



A Ecolítica como resultado e esgotamento da Transição Ecológica

Durante muito tempo, as mudanças ocorridas no planeta obedeciam muito mais aos vetores, ritmo e características dos ciclos naturais. No entanto, a partir da Revolução Agrícola esta realidade mudou dramaticamente. Já não se discute no meio científico se as mudanças globais que dispararam os níveis de alarme em todo o planeta respondem agora, em maior grau, às atividades humanas. De fato, o ser humano foi tornando-se, gradual e inexoravelmente, independente da base natural de recursos como fator determinante do seu bem-estar, graças à incorporação de ambientes apartados por meio do comércio, conquista ou ocupação. Esta faceta, inicialmente benéfica para a evolução da humanidade – sem ela não teria sido possível a civilização tal como a conhecemos – terminou socavando as fundações ecolíticas (i.e., político-institucionais) da civilização ocidental. As mudanças ambientais globais do mundo moderno provocam agora uma crise de desenvolvimento sem precedentes na história da humanidade, mas vêm sendo construídas há muito tempo. Tiveram início há mais de 9.000 anos, com a domesticação de animais e plantas, dando lugar ao que John BENNET (1976) caracterizou como *Transição Ecológica*.

A Transição Ecológica envolve, em termos *tecnológicos*, a tendência a utilizar quantidades cada vez maiores de energia, com níveis cada vez mais elevados de entropia, para atender necessidades ecológicas do ser humano que não se modificaram em suas dimensões básicas desde períodos históricos anteriores à Revolução Agrícola. *Ecologicamente*, ela se caracteriza pela incorporação da natureza na cultura, assim como pelo rompimento das relações de subsistência local com o ambiente, o que significa não apenas a acumulação de bens para fins a cada dia menos relacionados com a sobrevivência, mas a possibilidade de alcançar suficiência ecológica e ambiental por meio da incorporação de ambientes naturais cada vez mais apartados da comunidade local. *Sociologicamente*, a transição representa o incremento e a maior complexidade da organização social e das redes de comunicação existentes para dar sustento à expansão da ocupação humana do planeta. Em suas dimensões *filosóficas*, pressupõe a substituição de “imagens” como a de contemplação, respeito e até mesmo de veneração da natureza, pela simples instrumentalização e materialização do mundo natural. Finalmente, a transição se manifesta também *politicamente*, na medida em que, para alcançar um dado nível de produção e consumo, as sociedades devem fazer uso cada vez mais intenso de recursos de poder para ajustarem os requerimentos de tecnologia e de organização social e, uma vez alcançado um novo patamar de desenvolvimento, tornam-se necessários novos ajustes de poder.

As características mais relevantes da transição permitem captar as raízes mais remotas da crise ecolítica atual. A eclosão da Revolução Agrícola, ao definir as bases para o que poderia ser considerado o primeiro “ordenamento territorial” da história, permitiu que a população passasse a depender cada vez menos do seu



entorno imediato para sobrevivência. Isto possibilitou o surgimento de padrões de ocupação do território que favoreciam e se beneficiavam das “economias de escala” produzidas pela aglomeração humana, primeiro em assentamentos, logo em vilas e cidades, até chegar às metrópoles e megalópoles de hoje. Num claro indício do esgotamento da “Transição Ecológica”, este mesmo padrão de incorporação da natureza que aumentou consideravelmente o bem-estar da sociedade, atinge agora o limite das metrópoles insustentáveis do ponto de vista energético, ecológico, ambiental e social. Por outro lado, graças à produção e acumulação de excedentes – uma impossibilidade e até mesmo inutilidade antes da Revolução Agrícola – foi possível à população adotar padrões de consumo crescentemente divorciados de suas necessidades biológicas de sobrevivência. Ainda que esse consumo fosse paulatinamente mais insustentável do ponto de vista ecológico e ambiental, podiam garantir a sua sustentabilidade no curto e médio prazo, graças à incorporação de “novos” ambientes por meio da guerra, do comércio e da tecnologia. Outro claro indício do fim da Transição é o fato de não mais existirem suficientes territórios “virgens” para sustentar o crescimento da população nas bases vigentes, ao mesmo tempo em que, a cada nova expansão, a modificação do ambiente é feita com custos tecnológicos, energéticos e ambientais que superam os benefícios para a sociedade e os limites quase físicos do planeta se fazem mais presentes.

A humanidade prosseguiu na trajetória de agressões antropogênicas cada vez mais intensas e, hoje, globalizadas. As expressões *tecnológicas* desse “grande ciclo” que começou há nove mil anos indicam, apesar da crescente sofisticação das sucessivas civilizações humanas, que requeremos de quantidades cada vez maiores de energia e com crescentes níveis de ineficiência (i.e., de entropia). Mais preocupante ainda para as possibilidades de superação das mudanças ambientais globais de hoje e garantir a manutenção da espécie humana é reconhecer o componente *ecológico* da Transição. Em termos estritamente ecológicos, as práticas agrícola e pastoril, ao promover a especialização da flora e da fauna, contrariaram as leis mais fundamentais de funcionamento da natureza, tais como as de diversidade, resiliência, capacidade de suporte e equilíbrio. Apesar das evidentes consequências ambientais, ninguém estaria politicamente disposto – ou suficientemente insano – para sugerir que os processos iniciados pela Revolução Agrícola fossem revertidos. Não se pode sequer imaginar uma sociedade civilizada se não houvesse ocorrido essa evolução, mas agora é o próprio planeta que, como Gaia, assume um papel de ator e exige que a sociedade assuma plenamente a encruzilhada a que chegou. Como advertiu com muita propriedade Margaret MEAD (1977, p.4), somos forçados hoje a considerar que



os modos de vida de nossos antepassados como algo ao qual jamais seremos capazes de retornar; mas podemos resgatar essa sabedoria original de um modo que nos permita compreender melhor o que está ocorrendo, quando uma geração quase inocente de um sentido de história tem que aprender a conviver com um futuro incerto, um futuro para o qual não foi educada.

Fazendo uso das palavras de Karl DEUTSCH (1977, p. 4), é justificado reconhecer que no processo de construção de sociedades complexas e cada vez mais avançadas “muitas partes da natureza estão ficando mais frágeis em nossas mãos, e nossas vidas tornam-se mais frágeis com elas”. Esta fragilidade somente tornou-se evidente em épocas recentes e muitos de nós ainda não a percebemos com sobriedade. O desenvolvimento da civilização ocidental esteve fundado, e ainda assim permanece em muitos aspectos, na ilusão ingênua e otimista de que os recursos, bens e serviços ambientais são praticamente inesgotáveis. Apesar disto, a crise ecológica e ambiental dos atuais estilos de desenvolvimento revela que já ultrapassamos muitos limites ecológicos para a incorporação da natureza, seja na extração de recursos seja na disposição de resíduos. Tais desafios não são exclusivos de países ricos ou pobres. A escassez absoluta ou relativa – insuficiência de recursos ou acesso desigual – afeta igualmente a todos.

Vivemos também uma era de escassez de instituições e de mecanismos de governança adequados e de vontade política para transformar o estilo atual. Ainda assim, os desafios que permeiam o debate político dentro e entre Estados-Nação revelam pouca compreensão da realidade ecológica atual. Certamente, existe muito debate sobre a fome na África, a obrigação moral e ética de melhorar a distribuição de recursos em escala global, regional e nacional, e a necessidade de reverter o desmatamento em florestas tropicais aonde se encontra a maior parcela de espécies. Mas o crescimento econômico, a segurança nacional e os interesses e o bem-estar de interesses privados que operam no mercado ainda prevalecem e ocupam posições de poder na agenda pública. Fica claro que o que o mundo enfrenta hoje não é um déficit de ciência, nem mesmo um déficit institucional. Ainda que persista muita incerteza científica, não mais sobre as causas, mas sobre as consequências das mudanças globais, e ainda que persistam as dificuldades institucionais, o déficit atual é claramente político, de implementação de decisões já adotadas reiteradamente. Como afirmou a Embaixadora de Granada, Dessima WILLIAMS (2009), que Preside a Aliança dos Pequenos Estados Insulares, em um encontro científico internacional, recentemente: “Vimos aqui como embaixadores do planeta para alertar as sociedades ocidentais de que precisamos de ações, AGORA.” É chegada a hora da ecológica.



Sugestões para orientar o debate

Um exercício comunitário sobre o tema deste capítulo deve partir de um diagnóstico sobre a realidade ambiental, social e política da comunidade em questão. Um ponto de partida útil seria que a comunidade verbalizasse sua própria forma de ver e avaliar a sua situação atual em termos de degradação ambiental, de acesso a recursos e de distribuição de recursos econômicos e de poder. O que está por trás ou constituem os aspectos determinantes da situação atual? Quem são os atores que determinam o *status quo* e quais atores poderiam ser portadores de mudanças na comunidade? A não satisfação de necessidades básicas decorre de dinâmicas sociais, econômicas e/ou políticas? Quais? De que indicadores dispõe a comunidade para medir a situação atual e definir metas de mudança? 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, proteção social e geração de emprego e renda. 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 assignar os recursos e oportunidades produtivas de uma forma mais eficiente economicamente 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?

Referências e sugestões

BENETT, J. W. (1976). *The Ecological Transition: Cultural Anthropology and Human Adaptation*. Nova York: Pergamon Press.

DEUTSCH, Karl W. (1977). *Eco-Social Systems and Eco-Politics: A Reader on Human and Social Implications of Environmental Management in Developing Countries*. Paris: UNESCO.

DIAMOND, J. (2006). *Colapso: Como as Sociedades Escolhem o Fracasso ou o Sucesso*. Rio de Janeiro: Editora Record.



GUIMARÃES, Roberto P. (1982) “Eco-Política em Áreas Urbanas: A Dimensão Política dos Indicadores de Qualidade Ambiental.” In Amaury de Souza, ed., *Qualidade de Vida Urbana*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, pp. 21-53.

_____ (1986). *Ecopolitics in The Third World: An Institutional Analysis of Environmental Management in Brazil*. Tese de Doutorado, Universidade de Connecticut (EUA), publicada como *The Ecopolitics of Development in the Third World: Politics and Environment in Brazil*, Boulder, CO and London, Lynne Rienner Publishers, 1991, 1994.

_____ (2007). “Ética e as Dimensões Sociais da Sustentabilidade,” In Luiz Ferraro, org., *Encontros e Caminhos: Formação de Educadores Ambientais*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 20, pp. 183-194.

_____ (2007). “Indicadores Territoriais de Sustentabilidade,” In Luiz Ferraro, org. *Encontros e Caminhos: Formação de Educadores Ambientais*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, pp. 195-209.

_____ (2012). “Ética e Política: Pilares de Um Mundo Pós Mudanças Climáticas.” In Mário Benevides e Sílvia Valdez, ed.s, *Nós e a Sustentabilidade*. Florianópolis: Relata Editorial, pp. 32-49.

_____ e Yuna Reis (2012). “Rio+20 ou Rio-20?: Crônica de Um Fracasso Anunciado,” *Revista Ambiente e Sociedade*, vol. 15, no. 3, Setembro-Dezembro, pp. 19-39.

LEWIS, Clive S. (2012). *A Abolição do Homem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

MEAD, M. (1970). *Cultura e Compromisso*. Buenos Aires: Editorial Granica.

OPHULS, William (1977). *Ecology and the Politics of Scarcity: Prologue to a Political Theory of the Steady State*. San Francisco: W. H. Freeman.

WILLIAMS, D. (2009). Statement at the Plenary Session on Social Equity, Cohesion and Sustainable Adaptation, 7th. International Conference on the Human Dimensions of Global Environmental Change, Bonn, 26 a 30 de abril, doc. mimeo.

ECOSSOCIALISMO



Michael Löwy
João Alfredo Telles Melo

João Alfredo Telles Melo. Advogado ambientalista, mestre em Direito pela Universidade Federal do Ceará, professor de Direito Ambiental na Faculdade 7 de Setembro, ex-deputado Estadual, ex-deputado Federal, Vereador em Fortaleza pelo Psol, autor do livro “Direito Ambiental, Luta Social e Ecosocialismo” (Edições Demócrito Rocha, Fortaleza, 2010) e organizador do livro “Reforma Agrária Quando: CPI mostra as causas da luta pela terra no Brasil” (Senado Federal, Brasília, 2006).

Michael Löwy. Pensador marxista brasileiro radicado na França, onde trabalha como diretor de pesquisas do Centre National de la Recherche Scientifique. É um importante estudioso do marxismo, com pesquisas sobre as obras de Karl Marx, Leon Trotski, Rosa Luxemburgo, Georg Lukács, Lucien Goldman e Walter Benjamin. Autor de várias obras, é membro da Coordenação da Rede Ecosocialista Internacional.



ECOSSOCIALISMO

João Alfredo Telles Melo e Michael Löwy

Mesmo uma sociedade inteira, uma nação, ou mesmo todas as sociedades existentes num dado momento em conjunto, não são donas da Terra. São simplesmente suas possuidoras, suas beneficiárias, e têm que a legar, num estado melhorado, para as gerações seguintes, como bons pais de família. (Karl Marx)

O ecossocialismo é um conjunto de ideias e de práticas que vêm se desenvolvendo desde os anos 1970. Entre seus pioneiros se encontram André Gorz (França), Barry Commoner (Estados Unidos), Raymond Williams (Inglaterra) e Chico Mendes (Brasil). O Manifesto Ecosocialista Internacional (2001), o Manifesto Ecosocialista Brasileiro (2003) e a Declaração Ecosocialista Internacional de Belém, por ocasião do Fórum Social Mundial (2008), são algumas das manifestações de um fenômeno que tem estado presente em vários países.

O que é então o ecossocialismo? Trata-se de uma corrente de pensamento e ação que atua, ao mesmo tempo, na defesa ecológica do meio ambiente e na luta por uma alternativa socialista. Para os ecossocialistas, a lógica do mercado e do lucro capitalista conduz à destruição dos equilíbrios naturais, com consequências catastróficas para a humanidade e a vida no planeta. O exemplo mais ameaçador desta destruição é o processo de aquecimento global, já em curso, que os vários governos comprometidos com o sistema têm se revelado incapazes de controlar, como o evidencia o fracasso das várias conferências internacionais sobre as mudanças climáticas.

Em ruptura com a ideologia produtivista-consumista do progresso e em oposição à expansão ilimitada de um modo de produção e de consumo incompatível com a proteção da natureza, esta corrente representa uma tentativa original de articular as ideias fundamentais do socialismo – marxista e/ou libertário – com os avanços do pensamento e da ciência ecológica. O ecossocialismo implica numa crítica ao chamado «capitalismo verde» (ou «ecocapitalismo»), que se submete às regras do mercado, e ao «socialismo» produtivista e destruidor do meio ambiente, seja na forma soviética (já desaparecida), seja na socialdemocrata.



A racionalidade estreita do mercado capitalista, com seu cálculo imediatista de perdas e lucros, é intrinsecamente contraditória com uma racionalidade ecológica, que toma em consideração a temporalidade longa dos ciclos naturais. Não se trata de opor os «maus» capitalistas ecocidas aos «bons» capitalistas verdes; é o próprio sistema – baseado na concorrência impiedosa, na apropriação privada dos recursos naturais, na corrida desenfreada em busca do lucro rápido e fácil, no crescimento ilimitado – que é a causa da atual crise socioambiental planetária.

Uma reorganização do conjunto do modo de produção e de consumo é necessária, fundamentada nas necessidades reais da população e na defesa do equilíbrio ecológico. Isto significa uma economia de transição ao socialismo, na qual a própria população – e não as « leis do mercado » ou um comitê (bureau) político autoritário – é quem decide, democraticamente, sobre as prioridades e os investimentos. Mediante a propriedade coletiva dos meios de produção e uma planificação efetivamente democrática, será possível realizar uma transformação radical do aparelho produtivo, substituindo, por exemplo, as energias fósseis (como o petróleo e o carvão), responsáveis pelo aquecimento global, por energias renováveis; o transporte individual pelo modal coletivo; os alimentos envenenados e transgênicos pelos orgânicos, etc.

Essa transição conduziria não só a um novo modo de produção e a uma nova sociabilidade – igualitária, solidária e democrática – mas, também, a um *modo de vida alternativo*, a uma *nova civilização*, ecossocialista, mais além do reino do dinheiro, dos hábitos de consumo artificialmente induzidos pela publicidade e da produção ao infinito de mercadorias inúteis.

O ecossocialismo não é só a esperança de outro mundo possível como também uma estratégia prática, desde já, aqui e agora; uma estratégia de convergência das lutas sociais e ambientais. Neste terreno, ele dialoga com os movimentos por Justiça Ambiental, tanto em seus objetivos como em suas formas de ação. Há muitos exemplos na América Latina de lutas indígenas em defesa das florestas e dos rios, contra o agronegócio, as mineradoras ou as multinacionais do petróleo, lutas essas que são, ao mesmo tempo, sociais e ecológicas. Aqui mesmo na Amazônia brasileira, teve lugar o combate heroico de Chico Mendes, que pagou com a vida seu compromisso socialista e ecológico de luta com os Povos da Floresta contra o latifúndio. Mais recentemente, o embate do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) contra o agronegócio e por uma agricultura agroecológica planta efetivas sementes de ecossocialismo. Os ecossocialistas sabem que os trabalhadores do campo e da cidade, mais além dos limites de suas organizações sindicais e políticas atuais, são, ao lado das populações tradicionais (indígenas, quilombolas, seringueiros, ribeirinhos etc.), a força essencial para a transformação radical do sistema e o estabelecimento de uma nova sociedade.



Sementes do Ecosocialismo: o Parque Yasuni no Equador e as Reservas Extrativistas no Brasil

Compreendemos que o Ecosocialismo, por enquanto, é um ainda um projeto societário; no entanto, suas sementes já estão plantadas em vários locais do planeta, resultado das lutas ecológicas e socioambientais. Dois desses exemplos, sementes dessa nova sociedade, são o Parque Yasuni, no Equador, e as Reservas Extrativistas, no Brasil.

O **Parque Yasuni** é um exemplo interessante de uma vitória da luta socioecológica. Nesta vasta região florestal do Equador (uns dez mil quilômetros quadrados) se encontra um parque natural, de grande biodiversidade, habitado por comunidades indígenas e camponesas. Companhias multinacionais tentam, há anos, obter o direito de explorar os 850 milhões de barris de petróleo que se encontram no subsolo do Parque. Os movimentos indígenas, camponeses e ecológicos conseguiram bloquear estes projetos que levariam certamente à destruição da floresta. Sua proposta, que foi encampada pelo governo de esquerda de Rafael Corrêa (depois de alguma hesitação), consiste em deixar o petróleo debaixo da terra, contribuindo, assim, da forma direta, a reduzir as emissões de gases de efeito estufa, responsáveis pelas mudanças climáticas. Em troca, o governo equatoriano exige dos países ricos que indenizem o povo do Equador pela metade do valor deste petróleo, isto é, em 3,5 bilhões de dólares. Até agora, pouco dinheiro foi pago ao Equador, mas o combate continua. É um belo precedente, que deveria ser seguido por outros países.

(No momento em que sai este texto, soubemos que o Presidente Corrêa declara sua vontade de abandonar o Projeto Yasuni. Mas os movimentos indígenas, ecológicos e ecosocialistas do Equador não concordam: a luta continua!)

As **Reservas Extrativistas** – criação que resultou da luta das populações tradicionais da Amazônia (índios, extrativistas, ribeirinhos, quilombolas, etc.), com a participação decisiva de Chico Mendes, que organizou a Aliança dos Povos da Floresta – são outras belas sementes do ecosocialismo, ao aliar a democratização e socialização do uso da terra à preservação do ambiente natural, da cultura e dos modos de vida dessas populações. Tendo sido a primeira criada logo após o assassinato de seu idealizador, Chico Mendes, hoje já existem cerca de meia centena delas em todo o país, procurando assegurar – social, econômica e ambientalmente – o uso sustentável não só das florestas (como em sua proposta original, na Amazônia), mas até mesmo de comunidades praianas do Nordeste. Reconhecidas hoje pela Lei n. 9985/2000, as chamadas RESEX devem ser de domínio público, ou seja, a propriedade é do Estado, que concede o seu uso, de forma coletiva, às populações tradicionais que, por sua vez, participam, juntamente com órgãos públicos e de organizações da sociedade civil, de um conselho deliberativo, responsável por sua gestão. Por sua feição coletivista e



democrática e por reconhecer os saberes das comunidades tradicionais em sua relação sustentável com o ambiente natural, são as reservas extrativistas belos exemplos de uma verdadeira reforma agrária de cunho ecossocialista.

A educação ambiental deve incluir, junto ao conhecimento das lutas do ambientalismo e socioambientalismo e de seus movimentos, uma reflexão ampla sobre questões éticas, políticas e sociais relacionadas com a problemática ecológica. Isto implica numa discussão das alternativas radicais ao estado de coisas existente que, desgraçadamente, combina injustiça social com a destruição do meio ambiente. O ecossocialismo é uma das mais importantes entre estas alternativas e o conhecimento de suas propostas é um aspecto importante de uma educação ambiental crítica e pluralista. Não pode existir uma educação ambiental autêntica sem um horizonte utópico, não no sentido de um «sonho irrealizável», mas, no significado sociológico da palavra, tal como foi definida por Karl Mannheim: utopia é todo conjunto de ideias, valores e sentimentos que tem um papel subversivo em relação à realidade existente.

Nesse sentido, é fundamental a utilização de todos os meios nesse processo de educação ambiental crítica, não só as leituras de livros e artigos, mas, também, a visita a sites (sítios) e blogs que estão sempre atualizando informações acerca da temática socioambiental. Em sala de aula, o recurso a vídeos, tanto documentários, animações ou entrevistas, como canções ecológicas, são poderosos instrumentos pedagógicos de conhecimento e sensibilização. Por último, mas não menos importante, as atividades extraclasse, como visitas a locais que sofrem degradação socioambiental, a unidades de conservação, ocupações e assentamentos possibilitará aos alunos o contato direto não só com a realidade socioambiental que os cerca, mas, também, com a pauta concreta dos movimentos ecológicos e socioambientais de sua cidade.

Segue abaixo a sugestão de leituras, vídeos e músicas que podem ser utilizadas no processo de aprendizagem.

Referências e sugestões

Livros e artigos

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello do A.; BEZERRA, Gustavo das Neves. O que é justiça ambiental. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALIER, Joan Martinez. O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagem de valoração. Trad. Maurício Waldman. São Paulo: Contexto, 2007.



BOFF, Leonardo. Proteger a Terra - cuidar da vida: como escapar do fim do mundo. Rio de Janeiro: Record 2010.

FOSTER, John Bellamy Foster. A ecologia de Marx, materialismo e natureza. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005.

_____. A ecologia da destruição. Publicado em O Comuneiro: http://www.ocomuneiro.com/nr04_01_JOHN_BELLAMY.html.

_____. Organizar a revolução ecológica. Disponível em http://resistir.info/mreview/revolucao_ecologica.html.

HARRIBEY, Jean-Marie. Marxismo ecológico ou ecologia política marxiana. Disponível em http://resistir.info/ambiente/ecologia_politica.html.

KEMPF, Hervé. Como os ricos destroem o planeta. Trad. Bernardo Ajzenberg. São Paulo: Globo, 2010.

LATOUCHE, Serge. Pequeno tratado do decrescimento sereno. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo, Edições 70, 2011.

LÖWY, Michael. Ecologia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Ecosocialismo e planejamento democrático. Disponível em: <http://socialismo.org.br/2008/03/ecosocialismo-e-planeamento-democratico/>.

_____. Razões e estratégias do ecosocialismo. Disponível em: <http://www.outubrovermelho.com.br/2012/11/01/razoes-e-estrategias-do-ecosocialismo-michael-lowy/>.

LÖWY, Michael e FREI BETTO. Ecosocialismo: espiritualidade e sustentabilidade. Disponível em: <http://luctasocial.blogspot.com.br/2012/11/ecosocialismo-espiritualidade-e.html>.

MELO, João Alfredo Telles. Direito Ambiental, luta social e ecosocialismo: artigos acadêmicos e escritos militantes. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2010.

_____. A crise ambiental planetária e as respostas da sociedade civil: um olhar ecosocialista. Publicado na Revista da Fa7 (Faculdade 7 de setembro), n. 7, vol. 2; Fortaleza, janeiro/julho/2010. Disponível em: http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/Revista%20FA7/Revista2010_1_linkcerto.pdf.



MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. Terra-Pátria. Trad. Paulo Azevedo Neves da Silva, 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PEPPER, David. Socialismo ecológico: da ecologia profunda à justiça social. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

PIRAMBA, Paulo. Qual é mesmo o socialismo que queremos. Disponível em: <http://ecossocialismooubarbarie.wordpress.com/2012/12/27/qual-e-mesmo-o-socialismo-que-queremos/>.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Os (des)caminhos do meio ambiente. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____ O desafio ambiental. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Hablamos del socialismo del buen vivir. Disponível em: <http://www.alames.org/documentos/socialismoav.pdf>.

TANURO, Daniel. Marx e a natureza. Publicado em Ecosocialismo ou Barbárie: <http://ecossocialismooubarbarie.wordpress.com/2012/12/24/marx-e-a-natureza/>.

_____ Para salvar o planeta. Disponível em: http://www.jornalpordosol.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=235:para-salvar-o-planeta-daniel-tanuro&catid=47:edicao-9&Itemid=59.

WALDMAN, Maurício. Ecologia e lutas sociais no Brasil. São Paulo: Contexto, 1992.

Manifestos

MANIFESTO ECOSSOCIALISTA INTERNACIONAL Disponível em: http://www.terrazul.m2014.net/IMG/pdf/manifesto_ecosoc_int.pdf.

DECLARAÇÃO ECOSSOCIALISTA DE BELÉM (2º. Manifesto Ecosocialista). Disponível em: <http://www.altermundo.org/declaracao-ecossocialista-de-belem-2%C2%BA-manifesto-ecossocialista/>.



Revistas

REVISTA ECOSSOCIALISTA - Edição Especial de Socialismo e Liberdade. Ano IV, n. 11, junho de 2002. Fundação Lauro Campos. Partido Socialismo e Liberdade.

Sites (sítios) e blogues na rede mundial de computadores (INTERNET)

ECOSSOCIALISMO OU BARBÁRIE: <http://ecossocialismooubarbarie.wordpress.com/>.

COMBATE AO RACISMO AMBIENTAL: <http://racismoambiental.net.br/>.

ECODEBATE: Cidadania e Meio Ambiente: <http://www.ecodebate.com.br/>.

O QUE VOCÊ FARIA SE SOUBESSE O QUE EU SEI: <http://oquevocefariasesoubesse.blogspot.com.br/>.

O ECO: <http://oeco.com.br/>.

SOCIOAMBIENTAL: <http://www.socioambiental.org/>.

GREENPEACE BRASIL: <http://www.greenpeace.org/brasil/pt/>.

Vídeos

Documentários

A ERA DA ESTUPIDEZ: http://www.youtube.com/watch?v=_d4YDLK0jP0.

A HISTÓRIA SECRETA DA OBSOLESCÊNCIA PLANEJADA (PROGRAMADA): <http://www.youtube.com/watch?v=o0k7UhDpOAo>.

CHICO MENDES, CARTAS DA FLORESTA: <http://youtube/2ZyC9Ilykyg>.

HOME: <http://youtube/Q4XA8A-aUyQ>.



SEIS GRAUS PODEM MUDAR O MUNDO: https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=pizkKqu8VcQ&noredirect=1#!.

Animação

A HISTÓRIA DAS COISAS: http://youtube/G7_S0mMbKiw.

MAN: <http://youtube/WfGMYdalCIU>.

Entrevistas e palestras

MICHAEL LÖWY: Anticapitalismo y Ecosocialismo: <http://youtube/srzKgnhXdYg>.

EDUARDO GALEANO: El derecho al delírio: <http://youtube/m-pgHlB8QdQ>.

Músicas

A SAGA DA AMAZÔNIA, VITAL FARIAS <http://youtube/5SrAHL23FtY>.

CIO DA TERRA, de Milton e Chico, com Xavantinho e Pena Branca <http://youtube/n1HpNOx6lbo>.

MATANÇA, de Jatobá, com XANGAI <http://youtube/rsDklK21qaI>.

O SAL DA TERRA, BETO GUEDES <http://youtube/Kiok0T2WHf4>.

UM SONHO, GILBERTO GIL <http://youtube/5QLnJLlIS1A>.

XOTE ECOLÓGICO, LUIZ GONZAGA <http://youtube/iChbnR4pOB8>.

EDUCAÇÃO POPULAR



Metodologias Participativas

Emancipação

Democracia

Aline Lemos da Cunha

Aline Lemos da Cunha. Feminista, torcedora do Grêmio, amante da boa música, professora, pesquisadora, graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação. Suas atividades de docência e pesquisa versam sobre os seguintes temas: Educação Popular, educação de adultos, etnias negras, epistemologia feminista e formação de professores. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: aline.cunha@ufrgs.br.



EDUCAÇÃO POPULAR

Aline Cunha

Gostaria de propor que pensássemos na Educação Popular de forma artesanal. Ao contrário das perspectivas aligeiradas, sugiro que tenhamos uma “mirada” de admiração do conceito, vendo-o por dentro de sua trama, mesmo com os limites de nosso diálogo em algumas páginas. Esta concepção de Educação contrapõe-se radicalmente àquelas que despolitizam a prática educativa ou a deslocam do olhar sobre o mundo e as relações que estabelecemos nele. Paulo Freire destaca que “é exatamente isso que sempre interessou às classes dominantes: a despolitização da educação. Na verdade, a Educação precisa tanto da formação técnica, científica e profissional quanto do sonho e da utopia” (2006, p. 29). Se o conhecimento é dinâmico, se somos seres criativos e se é esta a concepção de homem e mulher que defendemos, ao encontro desta visão está a defesa de espaços educativos onde os sujeitos participem com suas ideias, problematizando-as, revendo conceitos, criando, transformando, ou seja, atuando politicamente. Para ele, nossa ação é sempre político-pedagógica, tendo em vista que manifesta nosso compromisso com um projeto e uma visão de mundo, portanto, cabe salientar em nossa análise que esta perspectiva de Educação vem ao encontro de nossas ideias sobre as formas de ser e estar em nosso planeta, de forma sustentável e solidária.

Os anos 60 do século XX podem ser marcados como o período do surgimento desta perspectiva teórico-metodológica que chamamos Educação Popular. É neste contexto histórico que os questionamentos mais profundos à segregação de grupos sociais, a luta por direitos e o reconhecimento destes, bem como da visibilidade das lutas sociais na legitimação de algumas demandas (por exemplo, direitos das mulheres, de grupos étnicos, ambientais, etc.) provocam um olhar diferenciado sobre as formas de ensinar e aprender vigentes. Carlos Rodrigues Brandão salienta que quando dizemos “Educação Popular” é porque acreditamos em uma Educação de todos e com todos. Aqui reside uma importante diferença: a defesa é de um projeto coletivo de educação onde homens e mulheres intervêm democraticamente nos rumos que terá e nas formas de dar-lhe concretude. Superando a visão do “para”, que traz uma perspectiva salvacionista, compensatória e redentora, partindo dos pressupostos da Educação Popular, toda e qualquer manifestação do ensinar e aprender comunitário é concebida “com”, ou seja, como processo emancipador de sujeitos capazes de pensar os fenômenos sociais. Os projetos educacionais ocorrem em diferentes espaços e tempos e não só respeitam a condição dos sujeitos como as fazem elemento fundamental para



que sejam concebidas novas propostas. Portanto, a Educação Popular se faz em diálogo com homens e mulheres que, em suas vivências, conhecem e criam, contribuindo com sua cultura e visões de mundo. Em Freire, processos educativos que não consideram tais pressupostos, submetem os sujeitos à negação ou não-reconhecimento de sua condição no mundo, o que não os faz superá-la, podendo também submetê-los ao isolamento de seus pares, o que pode gerar conquistas altamente individualizadas e reprodutoras de opressão. Esta, por sua vez, silencia e aprisiona os sujeitos, de modo a coisificá-los, para usar um termo de Freire pertinente nesta reflexão. Sendo “coisa”, está à mercê de outrem ou perde seu lugar na história.

Assim como uma peça de tricô, produzida com fios e tramas, agulhas e mãos, penso que podemos acrescentar a estas reflexões cinco elementos de análise: a corporeidade, a sensibilidade, o cuidado estético, a saúde mental e ambiental e a emancipação. Estes elementos provisórios precisam ser somados a outros, por isso o convite a que pensemos para além deles, mas, por agora, serão eles os nossos fios.

A corporeidade em nosso tricô é o fio que entrelaça o “eu” com o “nós”, constituintes de nossa existência no mundo e a possibilidade de transformá-lo em um lugar onde seja possível ter alegria e esperança. Ao contrário da visão que divide as pessoas em corpo e mente, supervalorizando a “cabeça pensante” e o “corpo calado”, como se isto fosse possível, partindo das concepções da Educação Popular, percebemos que somos seres históricos que criativamente podem intervir no mundo, manifestando conhecimentos e desejos.

A sensibilidade está na oportunidade de admirar o mundo. Como sugere Freire, “rever o antes visto quase sempre implica ver ângulos não percebidos. A leitura posterior do mundo pode constituir-se de forma mais crítica, menos ingênua, mais rigorosa” (2006, p. 24). Isto quer dizer que estamos atentos ao que nos rodeia e percebemos que somos parte deste contexto. Nosso olhar profundo e de admiração nos compromete com sua preservação e nos faz gestar alternativas para que seja espaço de partilha e não de exploração.

Nesta linha, vem o cuidado, que aqui chamamos “estético e ético”. Pensando conceitualmente a Educação Popular, a ideia de cuidar supera a visão de “cuidar para usufruir”, mas cuida porque “sou eu” e “somos nós”. Então, significa que este cuidado é oriundo de nosso desejo de superação do fatalismo que não vê possibilidades transformadoras, bem como daquilo que impede que homens e mulheres “sejam mais”. Para tanto, “a ética enquanto o esforço de humanização e convivência respeitosa com todos os seres, deve ser a grande orientadora de todo o processo educativo [...] A boniteza de ser gente se dá dentro da ética.” (TROMBETTA & TROMBETTA, p. 178, In.: STRECK, REDIN & ZITKOSKI, 2008)



Por estas razões, salientamos a saúde mental e ambiental. O que isto quer dizer? Que as formas de opressão de uma sociedade que olha para os sujeitos como “coisa”, “número” ou “máquina”, retira nossa possibilidade de criar e estar no mundo com sanidade. A loucura do cotidiano, a correria, a falta de tempo, o “fast”, prejudicam nossa percepção mais atenta e deixamos de admirar. Com os princípios da Educação Popular, somos levados a pensar em conceitos como amorosidade, coletividade, solidariedade, os quais são promotores de vida e saúde individual e coletiva. Mas como pensar nestes conceitos na avalanche do aligeiramento? Esse é o nosso principal desafio, mas estamos convencidos a assumi-lo, já que nosso objetivo é continuar existindo.

Todas estas ideias vêm ao encontro de um dos conceitos mais caros à Educação Popular: a emancipação. “A emancipação humana, aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação”(MOREIRA, p. 163, STRECK, REDIN & ZITKOSKI, 2008). Não se trata de um conceito em si mesmo, algo que possa ser explicado em poucas palavras, ou então alguma espécie de horizonte pronto e acabado ao qual se pode chegar num determinado momento. A emancipação aqui é compreendida como momentos de luta e conquista empreendidos pelas gentes, cotidiana e coletivamente. Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) salienta que para a educação problematizadora, que também pode ser compreendida na ideia de Educação Popular enquanto um *que fazer* humanista e libertador, destaca-se a importância de que os homens e as mulheres submetidos à dominação, reconhecendo-a, lutem por sua emancipação. Nesta análise, é possível compreender que os processos educativos podem colaborar com este engajamento de homens e mulheres na conquista do seu direito de ser, não configurando, porém, uma solução para este tema. As lutas cotidianas é que vão desafiando homens e mulheres e estes “desafios mobilizadores” podem despertar-lhes o desejo de se emanciparem, compreendendo que algumas conquistas dependem de outras, em rede, ou seja, é fundamental estar ciente da transversalidade necessária para a sua efetivação.

Agora, é importante questionar: qual nossa percepção sobre o outro? De que forma os saberes de cada um e do coletivo estão presentes em nossos debates? Reconhecemos em nossa jornada o ativismo e a práxis? Quais as nossas ações para o cuidar, como princípio ético? Como temos buscado superar formas aligeiradas de ser e estar no mundo?



Metodologia

Neste momento, ao pensar em propostas de práticas pedagógicas, tendo como pressuposto as concepções teórico-metodológicas da Educação Popular, trilhando o caminho da tecedura, sugiro mais cinco fios, os quais propõem momentos para a realização de encontros, oficinas, elaboração de projetos, dentre outras possibilidades de intervenção: *acolhida e mística, olhares sobre o cotidiano, problematização, ações transformadoras e avaliação.*

O primeiro deles, que trata da “acolhida” e da “mística”, palavras provisórias que temos usado para apresentá-lo, vincula-se ao que Freire chamou de “conscientização”. Em Freire, “o comprometimento não é um ato passivo; implica não apenas a consciência da realidade, mas também o engajamento na luta para transformá-la” (FREITAS, 2008, p. 100, In.: STRECK, REDIN & ZITKOSKI, 2008). Sendo assim, a fim de termos possibilidade de pensar o cotidiano profundamente e ter alternativas para as mudanças necessárias, este momento visa muito mais que apenas informar. Não se caracteriza como momento de apresentação de um tema a ser debatido, mas como oportunidade de dar os primeiros passos ao encontro de sua relevância para si e para os outros, em uma perspectiva de transformação do mundo, aqui compreendido como o lugar das relações e da cultura. O momento precisa ser rico em elementos plurais, onde o tema que está em foco é analisado e reconhecido como fundamental.

O segundo momento, a que chamamos “olhares sobre o cotidiano”, trata-se de uma superação de mera “explosão de ideias”. Nesta perspectiva clássica, por vezes, o pensamento de cada um pode vir apenas como ilustrativo de um saber que hierarquicamente se sobreporá aos demais, ou seja, falo o que sei sobre o tema, mas o que realmente deve ser dito será exposto por outro, que domina este conteúdo. Propomos aqui que este espaço vise a interlocução de saberes e concepções, buscando seus fundamentos, com o objetivo de problematizá-los. Cada participante do grupo, ao manifestar seu pensamento, traz seus argumentos e, numa perspectiva democrática, estas ideias são alvos de questões que contribuem para o seu aprofundamento e compreensão.

Como já ressaltado, a “problematização” vem no decorrer da proposta. Em Freire, nossa referência neste debate, “a pergunta parte da curiosidade, sem a qual não pode haver verdadeira produção do conhecimento” (ALMEIDA & STRECK, p. 319, In.: STRECK, REDIN & ZITKOSKI, 2008). Com curiosidade e liberdade, este momento é caracterizado por experiências de aprendizagem ímpares, já que a surpresa diante das alternativas apresentadas por outros àquilo que expus pode se tornar importante elemento para que surja o desejo de novas e múltiplas aprendizagens. A possibilidade de apresentar meus argumentos, diante das perguntas e com outras perguntas, dinamiza o espaço e valoriza a democracia,



porque se torna um exercício de escuta e fala que, organicamente, privilegia a relação amorosa e comprometida. Minhas questões, e as questões dos demais, visam o enriquecimento do coletivo para aprofundamento daquele objeto de conhecimento, ou seja, quero perguntar e quero ouvir as respostas. Superamos, assim, a condição de perguntas retóricas ou de “pega-ratões” que pretendem corroborar a supremacia de alguém. Minha pergunta, porque comprometida, é um desafio a ser assumido coletivamente porque precisamos seguir em nossa caminhada em busca por alternativas.

Surge, portanto, outro momento: o das “ações transformadoras”. Como fazemos para aprender a tecer, proponho que juntos “desmanchemos” este termo. As ações tratam da superação do “ativismo” porque agora são vistas como “práxis”. Diferentemente do agir no ímpeto das demandas, ao sonho e à utopia está atrelado o compromisso ético da formação. Assim como à formação técnica, segundo Freire, precisam vincular-se o sonho e a utopia, também é possível esta leitura ao contrário. Por sua vez, “transformar” significa dar concretude ao projeto de mudança, com alternativas viáveis.

Por fim, mas sem que o processo termine, a “avaliação” é o momento de reflexão sistematizada sobre as ações, os diálogos, conquistas e permanências que o grupo elencou como prioritárias. Aqui, também é pertinente um registro, que pode ser chamado de “relatório reflexivo” e que supere a tradicional “Ata de reuniões”. Este registro pode se tornar, inclusive, elemento para próximas “acolhidas”, por ser fundamental seu retorno ao grupo para articulação das propostas. Com esta trama tecida, reconhecemos nossa condição inacabada e a necessidade de que possamos tecer, coletivamente, novas peças.

Questões para o debate, no coletivo de educadores

- Qual nossa percepção sobre o outro e seus saberes? Que conhecimentos reconhecemos em nosso coletivo, partindo de cada um? Em linhas gerais, o que cada um de nós, individualmente, sabe “fazer muito bem”?
- Como estes conhecimentos, que reconhecemos no coletivo, poderão contribuir nos debates futuros? De que forma os saberes de cada um e do grupo já estão presentes em nossas reflexões, produzindo novos conhecimentos e ações?
- Reconhecemos em nossa jornada, o ativismo e a práxis? Em que momentos lançamos mão de um ou do outro? Quais as consequências para a problematização das questões locais, regionais e planetárias?

- 
- Quais são nossas ações concretas para o cuidar como princípio ético (superando apenas usufruir)? Elas têm contribuído para mudanças de comportamento nas comunidades em que atuamos?
 - Como temos buscado superar formas aligeiradas de ser e estar no mundo? Quais nossos limites e possibilidades, partindo do lugar onde vivemos?

Referências e sugestões

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação Popular? Disponível em: http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/o_que_ed_popular.pdf (versão on-line).

_____. Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: Editora UNESP, 2005. 151 p.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho D'água, 2006. 120 p.

FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 228p.

SOARES, Leôncio (org.) Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 275p.

STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime (orgs). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 445 p. (Verbetes escolhidos para este texto: conscientização, ética, emancipação e pergunta).

Artigos disponíveis na internet

_____. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a07.pdf>.

O Fórum Social Mundial e a agenda da educação popular. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a04.pdf>.

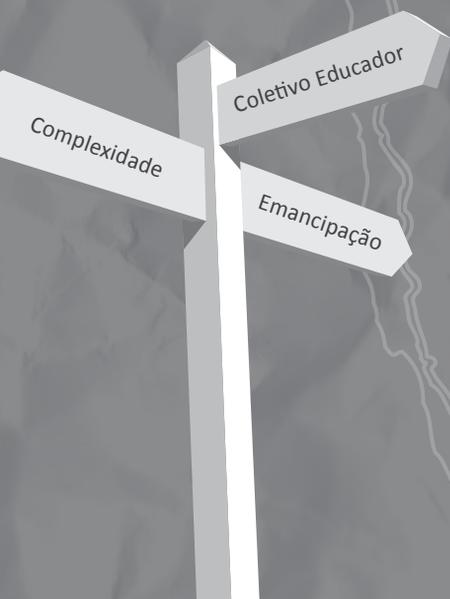


TIRIBA, Lia. Ciência econômica e saber popular : reivindicar o “popular” na economia e na educação. Disponível em: http://web.tau.org.ar/upload/89f0c2b656ca02ff45ef61a4f2e5bf24/Ci_ncia_econ_mica_e_saber_popular_1_.pdf.

Vídeos e outros materiais complementares

<http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/>.

EDUCADOR AMBIENTAL POPULAR



Marcos Sorrentino

Marcos Sorrentino. Graduou-se em pedagogia e biologia, fazendo mestrado e doutorado em educação. Trabalhou como professor em distintos ciclos e modalidades do ensino formal e no campo da educação popular. Desde 1988 é professor da Universidade de São Paulo, no Depto de Ciências Florestais, onde participa da Oca – Laboratório de Educação e Política Ambiental. Foi diretor de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente na gestão de Marina Silva e atualmente assessora o Ministro Aloísio Mercadante na construção da política ambiental do MEC.



EDUCADOR AMBIENTAL POPULAR

Marcos Sorrentino

Quem é o Educador ou a Educadora Ambiental Popular?

(...) Ah! Sonitchka, tive aqui uma dor violenta. No pátio onde passeio chegam frequentemente carroças do exército, abarrotadas de sacos de túnicas velhas e camisas de soldados, muitas vezes manchadas de sangue... São descarregadas, distribuídas pelas celas, consertadas, novamente postas nas carroças para serem entregues ao exército. Outro dia, chegou uma dessas carroças, puxada não por cavalos mas por búfalos. Era a primeira vez que via esses animais de perto. São mais fortes e maiores que nossos bois, têm a cabeça chata, chifres recurvados e baixos, o que faz com que a sua cabeça, inteiramente negra, de grandes olhos meigos, se pareça com a dos nossos carneiros. Originários da Romênia, são um troféu de guerra... Os soldados que conduziam a carroça diziam ser muito difícil capturar esses animais selvagens e ainda mais difícil utilizá-los para carregar fardos, pois estavam acostumados à liberdade. Foram terrivelmente maltratados até compreenderem que perderam a guerra e que também para eles vale a expressão “*vae victis*” (ai dos vencidos)... Só em Breslau deve haver uma centena desses animais. Eles que estavam habituados às ricas pastagens da Romênia recebem uma ração parca, miserável. Trabalham sem descanso puxando todo tipo de carga e, assim, não demoram a morrer. Há alguns dias, portanto, entrou no pátio uma dessas carroças cheias de sacos. A carga era tão alta que os búfalos não conseguiram transpor a soleira do portão. O soldado que os acompanhava, um tipo brutal, pôs-se a bater-lhes de tal maneira com o grosso cabo de seu chicote que a vigia da prisão, indignada, perguntou-lhe se não tinha pena dos animais. “Ninguém tem pena de nós, homens”, respondeu com um sorriso mau e pôs-se a bater com mais força... Os animais deram finalmente um puxão e conseguiram transpor o obstáculo, mas um deles sangrava... Sonitchka, apesar da proverbial espessura e resistência da



pele do búfalo, ela foi dilacerada. Durante o descarregamento, os animais permaneciam imóveis, esgotados, e um deles, o que sangrava, olhava em frente com uma expressão no rosto negro e nos meigos olhos negros de crianças em prantos. Era exatamente a expressão de uma criança que foi severamente punida e que não sabe por qual motivo nem porque, que não sabe como escapar ao sofrimento e a essa força brutal... Eu estava diante dele, o animal me olhava, as lágrimas saltaram-me dos olhos, eram as suas lágrimas. Ninguém pode ficar mais dolorosamente amargurado com a dor de um irmão querido do que eu, na minha impotência com esse sofrimento mudo. Quão longe, inatingíveis, perdidas as pastagens da Romênia, suculentas e verdes, belas e livres! Como tudo era deferente, o Sol que brilhava, o vento soprando, os belos cantos dos pássaros e o melodioso chamado do pastor. E aqui, esta cidade estrangeira, horrível, o estábulo sombrio, o feno mofado, repugnante, misturado com a palha apodrecida, os homens desconhecidos, assustadores, e as pancadas, o sangue que corre da ferida aberta... Oh! meu pobre búfalo, meu pobre irmão querido, aqui estamos os dois impotentes e mudos, unidos na dor, na impotência, na saudade. Entretanto os prisioneiros agitavam-se em volta do carro, descarregavam os pesados sacos e levavam-nos para dentro. Quanto ao soldado, metera as mãos nos bolsos e passeando a grandes passos pelo pátio, ria e assobiava baixinho uma canção da moda. Diante de mim, a guerra desfilava em todo o seu esplendor (...).

Rosa Luxemburgo, 24/12/1917

Este trecho, extraído de uma correspondência de Rosa Luxemburgo (Loureiro, 2005) a Sonia Liebknecht, escrito da cela onde estava aprisionada por agitação antimilitarista contra a guerra e o imperialismo e por incitamento à desobediência civil, oferece uma primeira indicação sobre a concepção de ambientalismo e de educação popular que anima este texto. Convida à reflexão sobre a possibilidade de “endurecer sem perder a ternura jamais”, como já disse um revolucionário latino-americano sobre a necessidade de uma pedagogia da sensibilidade com a Vida, em toda a sua extensão e formas, fazendo-a renascer, como uma fênix, das cinzas da repressão, da violência, da miséria e da alienação.

Quando se desenvolve um projeto ou programa educacional voltado à formação de pessoas que atuem como educadoras ambientais populares, são comuns perguntas do tipo:



Quem é o educador ou a educadora ambiental popular?

Como ele e ela se formam? Onde e de quais maneiras atuam?

Qual é o perfil da educadora ou do educador ambiental a ser formado?

Algumas respostas, que também são perguntas, emergem na sequencia:

É uma pessoa comprometida com a emancipação da classe trabalhadora ou com a emancipação de todos os seres humanos?

É empreendedor(a), protagonista, líder, um ser humano exemplar, cidadã ou cidadão, uma pessoa que busca, um indivíduo que dialoga com os outros e consigo próprio?

É Humanista? Socialista? Anarquista? Comunista? Democrata? Socialdemocrata? Democrata-cristão? Capitalista? Liberal?

Cristão ou Cristã? Católico(a)? Protestante? Judeu? Muçulmano? Budista? Taoista?

Esportista? Macrobiótico? Vegetariano? Ciclista?

Bem falante? Bom ouvinte, atencioso? Prestativo? Ponderado? Introspectivo? Extrovertido? Solidário? Cooperativo?

Fuma maconha? Cigarro careta? Cheira cocaína? Toma pinga e cerveja? Consome açúcar?

É trabalhador(a)? Trabalha por necessidade ou é viciado(a) em trabalho?

Deve ter no mínimo o ensino fundamental completo? Ser alfabetizado? Ter ensino superior? Ter renda mínima? Estar na escola? Não ter terra ou qualquer outra propriedade?

Morar na periferia? Ser agricultor ou agricultora familiar?

Deve saber cálculo diferencial e integral? Deve escrever bem?

Ao final do processo de ensino deve estar habilitado(a) a conduzir reuniões e elaborar projetos e relatórios?

Debater as características, as habilidades e a ideologia da educadora ou do educador ambiental popular pode levar a opções reducionistas e autoritárias. Ao mesmo tempo, como definir um processo educacional sem dizer aonde se quer



chegar e de onde se quer partir ou de onde se está partindo?

Ter convicções sem querer impô-las aos outros. Querer que os outros compartilhem daquilo que nos faz bem, que nos ilumina, respeitando as demais opções e necessidades. Traçar caminhos. Construir processos educacionais pautados pela construção de arenas, espaços de aprendizagem, de diálogo, onde o que quero ensinar tenha como pré-requisito o desejo de aprender e o estímulo à capacidade de análise crítica do outro.

Ser assertivo e propositivo, ter iniciativas e ser criativo é fundamental, mas mais importante ainda é conseguir estimular e propiciar a assertividade, a iniciativa, a criticidade (como capacidade reflexiva, analítica e intuitiva) e a criatividade nos outros. Incentivar em todas e em cada pessoa a vontade e a capacidade de imaginar e enunciar o seu projeto de futuro e a disposição de dialogar sobre ele, aprimorá-lo e construí-lo individual e coletivamente.

Outra questão que se coloca é de caráter metodológico. Como formar lideranças? Protagonistas? No grupo, nos processos educacionais, a liderança e o protagonismo de uns estimula ou inibi a liderança e o protagonismo de outros?

Para estimular, é necessário, em primeiro lugar, que a questão se coloque individualmente e ao grupo. Em seguida, é preciso exercitar-se cotidianamente a humildade, o despir-se da vaidade e da necessidade de ser líder, sem perder a vontade de fazer, de cooperar, de auxiliar, sem receio de, em certos momentos, protagonizar e liderar. No livro O TAO da Liderança, de Lao Tsé, encontramos importantes provocações neste sentido e em livros e textos de Boaventura de Souza Santos, de Carlos Rodrigues Brandão, de Rubem Alves, de Eda Terezinha de Oliveira Tassara, de Krisnamurti, de Roberto Freire – o criador da Somaterapia, de Baremlit e de outros bons autores depreendemos a compreensão de uma “vanguarda que se auto-anula”, de uma liderança que sai de cena para a emergência de novas lideranças e para o desenvolvimento de processos auto-gestionários. Em terceiro lugar, devem-se realizar planejamentos estratégicos, participativos, incrementais e articulados, propiciando, a cada passo, que o aprendizado obtido com ele seja socializado, interiorizado em cada um e no grupo, permitindo as redefinições na caminhada, redirecionando as velas, o rumo, as estratégias e até mesmo os objetivos.

Dar o testemunho é fundamental! Testemunho de disposição ao diálogo. Ter tempo para o outro. Saber ouvi-lo e considerá-lo no seu pensamento e opiniões, incomodando-o, estimulando-o a pensar e a expressar-se, mas dando-lhe segurança de que, seja qual for a opção que fizer, continuará a tê-lo como interlocutor. Assumir a responsabilidade educadora no diálogo significa, também,



expressar as próprias opiniões e críticas, duras se necessário, mas sem perder a ternura jamais.

Portanto, ser educador ou educadora ambiental popular exige ter conteúdos e objetivos a perseguir, mas, sejam quais forem eles, são apenas suporte para um objetivo maior de propiciar a todos, e a qualquer um, o acesso ao diálogo empoderador. O diálogo crítico e acolhedor que permite a tomada de posições pautadas nas próprias convicções e na capacidade de revê-las e incrementá-las em direção à construção do seu projeto de futuro, dos seus sonhos e utopias. Diálogo que permita abrir-se ao próximo e planejar e avaliar juntos. Diálogo consigo mesmo, com os ventos, com as árvores, com os animais, com outros seres e energias que povoam os nossos sentimentos, a nossa alma e enriquecem o nosso espírito. Diálogo com a sociedade, procurando entendê-la criticamente, historicamente, conjuntamente, em toda a sua estrutura e contradições, de forma a sentir-se potente para transformá-la com os outros e para o bem de todos.

Diálogo voltado à superação das posturas e ações competitivas, intolerantes, homogeneizadoras, machistas, massificantes, imediatistas, predatórias e gananciosas, para o incremento dos conhecimentos e compromissos de toda a humanidade e de cada um com a VIDA, a democracia, a solidariedade, o repúdio a todo e qualquer tipo de totalitarismo, a diversidade, a paz, a justiça, o amor e a emancipação humana.

Algumas leituras que podem ser úteis na construção desta concepção de EAP

Além dos autores já mencionados acima, pode-se apontar uma trilha de leituras começando por Dermeval Saviani (1992) e Carlos Libâneo (1984), que elaboraram dois importantes textos de taxionomia das correntes pedagógicas. Neles, identificaram três correntes no campo da educação transformadora – a libertadora, a libertária e a crítico social, tendo Paulo Freire e Celestin Freinet, respectivamente, como referência para cada uma das duas primeiras e os próprios autores como referência para a terceira. A leitura de cada um dos autores por eles citados pode nos auxiliar a desvendar as tramas da inculcação ideológica promovida pela Escola e pelos aparelhos ideológicos de estado (Bárbara Freitag, 1986; dentre tantos outros), bem como a identificar o seu reverso – a potencialidade emancipatória da Escola e de outras instituições, conquistadas através de muitas lutas sociais ao longo da história da humanidade (Franco Cambi, 1999).

Tais instituições e os processos educadores por elas promovidos, são emancipatórios ou domesticadores?



Boaventura de Souza Santos (1997) pode nos ajudar a compreender esta constante tensão entre regulação e emancipação e o papel do estado, do mercado e da comunidade, possibilitando um melhor entendimento de uma lógica não linear e complexa onde não existe apenas o certo e o errado (Edgar Morin, 2000) e onde o papel de cada um de nós como educadores e educadoras é criar condições para cada pessoa encontrar os seus próprios caminhos, o seu próprio brilho – gente é prá brilhar, como diz um poeta cantor brasileiro.

O Relatório Delors (1999), da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, com o título “Educação - um tesouro a descobrir”, apresenta os quatro pilares da educação – aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a viver junto; aprender a fazer.

Pode-se dizer que esta tem sido a base de uma educação ambiental não prescritiva e se entendermos o “conhecer”, o “ser”, o “fazer” e o “juntos” como sinônimos de práxis (Mao Tsé Tung, 2010), de aprender a analisar criticamente, historicamente e com perspectivas de transformar o existente na direção das utopias e heterotopias (Medeiros, 2006; Sato, 2006), aprender a desvelar e a desvendar, como nos falam Tassara e Ardans (2005), então podemos dizer que esta também é a base da educação popular.

Jean Jacques Rousseau, Leonardo Boff, Daniel Kim, Raul Seixas, Ira (nesta vida passageira, eu sou eu, você é você... e vejo flores em você), Martin Buber e outros educadores e educadoras, filósofos, artistas e pensadores de todas as épocas, regiões e estações, apontaram a autonomia, a liberdade, o respeito ao próximo, o amor, a solidariedade, em poucas palavras, a emancipação humana como a grande busca e a principal missão da educação e merecem ser lidos, ouvidos e assistidos.

A Rede de Educação Popular e Ecologia (REPEC), vinculada ao Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), oportunizou a troca de experiências entre inúmeras atividades neste campo e que ocorrem em praticamente todos os países da região. Há uma coletânea, coordenada por Joaquín Esteve, em 1994, que relata algumas dessas experiências. Nele, pode-se encontrar uma definição para Educação Popular Ambiental:

es un proceso formativo permanente, que desde una perspectiva política, proporciona elementos teóricos y prácticos con la finalidad de modificar actitudes, elevar la comprensión y enriquecer el comportamiento de los sectores populares en sus relaciones socio-culturales y con el medio biofísico, en vías de la construcción de sociedades sustentables que, con equidad social, respondan a las particularidades culturales y ecológicas existentes.



Pode-se ainda perguntar, mas qual é a razão para incluir-se o adjetivo popular na EA ou o ambiental na EP? Uma possível resposta é apontar a perspectiva de romper com a ideia de profissão e de formação de especialistas, trazendo a EA para o campo da práxis cidadã, a ser exercida por todas as pessoas cotidianamente. Outra é argumentar a respeito do ideário ambientalista percolando a educação popular e vice-versa, debatendo-se os seus argumentos ideológicos relacionados à busca de outra forma de produção e consumo, de organização e relacionamento nas sociedades humanas, distinta da ordem capitalista hegemônica nas sociedades modernas.

O mais importante é que o educador ou a educadora ambiental popular promova o debate de tudo isto, propiciando a enunciação das utopias, o debate crítico voltado ao amadurecimento dos projetos individuais e coletivos e as ações coordenadas no sentido da construção dos mesmos.

Estudar os casos apresentados neste livro e em outros, à luz de uma reflexão crítica sobre o que é ou deveria ser a educação popular, pode auxiliar na compreensão do tema.

Finaliza-se este texto, mencionando a experiência da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta “Egídio Brunetto” que está funcionando no extremo sul da Bahia, junto aos assentamentos e acampamentos da reforma agrária organizados pelo Movimento de Trabalhadores Sem Terra - MST.

Há mais de dois anos ela vem sendo construída como um exemplo da busca dessa convergência entre a educação ambiental e a educação popular.

Em um dos seus seminários, um dirigente do Movimento disse que o “Popular” no nome da Escola objetivava ressaltar que ela deve ir e estar nos locais onde o povo está, construindo canais de diálogo, constantes e continuados, com a população da sua região de atuação.

Disse também que uma reforma agrária popular não se realiza completamente com o “ocupar, resistir e produzir” sendo protagonizado pelos “Sem Terra”. Ela exige a participação da Universidade, das Prefeituras Municipais, das Escolas, das Unidades locais de Conservação e de inúmeros outros parceiros que se comprometem com um projeto de transformação que não pode ser idealista, mas deve ser pautado pela realidade onde distintos atores se comprometem, cada um em sua especificidade, com um projeto de transformação social que não é unânime, mas tem pontos em comum de convergência na compreensão da importância da participação, do diálogo, da democracia radical, da sustentabilidade socioambiental, e da inclusão na diversidade.



Sintonizado com o que escreve Boaventura de Souza Santos, em *Pela Mão de Alice*,

no final do século a única utopia realista é a utopia ecológica e democrática. É realista, porque assenta num princípio de realidade que é crescentemente partilhado e que, portanto, tem as virtualidades que Gramsci achava imprescindíveis na construção de ideias hegemônicas (...). Por outro lado, a utopia ecológica é utópica, porque a sua realização pressupõe a transformação global não só dos modos de produção, mas também do conhecimento científico, dos quadros de vida, das formas de sociabilidade e dos universos simbólicos e pressupõe, acima de tudo, uma nova relação paradigmática com a natureza, que substitua a relação paradigmática moderna. É uma utopia democrática porque a transformação a que aspira pressupõe a repolitização da realidade e o exercício radical da cidadania individual e coletiva, incluindo nela a carta dos direitos humanos da natureza. É uma utopia caótica, porque não tem um sujeito histórico privilegiado (...).

Reafirma-se uma compreensão democrática e ecológica de popular e de EA, enfatizando-se os conceitos de comunidade, identidade, diálogo, potência de agir e felicidade, trabalhado por autores e textos diversos (Sorrentino e outros, 2012).

Chega-se ao final deste texto ressaltando-se a provocação feita aos leitores, com uma concepção não fechada de educação ambiental popular, procurando-se estimular o diálogo entre os dois polos que a delimitam – o do aprender a ouvir e trabalhar com o saber/conhecimento tradicional, que emerge junto às distintas realidades específicas e o da prática pautada na utopia da transformação social à luz do compromisso com o povo, expresso nas propostas humanistas, socialistas e libertárias, que se não têm um sujeito histórico privilegiado, têm sim um compromisso histórico com a superação da pobreza e da exploração dos seres humanos e da natureza. Exploração em nome de um desenvolvimento que significa hiperconsumo e privilégios para alguns e subconsumo e ambientes degradados para muitos.

É no diálogo e na cooperação, no fazer o pão juntos, que nos constituímos companheiros de uma mesma aventura de defesa da vida e da melhoria das condições existenciais. Aqui se forja a educação ambiental popular. Na articulação de núcleos territoriais de resiliência, nos interstícios de todo o tecido social, constituindo-se como coletivos educadores, caminhos, nas trilhas dos círculos de cultura de Paulo Freire, para uma educação de corpo e alma, onde todas e cada uma das pessoas envolvidas possam realizar-se como ser humano.



Referências e sugestões

ALVES, Rubem. *Conversas com quem Gosta de Ensinar*. Cortez Editora e Autores Associados, São Paulo, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

_____ *A pergunta a várias mãos*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ *Diário de Campo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BOSQUET, Michel (André Gorz). *Ecologia e Liberdade*. Coleção O Direito à Diferença. Editorial Veja: Lisboa, Portugal, 1978.

BUNCH, Roland. *Duas Espigas de Milho – uma proposta de desenvolvimento agrícola participativo*. Rio de Janeiro: AS-PTA, 1994.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Editora Unesp: São Paulo, 1999.

CARIDE, José Antonio e MEIRA, Pablo Angel. *Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

CROALL, Stephen e RANKIN, William. *Ecologia*. São Paulo: Proposta Editorial, 1981.

DELORS, Jacques (coordenador). *Educação – um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO e MEC, 1999.

ESTEVA, Joaquin (coordenador). *Educación Popular Ambiental en América Latina*. Red de Educación Popular y Ecología/Consejo de Educación de Adultos de América Latina (REPEC/CEAAL), Pátzcuaro, Michoacán, México, 1994.

FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio (organizador). *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.



FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Roberto. Pedagogia Libertária. São Paulo: Sol&Chuva Editora Clacyko, 1996.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. Editora Moraes, São Paulo, 1986.

KRISHNAMURTI, Jiddu. Novos Roteiros em Educação. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública – A pedagoga crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

LOBROT, Michel. Animação não diretiva de grupos. São Paulo: Moraes Editores, 1977.

LOUREIRO, Isabel Maria. Rosa Luxemburgo: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

LUTZENBERG, José. Ecologia – do jardim ao poder. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1985.

MCCORMICK, J. *Rumo ao Paraíso*. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 1992.

MINC, Carlos. Como Fazer Movimento Ecológico e Defender a Natureza e as Liberdades. Editora Vozes/Ibase: Petrópolis, 1985.

MORIN, E. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

OSÓRIO, Jorge e WEISTEIN, Luis (editores). El Corazon Del Arco Íris – Lecturas sobre Nuevos Paradigmas en Educación y Desarrollo. Consejo de Educacion de Adultos de América Latina (CEAAL), Santiago, Chile, 1993.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Tradução Ivette Braga, Livraria José Olympio Editora e Unesco, Rio de Janeiro, 1975.

QUINTAS, José Silva. Pensando e Praticando a Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente. Brasília: Edições IBAMA, 2000.



SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução a uma Ciência Pós-Moderna – Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. Pela Mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SATO, Michele e Carvalho, Isabel. Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas: Editora Autores Associados, 1992.

SCHUMACHER, E. F. O Negócio é Ser Pequeno (Small is Beautiful) – Um estudo de economia que leva em conta as pessoas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

SORRENTINO, Marcos. (Coord). *Ambientalismo e Participação na Contemporaneidade*. São Paulo: Educ/Fapesp, 2001.

SORRENTINO, Marcos et all (organizadores). Educação Ambiental e Políticas Públicas – Curitiba: Appris, 2012.

TASSARA, Eda T. de O. e ARDANS, Omar. Intervenção psicossocial: desvendando o sujeito histórico e desvelando os fundamentos da educação ambiental crítica. In Ferraro Junior, Luiz Antonio (organizador). Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

TSÉ-TUNG, Mao. Sobre a Práxis e Sobre a Contradição. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2010.

VIEIRA, Liszt. Fragmentos de um Discurso Ecológico. São Paulo: Editora Gaia, 1990.

EMPODERAMENTO (VERSUS EMPODERAR-SE)



Eda Terezinha de Oliveira Tassara

Hector Omar Ardans

Helena Tassara

Eda Terezinha de Oliveira Tassara. Graduada em Física pela USP, Mestre e Doutora em Psicologia Experimental, com pós-doutoramento no Departamento de Física da Universidade de Pisa (Itália), Professora Visitante desta Universidade, da Universidade de Paris V, da EHESS Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (França) e da UPAEP- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México). Livre-Docente em Psicologia Social e Professora Titular em Psicologia Socioambiental pelo Instituto de Psicologia da USP. Presidente do IBECC Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura / UNESCO Comissão Estadual de São Paulo.

Hector Omar Ardans. Livre-Docente em Psicologia Socioambiental pela Universidade de São Paulo (USP, 2009) com tese intitulada “Clínica psicossocial da Identidade”. Pós-doutorado em Psicologia Social na Universidade de São Paulo (USP, 2004) com estudo sobre a obra de J. Habermas e suas eventuais contribuições para o conhecimento das relações entre intervenção psicossocial, identidade e esclarecimento emancipatório. Mestre e Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP, 1996; 2001). Licenciado em Psicologia pela Universidad de la República de Uruguay (UDELAR, 1985).

Helena Tassara. Socióloga (Bacharel em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/FFLCH/USP), tendo também cursado Jornalismo (Escola de Comunicações e Artes/USP), tornou-se profissional na área de comunicações, atuando em projetos culturais envolvendo diferentes mídias impressas e audiovisuais (cinema, televisão, vídeo, textos e exposições), exercendo funções de planejamento, criação, execução, coordenação e/ou direção, na qualidade de autora, coautora, assistente (em vários níveis), roteirista, redatora ou consultora.



EMPODERAMENTO (versus EMPODERAR-SE)

Eda T. de O. Tassara, Helena Tassara e Hector Omar Ardans

Entende-se por Educação Ambiental o processo de aprendizagem, de prática e de ação educativa permanentes, pelo qual se pretende que os indivíduos e as comunidades adquiram a consciência de que são parte integrante do ambiente, além de conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de agir, individual ou coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros.

Assim entendida, a educação ambiental deve voltar-se para a sensibilização da coletividade sobre as questões socioambientais, com o objetivo de levar à sua organização e participação na defesa da uma qualidade, por ela definida como desejável, do socioambiente. Dessa forma, a educação ambiental se relaciona a uma perspectiva política abrangente, incorporando a proposta de construção de sociedades consideradas pelas comunidades envolvidas como socioambientalmente sustentáveis.

Ainda nessa perspectiva, pode se incluir o que se denomina como *educação ambiental popular*, aquela cujos atores principais (educadores e educadoras) estão na base da sociedade, atuando para suscitar reflexões e práticas libertárias, emancipatórias e transformadoras, valorizando resgates identitários e vivências biográficas associadas aos territórios de vida, na busca de construção de um convívio sustentável no território em que vivem ou atuam. No entanto, a educação ambiental popular só se realiza por meio da ação de agentes populares (pessoas), aos quais cabe mobilizar, animar e subsidiar grupos de ação-reflexão junto à sua base. Em geral, esses educadores ou educadoras são lideranças espontâneas que, muitas vezes, já atuam em suas comunidades ou que estão em formação, sendo capazes de mobilizar grupos de base nas escolas, universidades, bairros, fábricas, clubes, comunidades, sindicatos. Esta ação se pode caracterizar, com propriedade, como emancipatória, pois voltada para promover autêntica autonomia decisória que, quando se manifesta em grupos ou coletivos, significa emancipação.

Genericamente, o termo emancipação refere-se a qualquer processo de libertação, alforria ou independência. No socioambientalismo, a emancipação vem se constituindo em objetivo de uma educação ambiental crítica, pois ela pressupõe uma participação não passiva de seus atores. A participação emancipatória,



em consequência, pode ser entendida como “ser ou fazer parte” de processos de transformação social de maneira ativa, em que os sujeitos não são meros receptores das consequências das políticas públicas, mas, ao contrário, são agentes do processo em todas as suas fases (planejar, implantar e avaliar políticas públicas) e para todos os seus efeitos.

Em síntese, quando a ocorrência destes processos emancipatórios se manifesta de forma visível, observável, nas comunidades, vem se convencendo denominar vulgarmente tal processo, entre os educadores ambientais, de *empoderamento*.

O uso de tal denominação nas falas expõe um viés ideológico que sequestra, dos grupos educandos, a potência emancipatória emergente, indicando, no falante, a suposição de que *o poder gerador da emancipação estaria situado nas instâncias educadoras*.

De fato, existe um poder inerente às ações de qualquer instância educadora/socializadora, uma vez que ela pode selecionar e transmitir conhecimentos, valores, atitudes e habilidades do repertório psico-sociocultural por ela recebido. Contudo, este poder não implica a determinação do empoderamento, termo originário do inglês *empowerment*, substantivo derivado do verbo *empower*, cujo significado no idioma português é “autorizar, dar poderes ou procuração; ou ainda capacitar, permitir, habilitar”. (Tassara, E. 2008, p. 81)

Dessa forma, a apontada transferência, sugerida pelo próprio significado do verbo *empoderar*, um anglicismo para o verbo inglês *empower*, contém uma importante questão a requerer esclarecimento para todos aqueles educadores que atuam na escola de Educação Ambiental Crítica.

Educadores ambientais vêm empregando, de forma prevalente, o substantivo *empoderamento* como um guarda-chuva metafórico, associando-o, de forma difusa e ambígua, à chamada educação ambiental crítica ou emancipatória.

Tornar clara essa associação, portanto, consiste em uma exigência racional essencial para se planejar ações educativas intencionais aprimoradoras de processos de socialização emancipatória, na direção da consecução de projetos compatíveis com a emancipação pedagógico-educativa almejada.

Esta busca constitui-se em uma complexa problemática por implicar análise do desempenho de relações entre sujeitos educadores e sujeitos (e/ou coletivos) educandos, as quais se configuram em processos dinâmicos de transformação que, embora ocorrendo simultaneamente, manifestam-se nos dois polos da referida relação, ocorrendo de forma aparentemente caótica.



Nesse contexto, cabe ao analista, ordenar este caos, o que não pode ser feito sem se desconstruir aquele viés ideológico já apontado. Trata-se de se separar o verbo empoderar do substantivo empoderamento e, também, de se questionar os sentidos que conduzem à apropriação indevida da potência do verbo, do educando para o educador, projetando uma ausência de fronteiras, resultado da naturalização da interação em pauta. Ou seja, consiste em uma manifestação da alienação do poder do educando, o qual pelo (e no) mesmo ato, passa a ser dominado pelo educador através de sua ideologia, propagando-a. O educador não empodera, pois empoderar significa o ato de emancipar-se coletiva e/ou individualmente. O educando *se* empodera, *se* emancipa.

Sob tal perspectiva, no contexto social e político em que se inserem as ações no campo ambiental, o empoderamento vem se utilizando de forma metonímica, deslizando-se do ato de propiciar a criação de um campo pedagógico – com o arranjo de condições materiais, não materiais e organizacionais – por meio do qual ocorra um aumento dos potenciais de poder emancipatório dos envolvidos, para sua reificação em ordens de subalternidades, que conflitam com a emancipação e a horizontalidade do poder da verdadeira participação.

Além disso, supõe-se ainda que tais potenciais emancipatórios, ao se atualizarem, tornem esses atores envolvidos capazes de colaborar e cooperar entre si e com outros sujeitos, na perspectiva de uma harmoniosa convivência comunitária voltada para a construção ativa de um viver político democrático, gradativamente ajustado aos ideais compartilhados pelas comunidades.

Ou seja, para propiciar o empoderar-*se*, a instância socializadora deve interagir de maneira a contribuir para a formação de sujeitos cooperativos e participativos, capazes de fundamentar suas ações em uma ética do bem comum, assentando seus juízos, reflexiva e racionalmente, em ideais democráticos de justiça, solidariedade e respeito à diversidade de valores. Se estas interações entre a instância socializadora e demais atores em processo de funcionamento grupal produzir tais resultados, pode-se afirmar que o mesmo constituiu-se em um espaço de locução. O espaço de locução é um ente fugaz que deve ser cuidado na direção de sua manutenção. Ele se constata *a posteriori* de sua realização, mesmo que seja em uma contínua imediaticidade. Portanto, os espaços de locução, se e quando se produzirem, se caracterizam por uma existência efêmera, exigindo um grande empenho do coletivo para mantê-lo em processo e não permitir a sua caducidade.

Assim, o espaço de locução, quando focado como objeto de conhecimento, é apreendido pelo sujeito de maneira que sua ontologia (sua existência como ser) e sua epistemologia (o conhecimento que se pode ter sobre ele) coincidem.



Sob tal perspectiva, a intervenção psicossocial, ou seja, a atuação intencional sobre dimensões psicossociais dos sujeitos em grupo, se de compromisso emancipador, implica a construção de um processo de comunicação intersubjetiva, denominado por Habermas de “ação comunicativa” (Habermas, 1981). Esta ação, necessariamente dialógica, capaz de promover espaços de locução como campo potencial de desconstrução de vieses autoritários (influências persuasivas não refletidas) ou preconceituosos (sustentados em autoridade) anteriores, para que os sujeitos nela envolvidos venham a se empoderar.

Para Habermas, estes espaços, uma vez produzidos, despertariam a emancipação, supostamente de forma irreversível, pela emergência de uma consciência reflexiva. Contudo, o autor não apresenta quais procedimentos garantiriam a existência das condições essenciais para a obtenção desses resultados. Algumas teorias no campo das ciências humanas e sociais podem nos subsidiar nessas buscas, embora não garantam seu êxito.

George H. Mead (Mead, 1931), principal fonte da teoria habermasiana no tema que está sendo tratado, considera a atividade de refletir sobre si a condição essencial para a uma comunicação social genuína. Para esse autor, refletir sobre si cria a instância do Si mesmo (*Self*), em um desdobramento que supõe a saída de si olhando para si mesmo como um outro.

Esta instância, o *Self*, seria substrato dos estados de consciência, estados de significação compostos por elementos afetivos e racionais, segundo Piaget. A consciência de si, inscrita na dinâmica da consciência grupal, se dá e evolui na simultaneidade das transformações em processo no grupo. Essa inscrição é condição para que qualquer sujeito venha a se constituir em membro do coletivo, instaurando-se um trânsito entre pensamento e linguagem nele e entre ele e os outros. Assim, este trânsito pensamento-linguagem, nos sujeito do grupo, apresentar-se-ia como condição necessária para uma comunicação ilesa.

O caráter ileso da comunicação, por sua vez, pressupõe coerência entre juízos e valores, ou seja, pressupõe moralidade. Moralidade – para Mead - ou ética comunicativa – para Habermas – significa um posicionamento da consciência de si e do grupo frente ao (e no) mundo em comum a respeito de ser, conviver e participar.

Dessa forma, empoderar-se significaria ser capaz de conduzir decisões sob a ótica do bem comum, assentada sobre processos reflexivos alimentando os espaços de locução emancipatórios. Decorre que se empoderar significa tornar-se autônomo, tornar-se emancipado, tornar-se esclarecido, processos necessariamente dependentes da anterioridade reflexiva.



O cuidado em se usar o empoderar-se, ao invés do empoderamento, além de transcender a preciosismos de linguagem, se inscreve em uma crítica de verdades, associando fatos a termos de maneira naturalizada e, portanto, contraditórias com o esclarecimento, quer de educadores, como de educandos.

Se a intervenção psicossocial constitui-se em procedimento cujo desenrolar no interior dos coletivos é de difícil determinação e previsão, dada a inexistência de subsídios garantidores de seu êxito esclarecedor, pode-se, no entanto, concluir que ela se estrutura sobre a emergência necessária do agir reflexivo²⁵.

Recíproca e simetricamente, o encontro dos *selves* dos sujeitos agindo reflexivamente é a condição necessária para a condução emancipatória de coletivos implicados em processos de educação ambiental crítica.

A dinâmica da interação entre os sujeitos reflexivos nos coletivos cria, por sua vez, situações originais imprevisíveis que, para se conduzirem para um êxito emancipatório e comunicativo ileso, dependem da existência de uma instância representativa da reflexividade do coletivo. Poder-se-ia dizer, de um *self* grupal, que seria uma dinâmica em contínua transformação na direção da consecução almejada de um bem comum, representando o grupo em cada instante de sua existência coletiva.

Cabe explicar que, retomando a afirmação de que o *Self* grupal, como objeto, produz para os sujeitos uma situação na qual ontologia e epistemologia são apreendidas conjuntamente na consciência, nesse processo o aumento do conhecimento racional e afetivo dos sujeitos no e do grupo se processa através do desenvolvimento de uma hermenêutica da horizontalidade das manifestações expressivas do e no coletivo, produzindo uma fecundidade dialógica mediante a decomposição das imagens individuais e individualizadas, em seus múltiplos e originais componentes, os quais resultam da produção grupal em uma expressão inédita, inovadora e genuína.

Esta multiplicidade de imagens configuraria um panorama que, aceitando o dissenso e levando-o à sua problematização, promoveria a consciência de si e do grupo, possibilitando o incremento do repertório de decisões sustentando e sustentadas pelo esclarecimento. Nesse processo, emulações dirigidas a reflexões

25 Todos os processos grupais participativos dependem de uma instalação problematizadora. Essa instalação pode ser auxiliada mediante a utilização de materiais (imagens, filmes, textos, etc.). Contudo, os materiais não garantem que o sujeito se aproprie deles em sentido reflexivo, nem muito menos que esta apropriação seja instrumentalizada para promover a consciência grupal. A interação dos sujeitos particulares do grupo com os materiais depende do repertório de socialização dos mesmos. A contribuição desses materiais para o processo grupal de esclarecimento e integração depende, por sua vez, da capacidade da instância problematizadora, requerendo habilidades de condução que são função da liderança, da autoridade, etc. que a pessoa tenha.



sobre identidade de si, de grupo, pontos de inflexão nas trajetórias biográficas, deveriam ser privilegiadas, por serem subsidiárias de uma compreensão ambiental abrangente²⁶.

Em síntese, o empoderar-se dos sujeitos dos grupos é condição necessária para a auto-produção de grupos emancipados. Além disso, o empoderar-se está condicionado à emergência da reflexividade identitária, ou seja, à constituição do *self* dos sujeitos, que garantiria o trânsito pensamento-linguagem-pensamento, essencial para a instalação de processos de comunicação ilesa.

Contudo, não há elementos para a determinação de procedimentos que garantiriam essa produção. A existência *a priori* de espaços de locução, cuja comprovação está na dependência da determinação da condição suficiente para sua produção, face a esta impossibilidade, não pode, ainda, ser demonstrada. Sua busca consiste, portanto, em uma dinâmica utopia de caminho na direção da almejada emancipação.

26 A definição *a priori* da natureza destas emulações não é viável por serem as manifestações nos grupos a eles contingentes, devendo ser elaboradas de forma necessária para a produção de uma convergência expressiva. Frente à impossibilidade da determinação *a priori* de uma forma convergente, a escolha do dissenso garantiria a autonomia do grupo frente aos seus processos sem cair em um falso consenso.



Referências e sugestões

HABERMAS, Jürgen (1981) Teoría de La acción comunicativa. Madrid: Taurus.

MEAD, George Herbert (1931) Mind, Self & Society. Chicago: The Chicago University Press.

TASSARA, Eda T. de O. (org.); TASSARA, Helena (texto) (2008) DICIONÁRIO SOCIOAMBIENTAL. Ideias, definições e conceitos. São Paulo: Ed. Brasil Sustentável.

Sugestões de narrativas audiovisuais a serem exploradas para problematizar temas tratados no texto

Abbas Kiarostami – Um alguém apaixonado.

Andrei Tarkowski – O sacrifício.

Contraponto entre Nelson Pereira dos Santos – Vidas secas e Helena Tassara – Bode rei, cabra rainha.

Federico Fellini – Ginger e Fred.

Glauber Rocha – Deus e o diabo na terra do sol.

Jean-Luc Godard – Alphaville e A chinesa.

Luis Buñuel – Via láctea e O incrível charme da burguesia.

Marcello Tassara – Povo da lua, povo do sangue. Documento Ianomâmi.

Peter Cohen – Homo sapiens 1900 e Arquitetura da destruição.

ENCONTROS



Mauro Grün

Mauro Grün. Nasceu em Lajeado-RS. É Graduado em Filosofia, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS) e doutor em Ética e Educação Ambiental pela University of Western Australia. Publicou vários artigos e livros. Entre eles, destacam-se a obra *Ética e Educação Ambiental: A conexão necessária*, *Em Busca da Dimensão Ética da Educação Ambiental* (Papyrus), e “Gadamer and the otherness of nature: Elements to environmental education” no periódico *Human Studies: A Journal for Philosophy and Sociology*.



ENCONTROS

Mauro Grün

Interconexão dos seres humanos com a natureza na filosofia de Spinoza

Spinoza nasceu em 1632 em Haia, na Holanda. Em geral, é apresentado ao público como um filósofo pertencente à escola filosófica do séc. XVII, chamada de racionalismo, à qual pertencem também Descartes e Leibniz. Spinoza viveu por um tempo em Portugal, de onde teve que sair devido às perseguições da Santa Inquisição. Refugiou-se novamente na Holanda, onde a Sinagoga Portuguesa o puniu com a excomunhão. Spinoza foi inicialmente inspirado pela Metafísica Cartesiana, o que o teria levado ao ateísmo. Faleceu em 1677, aos quarenta e quatro anos, vítima de tuberculose. Na Holanda, Spinoza ficou logo conhecido por ser um filósofo que não acreditava em superstições, afirmando que o diabo não existe. Sua obra principal, a *Ética*, foi publicada apenas postumamente e foi logo criticada por ter sido escrita na forma de um tratado de geometria. Na verdade, Spinoza teria ditado a obra a um grupo de amigos estudiosos. O título original da obra é *Ethica Ordine Geometrico Demonstrata*.

Spinoza procura romper com a filosofia medieval escolástica e com a tradição judaico-cristã, segundo a qual existe um Deus criador. “A ideia divina não é o modelo ao qual se conformaria a vontade criadora (como era na tradição escolástica); não há em Deus a ideia assim como pode haver na mente do artista, e não há n’Ele a potência de realizá-la: a potência divina não é outra coisa senão a essência ativa de Deus, e a ideia divina é o aspecto pensante dessa essência ativa de Deus” (Spinoza *apud* Rovighi, 2000, p.190). Dito de um modo mais simples, existe uma imanência de Deus à natureza. Imanência significa “a presença da finalidade da ação na ação ou de um resultado de uma operação qualquer na operação” (Abbagnò, 2003, p.539). Na *Ética*, nos axiomas 4 e 5, Spinoza nos diz que duas realidades totalmente diferentes não podem ser concebidas em virtude da outra. Para explicar isso, Rovighi nos diz que o “o conhecimento do efeito depende do conhecimento da causa. E, mesmo sem remeter a este quinto axioma spinoziano, compreende-se que alguma relação de causalidade implica alguma comunidade entre causa e efeito” (Rovighi, 2000, p.116).

Um dos temas mais estudados na obra de Spinoza é a liberdade dos seres humanos em relação a Deus e a natureza. A filósofa brasileira Marilena Chauí, em seu



livro “Spinoza: Imanência e Liberdade”, afirma que o ser humano é livre tanto em relação a Deus com em relação à natureza. Nesse texto, pretendo explorar outro conceito da filosofia de Spinoza que também é muito importante para a educação ambiental: o conceito de interconexão com a natureza. É frequente nos textos de educação ambiental afirmar que o ser humano se distanciou da natureza e se vê com um ser à parte do mundo natural. Grün (2007, a, b) explica que a alienação do ser humano em relação à natureza deve-se principalmente à filosofia metafísica de Descartes que traçou a distinção entre sujeito e objeto, natureza e cultura. Descartes se vê como um observador externo a natureza. Essa concepção filosófica da física newtoniana negligenciou o monismo de substância de Spinoza. A física newtoniana formou uma cosmologia amplamente validada entre cientistas como aquilo a que os filósofos chamam de senso comum.

A filósofa australiana Freya Matthews comenta que logo após a concepção dualista de Descartes surgiu a física newtoniana com o poder de explicar uma nova cosmologia para o mundo ocidental. Contrariamente à filosofia de Spinoza, na qual os seres humanos se compreendem como partes da natureza, a física newtoniana é uma cosmologia pluralista, apresenta um mundo de coisas, objetos e indivíduos. Matthews (1991) denomina esse individualismo de pluralismo de substâncias. É um mundo onde as coisas e os seres humanos, bem como outras propriedades e estados são considerados a partir de uma concepção atomista e vistos em relação causal uns com os outros. Para a filosofia atomista de Newton, plantas, animais e seres humanos estão radicalmente separados. Randall, *apud* Matthews (1991), nos diz que em 1789 não apenas os *Principia* tiveram dezoito edições publicadas, mas também ocorreu um aumento súbito de popularização da filosofia newtoniana – quarenta [edições] em inglês, dezessete em francês, onze em latim, três em alemão, uma em italiano e uma em português –, sendo que a mais popular de todas, assinala ele, foi a de Count’ Alogretti *Newtonianism for Ladies* [Newtonianismo para Senhoras]. Matthews (1991) observa que Newton propiciou não só uma física, mas uma ideologia para a sociedade industrial, para o materialismo e para o capitalismo. “A cegueira e a surdez, a matéria bruta no esquema mecanicista das coisas, nos roubou o nosso respeito pela natureza” (Matthews, 1991, p.31). A natureza consiste de matéria e a matéria é insensível, morta, plana, invariante, vazia de interesses e propósitos. Em seu artigo para enciclopédia de filosofia Stanford, o filósofo ambiental Andrew Brennan (2008) salienta a importância de Adorno e Horkheimer para compreender como vivemos em um mundo desencantado. Comentando sobre essa alienação, Grün (2007 a) afirma que existem muitos mitos na educação moderna. Um dos mitos mais importantes é o que assegura um *status* privilegiado dos seres humanos em relação a outras formas de vida, espécies, animais e plantas. Os seres humanos parecem sugerir que tudo mais no mundo, e até mesmo no universo, existe em função deles.



Adorno advoga uma atitude de reencantamento estético do mundo na qual nós possamos compreender a natureza não somente como um objeto para consumo (Vogel, 1996). O Reencantamento do mundo seria também o reencantamento das pessoas e da natureza. Para compreender o projeto de reencantamento, Brennan (2009) aponta para o trabalho dos “novos animistas”, como Freya Mathews. Baseada em Spinoza, “Freya Mathews tem tentado articular uma versão do animismo ou pansiquismo que captura modos nos quais o mundo (não somente a natureza) contém muitos tipos de consciência e sensação. Para ela existe como fundamento a unidade da mente com a matéria no mundo da auto-realização de sistemas contendo uma multiplicidade de outros sistemas. De acordo com Mathews, nós estamos imersos em comunicação com a Unidade (com o grande Ser cósmico) e muitos outros seres” (Brennan apud Mathews 2003, p.45-46).

Perguntas para compreender e trabalhar com conceito de interconexão

- 1) O que é pluralismo de substâncias?
- 2) Em que sentido o monismo de substância nos ajuda a formular uma nova cosmologia?
- 3) Em que sentido o mito do antropocentrismo e o materialismo das sociedades industriais estão relacionados?
- 4) Por que a cosmologia newtoniana parece justificar o materialismo vigente nas sociedades industriais?
- 5) Comente de que modo o conceito de antropocentrismo se apresenta nas suas práticas como educador ou educadora.
- 6) De que modo a filosofia de Spinoza pode nos ajudar a alcançar uma sociedade mais ecológica?
- 7) Exemplifique como o conceito de interconexão na filosofia pode contribuir para a educação ambiental.



Referências e sugestões

ABBAGNANO, Nicola (2003) *Dicionário de Filosofia*. São Paulo, Martins Fontes.

CHAUÍ, Marilena (1999) *A Nervura do Real: imanência e liberdade em Spinoza*.

GRÜN, Mauro (2007a) *Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária*. 14ª edição Campinas. Papyrus.

_____ (2007 b) *Em Busca da Dimensão Ética da Educação Ambiental*. Campinas. Papyrus.

MATHEWS, Fryea (1991) *The Ecological Self*. London, Routledge.

_____ (2003) *For love of Matter*. Albany. State University of New York.

ROVIGHI, Sofia, Vanni. *História da Filosofia Moderna: da revolução científica a Hegel*. 2ª edição São Paulo. Loyola, 2000.

VOGEL, (1996) *Against Nature. The Concept of Nature in Critical Theory*. Albany: State University of New York.

Environmental Ethics. In: <http://plato.Stanford.edu/environmental-philosophy/>.

GÊNERO



Moema L. Viezzer

Moema L. Viezzer. Socióloga educadora, especializada em questões de gênero e meio ambiente é internacionalmente conhecida por seu envolvimento no movimento de mulheres e ambientalista. Durante muitos anos dedicou-se principalmente à educação popular feminista tendo produzido, além de vários artigos, alguns livros, entre os quais merecem destaque “Se me deixam falar...” traduzido a 14 idiomas e “O problema não está na Mulher”, além de kits pedagógicos sobre gênero, como “Mudando o Mundo com as Mulheres da Terra” e “Nosso Plano em Ação” em apoio ao Plano Nacional de Políticas para Mulheres. Da mesma forma, na área de educação ambiental, Moema desenvolveu numerosas atividades e diversas publicações, entre as quais merece destaque o “Manual Latino-americano de Educ-Ação Ambiental” publicado com Omar Ovalles e Rachel Trajber na versão em português. Sua atuação principal foi, durante muitos anos, com ONGs e Movimentos Sociais, tendo também atuado junto a governos, trazendo sempre a tônica da educação popular ambiental para seu diversos espaços de atuação, inclusive com empresas como a ITAIPU Binacional e a COPEL.



GÊNERO

Moema L. Viezzer

As relações de gênero na educação socioambiental

Introdução

O Dia Internacional da Mulher (08 de março) e o Dia Internacional do Meio Ambiente (05 de junho) são comemorados em todo o planeta. Mas ainda são numerosos aqueles que não conectam a celebração destas datas com os dois maiores movimentos sociais que emergiram no âmbito planetário na segunda metade do século XX: o Movimento Ambientalista e o Movimento de Mulheres.

Meio Ambiente e Relações de Gênero constituem um binômio que, em última instância, nos remete às relações entre os seres humanos de todas as idades, raças/cores/etnias, classes sociais, credos, nações e países em sua conexão com o Planeta Terra como Pachamama, Mãe Terra dos quéchuas e aymarás, Tekohá, a casa-mãe dos tupis-guaranis, Gaia, o Ser vivo que hospeda a comunidade dos seres, incluída a espécie humana. São *temas transversais* que vêm deixando de ser assunto reservado a especialistas e ativistas e extrapolam o espaço de disciplinas, currículos, programas, pedindo passagem na pauta de qualquer processo de formação humana-cidadã, nos bancos da escola ou na escola da vida, em seus mais diversos espaços e tempos.

Significado das relações sociais de gênero

O termo “relações sociais de Gênero, enquanto categoria de análise sociológica representou um salto qualitativo em relação a análises anteriores sobre “o problema da mulher”, “a opressão da mulher”, “a exploração da mulher”, sendo que “*o problema não está na mulher*” (Viezzer, 1990). Esta categoria de análise emergiu quando um grupo de acadêmicas feministas revisitou as teorias de Marx e Engels, para quem a produção de bens e serviços constituía a base de sustentação da sociedade. Com o apoio da Universidade inglesa de Brighton/Sussex, o projeto SOW - Subordination of Women’s Project – realizado ao longo de dez anos de pesquisa nos cinco continentes, trouxe à luz a importância de rever o fenômeno histórico do des-equilíbrio entre as duas grandes esferas da vida humana: *produção-reprodução*.



Ocorre que, ao longo da história à qual temos fácil acesso, ao invés de cultivar a diversidade natural existente entre mulheres e homens, a *esfera da produção de bens e serviços* ficou a cargo dos homens, levando-os a ocupar, e definir como masculinos, os espaços de poder constituído na economia, na administração, na política e na religião. A esfera da *reprodução da vida - biológica, dos seres humanos e da sociedade* - ficou reservada às mulheres. Mas enquanto se atribuía “valor” às atividades realizadas pelos homens fora do lar, as funções exercidas no “lôcus” da unidade doméstica como cozinhar, lavar, cuidar das crianças, dos idosos e enfermos além de atender ao marido e administrar a economia do lar não eram reconhecidas como trabalho; como consequência, eram consideradas “sem valor”.

Nesse contexto, o binômio dominação masculina/subordinação feminina, ligado *aos papéis sociais* atribuídos a mulheres e homens e reconhecidos pelas instituições sociais foram se afirmando, inclusive por lei. No Direito Romano, por exemplo, as mulheres eram definidas como propriedade masculina da mesma forma que uma ovelha, uma mesa, um pedaço de terra; no Direito Napoleônico, não mais como propriedade, mas intrinsecamente dependentes do homem: primeiro o pai e depois o marido, sendo que, na falta de ambos, do homem da casa responsável pelo nome da família: irmão, tio, avô. No Brasil, foi somente a partir da atual constituição de 1988 que a igualdade de direitos humanos e sociais entre mulheres e homens e o direito de ambos à cidadania plena foram explicitamente reconhecidas.

Nos últimos séculos, a divisão dos papéis sociais atribuídos a mulheres e homens re-criou, reformulou e aprofundou as desigualdades nas relações sociais de gênero. Com o advento da *ciência*, por exemplo, afirmou-se paulatinamente o conhecimento científico em contraposição à *sabedoria* milenar da humanidade acumulada, em grande parte, pelas mulheres e tendo, como uma das consequências, sua exclusão do saber oficial, não podendo serem reconhecidas como cientistas, inventoras ou artistas. Por sua vez, o início da revolução industrial marcou ainda mais a desigualdade de gênero ao criar a figura do “*trabalhador* provedor do lar” e da “*dona de casa* sua administradora”, sendo a mulher reconhecida socialmente a partir de sua identidade de “esposa do trabalhador”, cristalizando ainda mais “o valor” exclusivo do trabalho masculino assalariado e reforçando a ideia do trabalho “sem valor” socialmente atribuído às mulheres.

Com a entrada massiva da população feminina no mercado de trabalho, ficou evidente a contribuição das mulheres não só como reprodutoras da espécie humana, mas também como trabalhadoras envolvidas na esfera da produção de bens e serviços, com o conseqüente envolvimento nas questões econômicas, sociais e políticas. Mas, esta mudança trouxe como decorrência a necessidade de desvendar e revisar os *papéis sociais* tradicionais atribuídos a mulheres e homens



nas esferas da produção/consumo e re-produção da vida, o que, por sua vez, levou a desvendar as construções ideológicas que os sustentam. O reconhecimento oficial da igualdade das mulheres com os homens na condição de seres humanos com direito à cidadania plena no respeito e cultivo das diferenças naturais é uma conquista sem volta dos tempos atuais.

Novo paradigma e equidade nas relações de gênero

O Ecofeminismo, corrente filosófica que se desenvolveu principalmente a partir da década de 1970, trouxe novos elementos que evidenciaram ainda mais como a lógica natural da vida humana havia sido invertida. Em poucas palavras: ao invés de direcionar a abundância e a riqueza da humanidade a serviço da vida, produzindo bens e serviços para re-produzir/re-alimentar/re-criar a vida em todas as suas dimensões (material, física, psicológica, cultural, espiritual, ambiental), a esfera da produção foi se afirmando mais e mais em detrimento da sustentação da vida, contribuindo para tanto as construções ideológicas que se manifestam nos símbolos, valores e crenças transmitidos de geração em geração.

Frente às complexas questões que hoje enfrentam nosso pequeno planeta e a humanidade, mais do que nunca se fazem necessárias confluências sinérgicas entre mulheres e homens para afinar a construção de “um outro jeito de ser” (Viezzler e Moreira, 1993), com novas formas de organização e de convívio.

Mas isso não brota “naturalmente”. O patriarcado influenciou nossas ideias mais fundamentais sobre a natureza humana e sobre nossa relação com o universo e se cristalizou em doutrinas e costumes que chegaram a ser aceitos universalmente. Fritjof Capra, em seu livro “O Ponto de Mutação” (1982), já se referia a Francis Bacon como um expoente desta forma patriarcal de pensar e lembra que, a partir de Bacon, o objetivo da ciência passou a ser aquele conhecimento que pode ser usado para “dominar e controlar a Natureza”, o que levou a ciência e a tecnologia a buscarem, sobretudo, fins profundamente antiecológicos. Não por acaso, Bacon adotava em seus escritos científicos a imagem da Natureza como fêmea, uma mulher “cujos segredos têm que ser arrancados mediante tortura, com a ajuda de instrumentos mecânicos”. Uma visão totalmente oposta ao antigo conceito da Terra como Pachamama, a “Mãe Nutriente” merecedora de respeito e cuidado.

O EcoFeminismo aprofundou o tema da dominação/subordinação nas esferas da produção/reprodução, introduzindo sua ligação com o tratamento dado pela humanidade aos demais seres que integram a natureza. Carolyn Merchant, Vandana Shiva, Maria Mies são algumas das teóricas que aprimoraram a análise do Velho Paradigma e a Cultura Patriarcal que se manifesta na dominação obsessiva do masculino sobre o feminino, seja a Natureza ou a mulher (Di Ciommo, 1999).



No novo paradigma, mulheres e homens são reconhecidos como seres humanos em igualdades individuais e sociais e com o devido reconhecimento de suas diferenças naturais, biológicas e psicossomáticas. Esse entendimento tem reflexo nas relações pessoais, mas interfere também diretamente na estrutura das instituições da sociedade: família, escola, igreja, instituições políticas e de mercado e na concepção geral do que é natural e do que é histórico. Trata-se de uma revisão total da organização da vida em sociedade para a qual o feminismo e, particularmente o Ecofeminismo, contribuem significativamente ao questionar a concepção dos papéis sociais atribuídos a mulheres e homens como se fossem “naturais”, intrínsecos à natureza humana. Busca-se “desnaturalizar” esses papéis aceitando-os como construções históricas que, assim como foram construídas pela sociedade, podem ser desconstruídas e reconstruídas na perspectiva de um novo processo civilizatório que aponta para o cultivo da sociobiodiversidade e a interdependência entre os seres.

A participação das mulheres nas conferências planetárias colaborou significativamente para esses avanços, particularmente a partir da ECO92, com contribuições para a *Agenda 21 da ONU* (capítulo 34), a *Agenda 21 de Ação das Mulheres por um Planeta Saudável e pela Paz* (Fórum Global, Eco92, revisada em Johannesburgo, 2002) e a *Plataforma de Ação da IV Conferência das Nações Unidas sobre Mulher, Desenvolvimento e Paz* (Beijing, 1995).

A *Declaração do Território Global das Mulheres na Rio+20* na Cúpula dos Povos Rio+20, muito próxima de declarações ecossocialistas e de outras correntes progressistas ali presentes, trouxe uma contribuição significativa para a aprendizagem do cultivo da sociobiodiversidade e deixou muito clara a atualidade dos princípios e valores que sustentam esta “revolução mais longa”, assim denominada por Juliet Mitchel já em meados do século XX. As mulheres denunciaram *“a sistemática violação dos compromissos mínimos assumidos pelos governos na Eco92 e as falsas soluções para alcançar o desenvolvimento sustentável baseadas na financeirização da Natureza e no aprofundamento de um modelo de produção e consumo desigual e insustentável (...) que tem suas raízes na perversa combinação entre capitalismo, patriarcado e racismo - sistemas que estruturam as desigualdades e injustiças pela militarização, pela divisão sexual do trabalho, pelo racismo ambiental, pela violação dos corpos das mulheres, entre outras formas de dominação e exploração no planeta e em nossas sociedades”*.

Com este embasamento, reivindicaram dos governos e organismos internacionais presentes à Rio+20 que *“não retrocedam em relação aos compromissos assumidos anteriormente pelos Estados em termos de direitos humanos e façam cumprir o que foi pactuado em anteriores Conferências das Nações Unidas: Eco-92 (Meio Ambiente e Desenvolvimento); Viena 93 (Direitos Humanos);*



Cairo 94 (População); Beijing 95 (Mulher Desenvolvimento e Paz) e Durban 2001 (contra o racismo)”.

A declaração conclui dizendo: *“Finalmente, demandamos a efetivação dos direitos de todos os povos do mundo aos seus territórios e seus modos de vida. Defendemos os direitos de nós, mulheres, à igualdade, à autonomia e à liberdade em todos os territórios onde vivemos e naqueles onde existimos, ou seja, nossos corpos, nosso primeiro território”.*

Além de colocar em cheque a atual divisão internacional do trabalho que arrancou das mulheres muitos de seus espaços de poder social, coincidindo com a degradação ambiental, a declaração traz um dado ainda pouco reconhecido sobre os territórios a serem respeitados, entre os quais se situa o território do corpo da mulher, amplamente utilizado como objeto de mercado pelas indústrias médica, farmacêutica e de cosméticos, além da venda/aluguel de seus corpos pelas indústrias de tráfico internacional de pessoas.

A Declaração do Território Global das Mulheres é, sem dúvida alguma, um hino de louvor à sociobiodiversidade para assegurar a sustentabilidade em todas as suas variáveis: social, cultural, demográfica, ambiental, pessoal, institucional e política. É uma nova visão paradigmática que nos remete à necessidade de uma convivência e comunicação diferente entre nós humanos e com as demais espécies viventes; uma visão que nos impele a saltar da condição de “senhores do mundo” para a de “irmãs e irmãos do universo”. Uma grande diferença!

Equidade de gênero na educação e comunicação socioambiental

O que significa, no alinhamento a este novo paradigma, educação inclusiva, permanente e continuada? Chegamos ao cerne do processo de educação para sociedades sustentáveis: contribuir para que indivíduos e organizações se percebam como parte do seu entorno e saibam que garantir qualidade do ambiente, e conseqüente qualidade de vida para si e para as gerações futuras, significa também cuidar de si próprios e dos outros.

As questões básicas a serem abordadas na educação socioambiental são sempre as mesmas: Que visão de mundo estamos compartilhando? Quais são as crenças, os princípios e valores que orientam nossas ações? A partir destas, vêm as outras que podem incluir estudos de percepção, de linguagens, de costumes e práticas diversas abrangendo, no momento atual, o significado de cotas de participação em espaços de poder e de decisão.

A análise e as ações afirmativas na perspectiva da equidade de gênero, como parte do cultivo da sociobiodiversidade, é uma aprendizagem que, em última



instância, se resume em aprender a “partilhar o poder, o saber, o prazer e o bem querer entre mulheres e homens convivendo em sociedade e com os demais seres da Natureza” (Viezzler e Moreira, 2006).

Colocando a teoria na prática: algumas questões orientadoras

No limite destas páginas me ateno a dois aspectos que podem ajudar a colocar na prática a teoria da equidade nas relações de gênero:- a *Educação Ambiental em projetos socioambientais* e a *Educomunicação Socioambiental*.

Nas iniciativas, programas e projetos socioambientais

A educação socioambiental está mais e mais presente nos projetos pedagógicos de escolas e nos programas socioambientais (de recuperação de bacias hidrográficas, agricultura orgânica, saneamento, reciclagem, plantas medicinais, recuperação de caminhos, monitoramento participativo da água, etc.). Ficam algumas perguntas:

- Nossa aprendizagem está efetivamente contribuindo para desenvolver o olhar e a prática da justiça socioambiental que inclui a equidade de gênero?

- Em nossas iniciativas e projetos, temos o hábito de *desagregar* os dados dos/das participantes por sexo, idade, raça/etnia, estrato socioeconômico, área urbana ou rural? Nossos roteiros, questionários de pesquisa e outros ajudam a assegurar que os interesses e necessidades das mulheres estão sendo considerados na perspectiva da equidade?

- Temos o hábito de *conferir* como o projeto garante a participação das mulheres na tomada de decisões socioambientais contempladas? Ele promove a participação das mulheres sem que a mesma signifique apenas mais acúmulo de atividades para elas? Que benefícios o projeto traz para as/os participantes, seus lares e suas comunidades? Como se relaciona com as políticas nacionais de equidade de gênero em prol da sustentabilidade? A metodologia implícita em nossas iniciativas permite que afluam nos espaços educativos os saberes e cuidados existentes nas práticas de mulheres e homens participantes?

A 2ª. Conferência Nacional de Políticas para Mulheres (2007) foi um marco histórico ao incluir, entre os seus dez eixos, posteriormente detalhados no II Plano Nacional de Políticas para Mulheres, dois eixos voltados ao “Desenvolvimento Sustentável no Meio Rural, na Cidade e na Floresta” (n. 06) e “Território e Moradia” (n. 07). Um KIT de materiais pedagógicos intitulado “Nosso Plano em Ação” (Viezzler, Moreira e Grondin, 2010) traz uma versão popular do II Plano



Nacional de Política para Mulheres para subsidiar a aprendizagem da equidade de gênero como assunto de mulheres e homens no âmbito individual e familiar, mas também institucional, envolvendo os vários Atores Sociais que interferem na qualidade do ambiente e da vida das pessoas, sejam eles integrantes de governos (no executivo, legislativo, judiciário) e organizações da sociedade civil (sindicatos, cooperativas, associações, redes, fóruns), assim como as empresas e os meios de comunicação. Os “mutirões” propostos no KIT introduzem um processo de aprendizagem transformadora sobre equidade de gênero, apontando para novas relações sociais de equidade e justiça socioambiental.

Na educomunicação socioambiental

Os materiais pedagógicos, didáticos e paradidáticos, tais como livros, textos, revistas, cartilhas, gibis, peças de teatro, desenhos animados, programas de rádio, jogos manuais ou eletrônicos são fontes de informação importantes e - sempre - ajudam a mudar atitudes ou reforçar padrões existentes. Mudanças significativas nas relações sociais e com o ambiente podem começar com o uso das palavras adequadas e com mensagens não-verbais que reafirmam a equidade entre os sexos e valorizam a diversidade sociocultural, sexual, racial. Neste sentido, a primeira dica é:

Evitar o Sexismo na Linguagem (escrita, áudio, visual, eletrônica). A linguagem sexista reflete toda a estrutura patriarcal da sociedade. Um exemplo marcante é o uso genérico da palavra “homem” para designar todos os seres humanos, enquanto a palavra “mulher” designa apenas a fêmea da espécie. Várias iniciativas internacionais e nacionais buscam corrigir a linguagem sexista, como as Diretrizes da UNESCO sobre “Redação sem Discriminação” (1996); o acordo entre o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e o MEC para rever e combater o sexismo na linguagem presente nos materiais didáticos (1996); o Plano Nacional de Políticas para Mulheres (2008), enfático na questão da linguagem inclusiva, não sexista. Já estão colocadas as bases sobre as quais podemos fundamentar a revisão de nossa linguagem. Vamos aprender novas e boas práticas?

- Que tal *eliminar todas as expressões de conteúdo desqualificador* ou discriminatório que tenham como mensagem a inferioridade da mulher, sua ausência na vida pública e a sua definição e identidade em função do homem? Ao invés de manter jargões como “história do homem”, “o homem moderno”, tão comum nos livros didáticos, substituir por expressões como “a humanidade”, “a espécie humana”, “homens e mulheres”;

- Que tal *fomentar nos textos e nas ilustrações imagens de equidade*, cooperação e associação entre homens e mulheres de raças/etnias, idades, religiões, posições



sociais diferenciadas? Isso vai contribuir para eliminar aquelas que contenham conteúdos estereotipados, desqualificadores ou discriminatórios;

- Que tal *mostrar situações em que o poder e a liderança estejam distribuídos* por personagens de ambos os sexos? Homens e mulheres revezando-se nos atos heroicos, nas atitudes de defesa do meio ambiente e nas relações positivas com a natureza, levam, entre outros aspectos, a rever a história da humanidade como nos foi contada;

- Que tal *tratar assuntos complexos sem complicação*? Usar frases curtas, palavras simples, construções mais próximas possíveis do universo das pessoas a quem o material é dirigido. Utilizar analogias que facilitam a compreensão, estimulam visualizações e apelam para a memorização, prendendo a atenção com informações que, além de enriquecer o universo dos educandos e educandas e seu vocabulário, gerem um clima que leve à mobilização;

- Que tal *Anunciar.. ao invés de só Denunciar*? Soluções já existem: elas precisam tornar-se visíveis e serem partilhadas. As denúncias são importantes veículos das transformações; mas elas caem no vazio se, ao mesmo tempo, não são apresentadas propostas e novas formas de lidar com a realidade. Por que não trazê-las à tona, retratá-las e socializá-las? Por que não priorizar a busca de bons exemplos de povos e culturas inteiras que estabelecem relações harmoniosas com seu meio? Aprende-se muito pelo “efeito de demonstração”, principalmente quando se conhece povos e culturas com uma identificação positiva com a natureza. A educação ambiental é, essencialmente, um trabalho de afirmação da vida; e

- Que tal *estimular o Desejo de Compartilhar a invés de Mandar e Impor*? Educação ambiental já foi sinônimo de regras e normas do tipo: “não pise na grama”, “não fume”, “proibido jogar lixo”, “não destrua as plantas”, “proibido caçar”, “defenda o verde”... uma coletânea sem fim.

Esse caráter excessivamente normativo dificulta estabelecer a relação empática, tão necessária ao aprendizado ambiental. A educação socioambiental deve primar pela capacidade de não impor a obrigação de zelar pela vida entre “o dever” e a “culpa”; ao contrário, ela precisa despertar o sentimento de plenitude de estar vivo e de compartilhar esta vida na trama que envolve a todos os seres vivos.

Para finalizar

Nós, pessoas adultas, geralmente não fomos educadas nos valores e princípios da sustentabilidade que incluem as relações de equilíbrio entre masculino-



feminino, as relações equitativas de Gênero com igualdade no respeito e cultivo da diversidade. É tempo de aprender, inclusive com nossas ignorâncias, costuma lembrar Boaventura de Souza Santos (2006).

Independentemente de idade, formação acadêmica e circunstâncias em que nossas vidas se desenvolvem, “Todos somos aprendizes”, lembra o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. Todos e todas somos desafiados em nosso dia-a-dia pela complexidade das relações que se tecem entre seres humanos e deles com os demais seres que constituem a Teia da Vida, como bem relembra e afirma a *Carta da Terra*.

Vale lembrar, por fim, que as mudanças ambientais, cada vez mais necessárias e urgentes, dependem, fundamentalmente, da sinergia de interesses entre os seres humanos, como bem enfatizou Paulo Freire durante a Jornada de Educação Ambiental na Rio92: “*sem homem e mulher... o verde não tem cor*” (Viezzer, Ovalles, Trajber, 1995).

Referências e sugestões

AGENDA 21 de Ação das Mulheres por um Planeta Saudável e pela Paz. Versão brasileira, WEDO/REDEH, Rio de Janeiro, 1992.

ANGELIN, Rosângela. Gênero e Meio Ambiente: a atualidade do Ecofeminismo, in Revista espaço acadêmico, n. 58, março de 2006.

BOFF, Leonardo. A ética e a formação de valores na sociedade. In: Reflexão. Ano IV, nº 11, out. 2003. Instituto Ethos, São Paulo, 2003.

BRASIL, II Plano Nacional de Políticas para Mulheres, Secretaria de Políticas para Mulheres, Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação: aprendizes de sustentabilidade. Cadernos Secad n.1. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2007.

_____ O Ponto de Mutação. São Paulo, Editora Cultrix, 2003.

_____ STONE Michael e BARLOW Zenobia (orgs.) Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo, Editora Cultrix, 2006.

CARTADA TERRA. Princípios para um futuro sustentável. Ed. Itaipu Binacional, 2005.



CORRAL, Thais. Educação para um Planeta Saudável: Manual para Educadores (as) de jovens e adultos (as). REDEH/MEC/FNDE, 1999.

DECLARAÇÃO DO TERRITÓRIO GLOBAL DAS MULHERES na Cúpula do Povos na Rio+20, Boletim n. 08 da AMB. 07 e 08.

DE SOUZA SANTOS, Boaventura. Gramática do Tempo. Editora Cortez, São Paulo, 2006.

DI CIOMMO, Regina Célia. Feminismo e Educação Ambiental, Editorial Cone Sul, Uberaba, 1999.

_____ Relações de gênero, meio ambiente e a teoria da complexidade in Anais do XXI Encontro Estadual de História – ANPUH/SP, Campinas, setembro de 2012.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. 8ª edição, São Paulo, Olho d'Água, 2006.

ONU Plataforma de Ação Beijing 1995: um instrumento de ação para as mulheres. Isis Internacional/ REPEM, Uruguai, 1996.

O'SULLIVAN, Edmund. Aprendizagem Transformadora. Editora Cortez, São Paulo, 2005.

SHIVA, Vandana. Monoculturas da Mente. Editora Global, São Paulo, 2000.

SILIPRANDI, Emma. Ecofeminismo: contribuições e limites para a abordagem de políticas ambiental in Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável, Emater, janeiro 2000.

TRAJBER, Rachel, MANZOCHI, Helena Lúcia (org.). Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais impressos. Editora Gaia, São Paulo, 1996.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Edição da Itaipu Binacional, Foz do Iguaçu, 2006.

VIEZZER, Moema L. (coord.); OVALLES, Omar; TRAJBER, Rachel. Manual Latino Americano de Educ-Ação Ambiental, Editora Global, São Paulo, 1995.

VIEZZER, Moema, O problema não está na mulher. Editora Cortez, São Paulo, 1992.

VIEZZER, Moema e MOREIRA, Tereza. ABC da Equidade de Gênero na Responsabilidade Socioambiental. Foz do Iguaçu: Itaipu Binacional, 2006.



VIEZZER, Moema, MOREIRA, Tereza e GRONDIN, Lina. Nosso Plano em Ação em Apoio ao II Plano Nacional de Políticas para Mulheres (KIT), Ed. ComSol, Toledo, 2010.

UNESCO, Redação sem Discriminação, Editora Texto Novo, São Paulo, 1996.

Sites de referência para vídeos, filmes e outros

Agenda 21 (cap.34) e Agenda 21 local www.mma.gov.br.

Articulação de Mulheres Brasileiras – www.amb.org.br.

Articulação do Semiárido (ASA) www.asabrasil.org.br.

BRASIL - www.portalbrasil.gov.br.

Centro Feminista de Estudos e Assessoria - www.cfmea.org.br.

Comissão de mulheres Trabalhadoras Rurais da Confederação Nacional de Trabalhadores da Agricultura - www.contag.org.br.

Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas www.conaq.org.br.

Instituto Equit - Gênero, Economia, Cidadania Mundial – www.equit.org.br.

Movimento de Mulheres Camponesas – www.mmcbrazil.org.br.

Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu - www.miqcb.org.br.

Observatório da Mulher – www.observatoriodamulher.org.br; Radio Mulher – www.radiomulher.org.br.

Rede de Desenvolvimento Humano/REDEH – www.redeh.org.br; Rede Mulher e Habitat - www.ibam.org.br.

Rede Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos - www.redesaude.org.br.

Revista Estudos Feministas – ref@cfh.usfc.br.

Sempre Viva Organização Feminista – www.sof.org.br.



Setor de Gênero do MST – www.mst.org.br.

SOS Corpo e Cidadania – www.soscorpo.org.br.

Women' Environment and Development Organization – www.wedo.org.

GEOPOLÍTICA



Indicadores

Ecopolítica

Governança

Ladislau Dowbor

Ladislau Dowbor. Professor de economia na pós-graduação da PUC-SP e consultor de diversas agências da ONU. Possui graduação em Economie Politique - Universite de Lausanne (1968), mestrado em Economia Social pela Escola Superior de Estatística e Planejamento (1974) e doutorado em Ciências Econômicas pela Escola Superior de Estatística e Planejamento (1976). Atualmente é professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência nas áreas de Administração e Economia, atuando principalmente nos seguintes temas: mudança tecnológica, economia dos recursos humanos, economia regional e urbana, planejamento educacional e economia internacional. Os seus trabalhos estão disponíveis online em <http://dowbor.org>. Contato: ladislau@dowbor.org.



GEOPOLÍTICA

Ladislau Dowbor

O conceito

Geopolítica tem essencialmente a ver com a forma de nos administrarmos no planeta. Da mesma maneira como podemos estudar o planeta em termos de geografia física, delineando os mares, os continentes, as cadeias de montanhas, podemos também olhá-lo em termos de política, identificando os países mais poderosos, mapeando a distribuição da força militar segundo as nações, estudando os equilíbrios nas organizações internacionais, identificando os eixos de domínio sobre matérias primas estratégicas, o controle do sistema financeiro, o controle da mídia e outros vetores que nos permitem entender para onde vamos como civilização. Estudar geopolítica, de certa maneira, é desenhar o mapa do poder.

O pano de fundo da geopolítica atual é a fragilidade da governança. O conceito de governança ajuda muito a entender os desafios. Todos sabemos o que é “governo”, a máquina político-administrativa que gere as nações. Governança é um conceito mais amplo, envolve tanto o governo como o conjunto dos atores econômicos e sociais que participam das transformações de um país. Para que um governo funcione é necessário que seja aceito pelos principais agentes de transformação social como as empresas, os sindicatos, as organizações da sociedade civil, as igrejas, a mídia, etc., de maneira que todo o conjunto também funcione.

Um eixo de fragilização da governança reside na explosão dos avanços tecnológicos, o que, em si mesmo, é algo desejável, pois significa a possibilidade de maiores realizações com menores esforços. Entretanto, tecnologias mais poderosas exigem formas correspondentes de governança. O caso da pesca oceânica é um bom exemplo: hoje, os navios da indústria pesqueira dispõem do GPS que lhes permite mapear as migrações dos cardumes, os satélites que lhes fornecem dados sobre concentração de biomassa e de redes sofisticadas, confeccionadas com materiais ultrarresistentes, que lhes permitem capturar gigantescas quantidades de vida marinha. Com isto, generalizou-se a chamada sobrepesca: retira-se mais do que os mares podem reproduzir. As regras do jogo, basicamente, são de que cada um extrai a maior parte que puder, na linha do chamado livre mercado. O resultado é a liquidação da vida nos mares. As tecnologias avançaram, mas a governança não; continuamos no vale-tudo econômico, só que com ferramentas



tecnológicas muito mais poderosas, simultaneamente mais produtivas e mais destrutivas.

O mesmo ocorre com as florestas. A era do machado foi substituída pela era da motosserra, com tratores de esteira e sistemas de comercialização internacional muito poderosos. Hoje, se liquidam imensas regiões florestais em pouco tempo, e a baixo custo. Como a madeira nobre está se extinguindo, o seu preço nos mercados internacionais sobe. Por outro lado, as tecnologias tornam a extração mais barata e os lucros tornam-se muito grandes para empresas que apenas extraem aquilo que não necessitaram produzir, pois se trata de uma herança natural. Aqui também, o resultado é a destruição da cobertura florestal do planeta. Em termos de governança, é evidente que temos de restringir os desmatamentos, controlar as grandes corporações. Isto envolve enfrentar interesses poderosos, redesenhar o mapa do poder, influenciar a geopolítica no sentido do desenvolvimento sustentável.

Os exemplos aqui são muitos, envolvem também o uso de agrotóxicos, a contaminação dos cursos de água, lençóis freáticos e mares, a esterilização do solo agrícola, a excessiva exploração de minerais raros, o uso de fontes de energia que geram o efeito estufa e assim por diante. O poder das tecnologias modernas exige formas de governança mais sofisticadas e equilibradas.

Um segundo eixo de fragilização da governança, e de consequente redesenho do mapa do poder, é o fato da economia se globalizar, enquanto os governos permanecem fragmentados em duas centenas de nações, cada uma defendendo os seus próprios interesses. As crises financeiras mostram bem o dilema. Basicamente, 28 bancos dominam o sistema financeiro mundial. Neste total, oito são americanos, quatro britânicos, quatro franceses e três japoneses. Do mundo em desenvolvimento, apenas um banco chinês tem presença marcada nesta lista. Ou seja, o sistema financeiro se globalizou, promove movimentos especulativos globais desastrosos, mas não há controle, pois os bancos centrais de cada uma daquelas duas centenas de nações controlam apenas as suas próprias economias, não havendo nenhum organismo de controle em escala mundial. Não há banco central e nem um governo mundial. A manchete na capa de uma publicação do Fundo Monetário Internacional é, neste sentido, até divertida: “Who’s in charge?”, pergunta o FMI, quem é que manda? Na realidade, na esfera planetária, ninguém está no comando e as nações sofrem os impactos da especulação, tendo apenas capacidades limitadas de controlá-los. As finanças se globalizaram, enquanto os instrumentos de governança seguem sendo nacionais e, portanto, dispersos. Na ausência de instrumentos de governança global, as corporações ocupam um espaço vazio de regulação, transformando a geopolítica do planeta. Nas palavras de David Korten, “as corporações regem o mundo”.



Estes dois eixos de perda de governança levam a que a geopolítica apresente globalmente um deslocamento dos governos para os grandes grupos mundiais que controlam as tecnologias, as finanças, as matérias primas e, através dos contratos publicitários, a grande mídia. É o que tem se chamado de “rede de poder corporativo mundial”. O resultado desta perda de governança política são os três grandes eixos críticos que enfrentamos para assegurar o desenvolvimento sustentável: o caos ambiental, a concentração da renda e a desorganização financeira. Em termos menos grandiosos, mas igualmente importantes, a geopolítica pode ser mapeada em cada grupo de atividades econômicas, em cada município, analisando como os territórios, os interesses econômicos e as políticas se cruzam e se articulam, gerando toda a dificuldade de governança que ora se enfrenta.

Metodologia

Em termos de metodologia, e buscando o desenvolvimento sustentável, sugerimos aqui o cruzamento de cinco enfoques: o levantamento de indicadores, a análise das dinâmicas, o estudo dos grupos de interesses, o mapeamento das articulações territoriais e a definição de políticas e instituições. Para estes diversos enfoques, sugerimos sempre o estudo de experiências concretas, pois só assim se gera a teoria correspondente, no processo interativo teoria e prática.

Há uma recente e forte expansão dos instrumentos de seguimento da realidade, em particular dos indicadores. Hoje temos, por exemplo, em nível global, os Objetivos do Milênio centrados em oito áreas: extrema pobreza, acesso à educação, empoderamento das mulheres, mortalidade infantil, saúde materna, controle das principais doenças, sustentabilidade ambiental e parcerias para o desenvolvimento. Temos também os indicadores elaborados no programa Cidades Sustentáveis, os Indicadores de Bem Estar da MetrÓpole (IRBEM), os indicadores Ethos de responsabilidade social das empresas e assim por diante. Todos estes subsistemas estão disponíveis *online* e permitem dominar os principais pontos de referência de um desenvolvimento sustentável. Constituem instrumentos essenciais de conhecimento empírico.

Os indicadores ajudam muito, mas a análise dos processos continua essencial. Uma taxa elevada de mortalidade infantil, por exemplo, indica claramente uma sociedade doente no seu conjunto: desigualdade, ausência de políticas sociais adequadas, poder centralizado em oligarquias e assim por diante. O indicador, entretanto, apenas aponta o problema e nada substitui a análise das dinâmicas. Em termos de geopolítica e de governança, uma das formas mais didáticas consiste no estudo comparativo entre países, regiões e municípios. Nos Estados Unidos, por exemplo, os grandes grupos financeiros dominam a área da saúde, privatizando-a, enquanto no Canadá vizinho os serviços públicos descentralizados permitem ter



uma saúde mais barata e muito mais eficiente. Um grupo de municípios na região de Penápolis optou por um consórcio intermunicipal de saúde, substituindo competição por colaboração organizada. Em Santa Catarina, os serviços estão enquadrados em conselhos regionais de desenvolvimento. Como se diz, cada caso é um caso e analisar diversas dinâmicas concretas é muito didático.

A metodologia dos grupos de interesses, ou de “grupos de pressão”, ajuda muito na compreensão das dinâmicas. A mudança do Código Florestal no Brasil, por exemplo, envolveu a bancada ruralista do congresso, cujos deputados foram em grande parte eleitos pelo dinheiro do agronegócio que, por sua vez, está ligado aos interesses internacionais de poderosos grupos como Monsanto, Bunge, ADM e poucos outros. No discurso, apresentam-se como defensores dos pequenos produtores, tentando justamente ocultar os interesses reais. O estudo da geopolítica consiste em desvendar a estrutura articulada dos diversos interesses que vão resultar na redução da sustentabilidade dos processos. Enfoque semelhante pode ser adotado para desvendar a articulação entre os interesses ruralistas e as grandes empresas mundiais produtoras de agrotóxicos e assim por diante. Hoje há muito material disponível *online* para estudar as diversas redes ou pirâmides de poder econômico-político, tanto em nível global, como nacional e local.

Uma metodologia muito utilizada é a das monografias territoriais. Na prática, trata-se de analisar um território em termos da estrutura de poder econômico e político e em termos do processo decisório que resulta, com os diversos impactos em termos de sustentabilidade. Há municípios no Mato Grosso, por exemplo, onde predomina o interesse de empresas madeireiras, mas que contam também com o apoio da franja mais pobre da população, porque esta não tem alternativa de sobrevivência que não seja o desmatamento. Alguns municípios podem ser dominados por uma grande empresa, como o peso da Riviera de São Lourenço no caso do município de Bertióga, outros ainda podem ter gerado formas equilibradas de articulação dos diversos interesses como é o caso de Pintadas, na Bahia, de Pirai, no Estado do Rio e tantos outros. Este enfoque territorial é particularmente rico para entender como se articulam os diversos interesses na exploração positiva ou nefasta de territórios concretos.

Finalmente, é muito importante associar as análises da geopolítica com a visão propositiva. Aqui também, sugerimos não ficar apenas na teoria e avançar para estudos comparados de experiências que funcionam. Há inúmeras fontes para este estudo, como, por exemplo, no Instituto Pólis (Dicas Municipais), no CEPAM, no IBAM, no programa Gestão Pública e Cidadania na FGV-SP, na rede Nossa São Paulo, no Programa Cidades Sustentáveis e outros. Para citar apenas um exemplo, no caso acima mencionado de Santa Catarina, os 293 municípios do Estado foram agrupados em Conselhos Regionais de Desenvolvimento, nos quais participam prefeitos, presidentes das Câmaras e representantes da



sociedade civil. Com isto, as políticas foram descentralizadas e reduziu-se o peso relativo da capital que absorvia a maior parte dos investimentos. Aproximando o processo decisório da população, democratizou-se o uso dos recursos. Em outras regiões houve um progresso na política de transparência do uso dos recursos públicos: a disponibilização *online* da informação reduz drasticamente os espaços dos desvios políticos. Este enfoque, também chamado de “melhores práticas”, é muito produtivo e didático. A geopolítica é também uma construção de processos equilibrados de decisão.

No conjunto, trabalhar em grupo, organizando as diversas fontes de informação, analisando e categorizando as diversas experiências, gera, gradualmente, compreensões mais amplas da forma complexa como se transforma hoje a governança e a geopolítica.

Perguntas orientadoras

A que ponto as mesmas tecnologias podem ser uma ameaça e uma solução? Exemplo da química fina, que tanto permite a elaboração de novos medicamentos como os excessos do uso de agrotóxicos, que geram mais doenças.

Quais são os grandes eixos de poder, de dominação geopolítica? Exemplo do petróleo no mundo, das guerras no oriente médio, dos dramas ambientais no Golfo do México, mas também da tensão entre municípios “produtores” e não produtores de petróleo no Brasil. Finanças, energia, mídia, poder militar e outros.

Como se distribui o poder financeiro hoje no mundo e no Brasil? Análise do cartel de bancos no Brasil, análise básica da crise financeira mundial gerada por processos especulativos e repassada aos governos que, por sua vez, a repassa às populações sob a forma de corte de políticas sociais, redução de consumo e desemprego.

Como se dá a concentração de renda hoje no planeta e no Brasil? Exemplo das grandes fortunas que dominam o planeta (o grupo dos bilionários), da reconcentração de renda nos Estados Unidos, do processo redistributivo no Brasil.

Como se estrutura o poder da mídia no mundo e no Brasil? Exemplo do oligopólio planetário, estudando em particular o grupo Murdoch, mas também o estudo da articulação das quatro famílias que dominam o universo da mídia no Brasil (Civita, Marinho, Frias e Mesquita).



Fontes de informação

Para todos os problemas mencionados, houve um tempo em que teríamos de nos encerrar em bibliotecas, comprar revistas científicas muito caras e conhecer muitas línguas. Hoje, instrumentos como a Wikipédia, as listas de fontes no Google (em particular no link “acadêmico”) e inúmeras publicações científicas *online*, disponíveis em *creative commons*, facilitam imensamente o trabalho e tornam relativamente simples os objetivos quase ambiciosos acima descritos. Toda a produção científica do MIT, por exemplo, está disponível *online* e gratuitamente no regime *Open Course Ware* (OCW). Aprender a utilizar as numerosas fontes hoje disponíveis faz parte do exercício didático. Temos ainda excelentes *newsletters* como fontes de informação atualizada, como *Mercado Ético*, *Carta Maior*, *Envolverde* e uma série de outros.

Recomendamos, no site deste autor, <http://dowbor.org>, os seguintes textos: *Para entender a Rio+20*, *O professor frente à propriedade intelectual*, *A crise financeira sem mistérios*, *A rede mundial de poder corporativo*, *Democracia Econômica*, *Riscos e oportunidades em tempos de mudança*. No mesmo site, numerosos títulos vêm com pequenas resenhas, com acesso nas “Dicas de Leitura”. A lista dos principais sites e *newsletters* pode ser encontrada em “Sites recomendados”, com os links correspondentes. Notem que todos os textos mencionados estão disponíveis na íntegra, *online*, gratuitamente.

Nesta era de multimídia, temos excelentes documentos científicos sob a forma de vídeos. Por exemplo, no mesmo site ou no *Youtube*, pode-se acessar o vídeo *São Paulo 2022*, com cerca de 10 minutos, que apresenta um conjunto de experiências inovadoras em diversas cidades do mundo. Não precisamos reinventar a roda. Muitos vídeos temáticos podem ser encontrados no site mencionado. São frequentemente curtos e constituem excelente mão-de-obra para alimentar aulas e reuniões com movimentos sociais, pois levantam os temas de maneira dinâmica, permitindo abrir as discussões. Fazer os alunos pesquisarem curtos documentários científicos, selecionados por tema, no *Youtube*, ajuda muito na compreensão da amplitude do universo de pesquisa. Um tema simples como *a morte das abelhas*, por exemplo, leva a uma série de vídeos científicos sobre a guerra que a Bayer e outras empresas produtoras de agrotóxicos travam para impedir que os governos proíbam o uso dos neonicotinóides que causam um desastre no mundo da fruticultura. O resultado prático é geralmente que os produtos são proibidos em países com sociedade civil mais organizada, e passam a ser vendidos em países do terceiro mundo, com governos mais frágeis.

Há também documentários científicos importantes, de longa duração, que nos trazem uma visão de conjunto de como as dinâmicas do desenvolvimento se articulam, permitindo uma compreensão mais profunda e de conjunto das



questões. O documentário *A Corporação*, sobre como funciona o sistema de geopolítica das grandes corporações, é absolutamente fundamental. Outro excelente instrumento de trabalho é *A verdade inconveniente*, sobre mudança climática e o que isto representa para o planeta. Um documentário que recebeu o Oscar de 2011, *Trabalho Interno*, apresenta um magistral mapeamento de como se organiza a geopolítica das corporações financeiras e como o poder financeiro passou a dominar a política. Uma lista de filmes do gênero pode ser encontrada no site mencionado sob o ícone *Bons Filmes*.

Entre as principais leituras, recomendamos o artigo *Para entender a Rio+20*, que traz, com breves comentários, os principais documentos que constituem, de certa maneira, leitura essencial para se entender as dinâmicas atuais. Em termos muito gerais, continua essencial ler o clássico *O nosso futuro comum*, que serve de guia para o planeta, e o recente *O futuro que queremos*, documento aprovado na Rio+20. A visão de conjunto mais competente e atualizada parece-nos ser o livro de Lester Brown, *Plano B 4.0*, disponível em português, gratuito, *online*. Este livro tem a vantagem de juntar diagnóstico dos processos críticos (água, clima, etc.) com a apresentação das alternativas. Porque “Plano B”? Porque o modelo que estamos seguindo agora se deteriora rapidamente. Segundo Brown, temos que construir o “Plano B”. Para isto, o processo decisório tem que mudar. A geopolítica está no centro deste processo.

GESTÃO PARTICIPATIVA



Coletivos Educadores

Governança Hídrica

Democracia

Nelton Miguel Friedrich

Nelton Miguel Friedrich. Formado em direito, especialista em desenvolvimento sustentável, foi Deputado Estadual e por duas vezes eleito Deputado Federal. Como membro da Assembléia Nacional Constituinte apresentou 535 propostas, tendo 141 parcial ou integralmente acatadas. Dedicou-se à causa ambiental há décadas, seja como legislador ou ativista ambiental. Foi secretário de Estado do Governo do Estado do Paraná, nas áreas de Energia (COPEL) - Meio Ambiente, Controle a Erosão, Saneamento e Habitação Popular. Ocupou por três anos a presidência dos Conselhos Estaduais de Meio Ambiente, de Saneamento (SANEPAR), (COHAPAR) e de Meio Ambiente - Superintendência de Recursos Hídricos e Meio Ambiente do Paraná – SURHEMA.. Atualmente é Diretor de Coordenação e Meio Ambiente da ITAIPU Binacional, Coordenador do Programa Cultivando Água Boa.



GESTÃO PARTICIPATIVA

Nelton Friedrich

A mudança de fato

o ser humano é a Terra que caminha
Atahualpa Yupanqui

A grave realidade socioambiental, os padrões de produção e consumo insustentáveis, a cultura do ter, da aparência, do descartável e a desesperança crescente, o risco de colapso da biocapacidade do planeta Terra, as mudanças climáticas globais e suas dimensões ética e política - cujas consequências mais graves alcançam os que menos contribuíram com o problema - pedem um senso ético e de urgência para ultrapassarmos a insensatez do crescimento ilimitado, da produção infinita, da ganância autodestrutiva, do consumismo insaciável e da desigualdade social e, assim, alcançarmos uma Terra sustentável, saudável, justa e equitativa.

Tal senso é fomentador da responsabilidade vinculante e compartilhada que soluciona e não só aponta problemas, e que torna inarredável o papel de governos, sociedade civil, empresas – sejam públicas ou privadas -, entidades, universidades, centros de pesquisa, escolas, cidadãos e cidadãs na discussão e vivência da sustentabilidade. Como afirma Leonardo Boff:

pouco importa a concepção que tivermos de sustentabilidade, a ideia motora é esta: não é correto, não é justo nem ético que, ao buscarmos os meios para a nossa subsistência, dilapidemos a natureza, destruamos biomas, envenenemos os solos, contaminemos as águas, poluamos os ares e destruamos o sutil equilíbrio do Sistema Terra e do Sistema Vida... A sustentabilidade deve atender o inteiro Sistema Terra, o Sistema Vida e o Sistema Vida Humana. Sem esta ampla perspectiva o discurso da sustentabilidade permanecerá apenas discurso, quando a realidade nos urge à efetivação rápida e eficiente da sustentabilidade, a preço de perdermos nosso lugar neste pequeno e belo planeta, a única Casa Comum que temos para morar. (Boff, 2012, pp 64-65).



A responsabilidade vinculante e compartilhada emerge da compreensão política de que todos, efetivamente, estamos no mesmo barco. Alguns têm mais, outros têm menos. Mas não há quem não tenha micro, pequena, média ou grande responsabilidade. Todos os dias a Mãe Terra, em algum lugar, está clamando: basta, mudem, não aguento mais seus padrões de produção e consumo, os seus modos de vida e de habitar a casa comum, a morada de todos. Temos que visitar permanentemente a Carta da Terra, a Agenda 21 (daí, a Agenda 21 do Pedaco) e nos somar na “(...) necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento, com seus terríveis efeitos sobre o meio ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana” conforme propugna o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Temos que agir, a começar, sensibilizados, agir no “meu pedaço, no nosso pedaço”, no local onde vivo e de, destemidamente, se posicionar, articular, lutar, de construir a cidadania planetária, inclusive de denúncia e atitudes diante das estruturas, de instituições e corporações causadoras maiores do desastre socioambiental. Devemos nos alimentar e nos movimentar no que propôs, nos anos noventa, o mestre Boaventura de Sousa Santos:

no final do século a única utopia realista é a utopia ecológica e democrática. Esse princípio de realidade consiste na contradição crescente entre o ecossistema do planeta Terra, que é finito, e a acumulação de capital, que é tendencialmente infinita. Por outro lado, a utopia ecológica é utópica, porque a sua realização pressupõe a transformação global, *não só dos modos de produção, mas também do conhecimento científico, dos quadros de vida, das formas de sociabilidade e dos universos simbólicos e pressupõe, acima de tudo, uma nova relação paradigmática com a natureza. É uma utopia democrática porque a transformação a que aspira* pressupõe a repolitização da realidade e o exercício radical da cidadania individual e coletiva, incluindo nela a carta dos direitos da natureza.

Isto implica em reinventar muitas instituições, energizar a prática de “democracia de alta intensidade” e a inteireza da democracia direta, da ampla participação da sociedade, do vigor da cidadania individual e coletiva e conseqüente vitalidade comunitária que concretiza, no dia a dia, a nova governança, compreendendo ser



...um fenômeno mais amplo que governo. GOVERNANÇA refere às atividades respaldadas pelas metas comuns e compartilhadas, que abrange as instituições governamentais bem como os mecanismos informais, de natureza não governamental, mas que só funcionam se são aceitos pela maioria ou, mais precisamente, pelos principais atores (Rosenau e Czempiel).

Há uma matriz cooperativa de governança, co-gestionária da discussão, definição, implementação, avaliação e correção de políticas públicas e atores sociais, sob a égide da justiça social, da transparência, da equidade, de um conjunto de valores como da ética do cuidado, da ética da solidariedade, vale dizer, da ética da sustentabilidade. Que possam ser, pois, confrontadas visões de mundo, de nova aliança cultura-natureza, de estilos de vida sustentáveis e saudáveis, de viver bem (em vez do viver melhor para alguns e o pior para muitos outros), com inclusão social e produtiva ainda mais ampliada. Assim, estaremos superando o maléfico equívoco da despolíticação da política, por vezes de políticas públicas e de seus processos e possibilidades estruturantes/transformadoras. Superar o absurdo de não aceitar e reconhecer a natureza política que todos temos. Todos somos políticos. E o que temos que mudar são os graves desvios da política, da financeirização da política e de políticos e, por via de consequência, a enorme desvalorização social, cultural e democrática que ocorre.

A incessante despolíticação e criminalização da política, inclusive fomentadas no cotidiano por boa parte da grande mídia e de muitos ditos “formadores de opinião” não gera, per si, a reinvenção da política. É tão maléfica quanto práticas da política tradicional e de políticos descompromissados com um projeto de nação, projeto de povo. Discussões sérias, em debates plurais, propositivas, usuárias de processos transformadores, poderiam contribuir para fertilizar novas práticas, utilização de existentes e inauguração de novos mecanismos e espaços participativos.

Inclusive para que, à luz da Constituição de 1988, uma das poucas no pós-guerra que por pressão popular e compromisso progressista de constituintes prevê no seu artigo primeiro, parágrafo único que “todo poder emana do povo que o exerce através de seus representantes, ou diretamente nos termos desta Constituição”. A democracia direta tem mais de trinta artigos na Carta Magna que da gestão pública às políticas públicas e sua implementação conclama à participação dos brasileiros e brasileiras.

Só de Conselhos Nacionais são mais de 25. Conferências Nacionais (depois das municipais, regionais, estaduais e daí a Nacional) são quase cem realizadas e mais de 8 milhões de participantes. Claro que o que existe não basta. Há que



melhorar, dar mais vitalidade participativa, deliberativa, sim. Mas ignorar, não difundir, não dar ênfase aos processos, formas e conteúdos do que já existe e refletir sobre sua efetividade é um desserviço ao país. Desmerece os avanços duramente conquistados e do empenho em alcançarmos a nova política, inclusa de democracia avançada, arejada e que seja de “alta intensidade”.

É imprescindível, ainda, repolitizar a economia, onde está, hoje, o real poder, pouco arejada pela transparência, princípios democráticos e sustentabilidade. Ou seja, repolitizar a política, a economia, os territórios e a vida da sociedade.

A Educação Ambiental (aliás, toda educação precisa ser também ambiental) será digna de marcar a história se contribuir decididamente para gerar o engajamento da sociedade, a compreensão da gravidade do problema e o real conhecimento de suas causas e motivar para a ação. Se comover e mover corações e mentes para as transformações.

Nesse contexto, e no bojo das mudanças ocorridas no Brasil em 2003, emergiu o Programa Cultivando Água Boa (CAB), compartilhado, co-gestado e implementado desde o início pela Itaipu Binacional e os 29 municípios da Bacia Hidrográfica do Rio Paraná 3, onde – numa área de 8 milhões de quilômetros quadrados - vivem mais de 1 milhão de pessoas. Compondo uma rede com mais de 2.200 parceiros, agrega centenas e centenas de organizações governamentais, não governamentais, empresas, entidades e instituições, envolvendo milhares e milhares de cidadãos e cidadãs. O arco de participantes protagoniza uma inovadora gestão socioambiental, com abordagem sistêmica, não linear, multidimensional, inclusiva e de democracia direta. E há um longo caminho percorrido de quase dez anos de conceitos, valores e metodologias internalizados, de tecnologia social sistematizada e consolidada, onde reflexões, atitudes, compromissos e ações pontificam. Não se trata, por conseguinte, de um projeto piloto. Significa dizer, uma caminhada com práticas sociais, políticas, econômicas, cooperativas, ambientais, educacionais e culturais atestada nos resultados quantitativos e qualitativos alcançados e que promovem enorme contribuição na repolitização do território e no exercício efetivo da cidadania individual e coletiva. Hoje, pode-se afirmar, mais do que um programa, trata-se de um movimento socioambiental regional com iniciativas transformadoras bem sucedidas.

Ao somar equipes, conhecimentos e iniciativas existentes a novos quadros, conceitos, valores e diferentes ações incorporadas, o próprio papel da Itaipu Binacional mudou, mudando também o tipo de gestão para matricial, integral/integrado, sustentável, popular, avaliativo e amplamente participativo. Conformamos, assim, uma nova governança - a da responsabilidade compartilhada, que vai além de governos, pois discute e define compromissos e metas acordadas



entre governos, sociedade, empresas públicas e privadas, entidades, movimentos sociais, universidades, escolas, cidadãos e cidadãs -, que fortalece a cidadania e a consciência do coletivo e, por via de consequência, contribui com o florescer de forças multiplicadoras e transformadoras da vida pessoal e comunitária.

Além do mais, ao superar a prática predominante de agir direta e isoladamente ou apenas repassar recursos para atender pedidos, substituímos a antiga política por demanda e/ou por emergência por verdadeiras políticas públicas microrregionais, isto é, estruturantes e contínuas.

Desde a concepção do Cultivando Água Boa e sua implantação, elegemos eixos estruturantes: (1) a educação ambiental como prioridade máxima (incluindo a educação formal, não formal e difusa, já que são intercomplementares) numa abordagem emancipatória, crítica e transformadora, capaz de mover e comover corações e mentes rumo à sustentabilidade. Uma educação ambiental sinérgica, a permear todas as ações do programa e a penetrar nos círculos sociais e familiares. Elegemos ainda, (2) a Bacia Hidrográfica – enquanto unidade de planejamento da natureza – como nosso território de atuação e de mergulho na problemática quotidiana, concreta, das comunidades e, por consequência, reconstrutora da relação local-global; (3) o socioambiental como alvo maior, promovendo a correção de passivos ambientais coletivos e individuais, sempre com engajamento da sociedade (ciente da gravidade e consciente de suas causas), valorando políticas de gênero e inclusão de segmentos social e economicamente fragilizados; (4) a democracia participativa como a seiva do processo, ao não apresentar “prato feito”, soluções prontas ou apenas venda de uma ideia, mas assegurar sólidas instâncias de participação, como fecundos espaços para a criatividade e que possibilitam a ressignificação da vida comunitária ao perceber que a nossa fragilidade está no individualismo e na desarticulação; (5) a reconciliação dos humanos com a natureza a partir da reflexão-sensibilização-ação (perguntando-nos por que vivemos a maior crise socioambiental da história dos humanos, as mudanças climáticas, o aquecimento global, a escassez de água, as novas epidemias, modos de produção e consumo insustentáveis, visão antropocentrista, mecanicista, utilitarista, linear, fragmentária e separativista, com deturpada escala de valores, profundas diferenças sociais e até questionamentos de sentidos existenciais). O diálogo de saberes (6) - incluindo os originários populares e os acadêmicos - e o resgate de crenças, sentimentos, rituais, místicas, celebrações do acolhimento, da cooperação, do cuidado, da vida e do bem viver; (7) a compreensão de que “somos fios de uma teia da vida” e de que a visão holística e a abordagem sistêmica conformam a mais coerente maneira de entender a vida, a mente e a sociedade, e, pois, de como agir, inclusive quanto ao modelo de fazer gestão (sustentável, integral, integrada); e (8) a desconstrução do medo do novo, de ousar, de inovar, tanto no universo interno das organizações como na rede de relações externas – para sair da mesmice que só gera o mesmo e possibilitar o



fazer mais e diferente, de pensar e agir juntos nas transformações para um futuro sustentável e na ascensão de novos paradigmas.

O Cultivando Água Boa contém 20 programas desdobrados em 65 projetos interconectados e estruturados de forma conjunta e participativa. Os principais são: Educação Ambiental; Gestão por bacias; Gestão da informação territorial; Saneamento na região; Desenvolvimento Rural Sustentável/Vida Orgânica; Plantas medicinais; Monitoramento participativo da qualidade da água e avaliação ambiental; Sustentabilidade de segmentos vulneráveis (Comunidades indígenas, Juventude, Quilombolas, Pescadores, Coleta Solidária/catadores e pequenos produtores); Produção de peixes em nossas águas; Biodiversidade nosso patrimônio/corredor de biodiversidade. Essa gama de ações objetiva a convivência comunitária revitalizada, enfocando a qualidade e quantidade das águas, dos solos, do ar e do alimento, a produção sustentável, o consumo consciente, as cidades sustentáveis, de modo a resgatar a qualidade de vida das pessoas e da Mãe Terra, enquanto comunidade de vida única. Do mesmo modo, fortalece o associativismo, a cooperação, a edificação de uma nova economia limpa, solidária, mais local, de novas oportunidades urbanas e rurais e de inclusão produtiva via novos arranjos produtivos.

O Programa busca, na essência, um novo jeito de ser/sentir/viver/produzir/consumir. Costumamos dizer que, para fundamentar o Programa, não inventamos a roda. Fomos buscar inspiração em recomendações, reflexões, obras escritas, tratados, decisões de Conferências e Pactos e em documentos planetários como a Carta da Terra, Agenda 21, Metas do Milênio, Pacto Global, Conferências do Meio Ambiente, Protocolo de Quioto, Lei das Águas, Planos Nacionais de Resíduos e de Saneamento, Água para Paz (Unesco), entre outros. Fazemos uso intensivo do contido no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, nas políticas e programas de Educação Ambiental, a exemplo do FEA, na metodologia de Paulo Freire, na Ecopedagogia e nos valores da Ética do Cuidado, da Ética da Solidariedade e da Ética da Sustentabilidade. Da Unesco, capturamos o entendimento de que a “educação não é um fim em si mesma, é um direito fundamental e um instrumento-chave para mudar valores, comportamentos e estilos de vida: para alcançar um futuro sustentável é necessário fomentar, entre a população, a consciência da importância do meio ambiente. E uma das formas de as pessoas adquirirem esta consciência, os conhecimentos e as habilidades necessárias à melhoria de sua qualidade de vida se dá por meio da Educação Ambiental (EA)”. Valemo-nos muito da sábia orientação de Paulo Freire: “A educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo”. E “o cuidado como um caminho para mudanças” como propõe Leonardo Boff na sua obra *Saber Cuidar*, em que exige um novo modo de Cuidar, pois, segundo o autor, “O cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano”. Boff conclui seu texto com a seguinte invocação: “Que o cuidado aflore em todos os âmbitos, que penetre na atmosfera humana



e que prevaleça em todas as relações! O cuidado salvará a vida, fará justiça ao empobrecido e resgatará a Terra como pátria e mátria de todos.” (Boff, 2000)

O Cultivando Água Boa é formado por 29 Comitês Gestores, sendo um por município, e composto por quase 2 mil co-gestores, os quais representam os diversos segmentos sociais. Além disso, há 29 Coletivos Educadores que estimulam, otimizam e potencializam pessoas e instituições para a educação ambiental; integram e avaliam ações locais e regionais; cooperam na construção de cardápios de conteúdos e na seleção dos participantes dos processos formativos.

Há muitos resultados alcançados que enaltecem o processo participativo e o aprofundamento conceitual do cuidado, do coletivo e da “solidariedade entre as pessoas e das pessoas com a natureza”.

Na avaliação do renomado escritor, teólogo e membro da iniciativa da Carta da Terra, Leonardo Boff, o trabalho inclusivo, mobilizador e emancipatório de educação ambiental desenvolvido por Itaipu e parceiros com total envolvimento dos habitantes da Bacia do Paraná 3, tem transformado os obstáculos, que sempre existiram, em desafios e as pedras do caminho em fundamento da casa que todas e todos estão construindo. (BOFF, 2012)

Os desafios são inúmeros. Inclusive o de entender que somos todos aprendizes. Mas anima, e muito, fazer parte de uma aprendizagem transformadora.

Educação transformadora, já. Não no discurso, na torre de marfim, nos emaranhados muito teóricos. E sim na prática, no cotidiano das pessoas e das organizações. A práxis que incorpora o senso de urgência diante do processo autodestrutivo que os humanos se envolveram.

Fritjof Capra, no livro *As Conexões Ocultas – Ciência para uma Vida Sustentável* observa: “O capital de que dispomos [não é] o conhecimento, mas as pessoas” (Capra, 2002) o que reforça, e vale sempre reproduzir, o ensinamento freiriano: “A educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo”.

Não há dois caminhos: ou muda, ou muda. E temos que ser a mudança que o planeta precisa, nos inspira Gandhi.



É Proibido

É proibido chorar sem aprender,

Levantar-se um dia sem saber o que fazer

Ter medo de suas lembranças.

É proibido não rir dos problemas

Não lutar pelo que se quer,

Abandonar tudo por medo,

Não transformar sonhos em realidade

É proibido não demonstrar amor

Não ter um momento para quem necessita de você,

Não compreender que o que a vida te dá, também te tira.

É proibido

Não viver sua vida com uma atitude positiva,

Não pensar que podemos ser melhores,

Não sentir que sem você este mundo não seria igual

Fazer com que alguém pague por tuas dúvidas e mau-humor.

É proibido deixar os amigos

É proibido não buscar a felicidade.

Pablo Neruda



Referências e sugestões

BOFF, Leonardo. Saber Cuidar. Ética do humano - compaixão pela terra. Editora Vozes, 2012.

_____ Sustentabilidade O que é – O que não é. Editora Vozes, 2012, pag.32.

_____ Círculos de Aprendizagem para a Sustentabilidade Caminhada do Coletivo Educador da Bacia do Paraná 3 e Entorno do parque Nacional do Iguaçu, Foz do Iguaçu, Itaipu Binacional, 2005-2007.

CAPRA, Capra. As Conexões Ocultas – Ciência para uma Vida Sustentável. Editora Cultrix, 2002. p.127.

CÍRCULOS DE APRENDIZAGEM PARA A SUSTENTABILIDADE – Caminhada do Coletivo Educador da Bacia do Paraná 3 e Entorno do Parque Nacional do Iguaçu, Foz do Iguaçu, Itaipu Binacional, 2005-2007, p. 56-58 e 92 e 93.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL – Unesco. Disponível em www.unesco.org/education.

ENCONTROS E CAMINHOS: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores, p.110.

ESTUDO DE CASO PROGRAMA CULTIVANDO ÁGUA BOA – Resultados, Modelo de Gestão e o seu papel como Referência Mundial, ISAE/Fundação Getúlio Vargas, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança - Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido , Paulo Freire, Ed. Paz e Terra, 17a. ed., 2011.

_____ Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire, Ed. Paz e Terra, 1974.

LEFF, Enrique. Saber Ambiental para a Sustentabilidade, p. 17-23.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro, p. 5



RELATÓRIO DE SUSTENTABILIDADE DA ITAIPU BINACIONAL, Foz do Iguaçu, Edição Itaipu Binacional, 2007.

RELATÓRIO DE SUSTENTABILIDADE DA ITAIPU BINACIONAL. Foz do Iguaçu, Edição Itaipu Binacional, 2009.

Materiais de referência

PAULA Jr, F. Políticas de Águas e Educação Ambiental: processos dialógicos e formativos em planejamento e gestão de recursos hídricos. Brasília: MMA, 2011, p. 91-94.

ITAIPU Binacional & Fundação Roberto Marinho. (2008). Caderno de Conteúdo Multicurso Água Boa. Rio de Janeiro: Edição Fundação Roberto Marinho.

GOVERNANÇA HÍDRICA



Franklin de Paula Júnior

Franklin de Paula Júnior. Nasci numa pequena e antiga cidade do interior de Minas Gerais (Rio Pomba), atuei em movimentos e instituições das áreas cultural, socioambiental e política, graduei-me em Administração (UNIPAC), especializei-me em Filosofia Política Contemporânea (UFSJ) e estou me especializando na área da Ciência Política (UFMG). Possuo experiência profissional em políticas públicas da área socioambiental, especialmente em governança hídrica. Como docente, atuei no ensino médio e também como professor visitante em curso de pós-graduação na UEG, em curso de extensão da UnB e como professor e coordenador técnico em cursos de planejamento e governança do Programa de Formação Iberoamericano em Matéria de Águas. Atualmente, exerço função gerencial no MMA, portanto, vivo em Brasília, cidade ímpar, encravada no Cerrado, berçário das águas emendadas do Planalto Central, que integram o Brasil e o entrelaça aos vizinhos, vertendo para o bioma amazônico, para o Atlântico e para a Bacia Platina. Contato: franklintermedio@gmail.com.



GOVERNANÇA HÍDRICA

Franklin de Paula Júnior

Inquietudes e caminhos para uma governança democrática e sustentável da água

Como um rio, que nasce de outros, saber seguir, junto com outros sendo e noutros se prolongando e construir o encontro com as águas grandes do oceano sem fim. (Thiago de Mello)

Primeiras inquietudes

Se o ciclo da água já ocorre naturalmente há milhares de anos sem depender dos humanos, então a água não se autogoverna? O que seria uma obviedade, no entanto, muda de figura quando consideramos a variável humana e a nossa histórica relação com a água, demarcada por sucessivas interferências no ciclo hidrológico e no funcionamento natural dos ecossistemas.

Mas, se a governança é voltada para a água, por quem ela é ou deve ser feita? De que trata, afinal, a governança hídrica? E os problemas de escassez quantitativa e qualitativa, da falta de acesso à água, da poluição, das secas e enchentes? Por que eles acontecem? Quem os provoca, quais os principais responsáveis? Existem soluções? Como resolver? Quanto custa? Quem paga? Por onde e quando começar? É possível evitar problemas futuros? Para onde estamos caminhando? Só especialistas podem opinar? Só os governos decidem? E as comunidades que habitam nos territórios hidrográficos? Que princípios, diretrizes, valores e finalidades devem orientar as decisões?

A partir dessas inquietações, evocamos, de maneira sucinta, a complexa relação que os homens, sociedades e comunidades, estabelecem com a água e o seu ciclo, e começamos a tatear parte de um vasto campo por onde se envereda a governança hídrica.



Na visão de Gilberto de Palma (In. CALAME, 2003), *“a governança situa-se na esfera da cultura e do repertório existencial dos povos, particularmente em suas relações com o poder e sua capacidade de criar representações”*.

Governança ou governabilidade?

Muito em voga nas discussões sobre as políticas de água e recursos hídricos, assim como sobre as políticas públicas em geral, os termos governança e governabilidade são passíveis de interpretações diversas, que às vezes se misturam, se confundem, se contrapõem e até se complementam.

De acordo com a cientista política Eli Diniz (In: CAMPOS et FRACALANZA, 2010), a governabilidade volta-se mais para as *“condições sistêmicas do exercício do poder”*, incluindo as características do regime político, a forma de governo, as relações entre os poderes, os sistemas partidários, os sistemas de mediação de interesses, entre outras. Já a governança, no entender de Diniz (1998), corresponde à *“capacidade de ação estatal na implantação de políticas e consecução de metas coletivas, incluindo o conjunto de mecanismos e procedimentos para lidar com a dimensão participativa e plural da sociedade”*.

A água em questão: qual governança?

Para uma melhor compreensão da governança hídrica, é fundamental levarmos em conta os atores e territórios que ela envolve e suas respectivas dinâmicas sociais e políticas.

José Esteban Castro (2007) entende que a essência da governança hídrica reside no *“processo político que envolve o exercício do poder político pelos atores políticos que buscam definir os fins e valores que devem orientar o desenvolvimento social”*.

Certamente que a governança hídrica apoia-se nas questões técnicas relacionadas à avaliação de aspectos físicos da água (qualidade, quantidade, balanço hídrico) e nos demais atributos da gestão e do gerenciamento (normativos legais, diretrizes estratégicas, procedimentos, instrumentos e arranjos institucionais).

Mas, numa perspectiva abrangente e democrática, a governança hídrica vai muito além das dimensões metodológica e procedimental, então englobando o campo dos valores e a dimensão essencialmente política, valorizando os processos de transformação social, levando em conta as relações de poder (correlação de forças, jogo de interesses) e viabilizando-se por meio das dinâmicas dialógicas que propiciam os debates, as negociações, pactuações e tomadas de decisão.



Ana Paula Fracalanza (2009) aponta ainda outros aspectos ao alcance da governança hídrica que transcendem a gestão, se relacionam com a questão distributiva da água (acesso, distribuição e apropriação) e com os conflitos a ela associados.

A concorrência pelos diversos usos da água, especialmente na irrigação, geração de energia, transporte aquaviário, mineração, indústrias, abastecimento público e outros, assim como investidas até mesmo em direção à legislação ambiental por parte de setores refratários à ideia de conservação ambiental, são alguns dos atuais focos de conflitos que impactam os recursos hídricos no nosso país (SORRENTINO ET AL, 2010).

Crise da água é uma crise de governança, reflexo de um modelo...

A Organização das Nações Unidas (ONU) estima em aproximadamente 30 litros por dia a quantidade mínima de água potável necessária para cada pessoa no mundo. Atualmente, cerca de 1,2 bilhão de pessoas não têm acesso garantido a esta quantidade mínima e mais de dois bilhões não dispõem de serviços de saneamento básico. Esses números são reveladores de uma crise mundial da água apontada pela própria ONU como uma crise de governança, que está vinculada com o padrão vigente de produção e consumo.

Conforme adverte Carlos Walter Porto-Gonçalves (2011), o atual padrão é gerador do desequilíbrio hidrológico e é muito mais problemático, por exemplo, do que o crescimento demográfico. Ele menciona, a partir de dados da ONU, o exemplo do Canadá que *“entre 1972 e 1991, enquanto a população cresceu 3%, o consumo de água cresceu 80%”*.

A crise da água e os principais conflitos da sociedade contemporânea apontam a dimensão dos desafios da governança hídrica. Estudiosos e observadores de diferentes campos do saber entendem que a água é um importantíssimo indicador das condições gerais da vida no Planeta, assim como das condições da vida humana e das relações societárias.

O Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) de 2006 das Nações Unidas reconhece que a água é o ponto fulcral da interdependência humana. Em julho de 2010, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu, por meio da Resolução nº 64/292, que o direito à água potável e ao saneamento é um direito humano essencial para o pleno gozo da vida e de todos os direitos humanos. Em junho de 2012, no mesmo sentido, a Organização dos Estados Americanos (OEA), em sua 42ª Assembleia Geral realizada em Cochabamba, Bolívia, reforçou, no contexto regional, o estabelecido pela ONU dois anos antes.



Água ou recurso hídrico, questão meramente semântica?

Leonardo Boff (2003) reconhece a importância da dimensão da água como insumo produtivo para o desenvolvimento econômico, quando é tratada como recurso hídrico, mas ressalta o seu valor ecológico, antropológico e simbólico, advogando que ela engloba as duas coisas, ou seja, *“ela é bem da natureza e recurso hídrico, mas nessa ordem, primeiro como bem da natureza e só a partir daí recurso hídrico”*. E sentencia: *“reduzir a água a recurso hídrico é empobrecer a água”*.

Ao criticar a racionalidade instrumental hegemônica, Porto-Gonçalves diz que a água não pode ser tratada ou gerida de modo isolado, como se fosse um problema de especialistas. Para ele, *“a água tem que ser pensada enquanto território, isto é, enquanto inscrição da sociedade na natureza com todas as suas contradições implicadas no processo de apropriação da natureza pelos homens e mulheres por meio das relações sociais e de poder. O ciclo da água não é externo à sociedade, ele a contém com todas as suas contradições”*.

Um dado interessante e até mesmo alvissareiro foi captado em pesquisa do Projeto Marca D'Água (FRANK, 2008), realizada com membros de 14 comitês de bacias hidrográficas. Perguntados sobre o que pensavam da abrangência das atividades dos respectivos comitês, apenas 10% dos representantes entendem que deve limitar-se aos problemas de recursos hídricos e 90% entendem que deve abranger questões relacionadas às águas.

Da gestão tecnocrática para a gestão ecossistêmica e participativa da água

Compreender as relações vitais entre a água e os ecossistemas (muito mais que usuários, são provedores de água) ou a comunidade de vida, incluída a vida humana, assim como a nossa existencial condição no Planeta Azul, contribui para evitar reducionismos que poderiam estreitar os horizontes de entendimento no campo da governança hídrica.

Neste sentido, é preciso resignificar a gestão dos recursos hídricos numa perspectiva mais ampla de relação com a água, reconhecendo as suas várias dimensões e os valores a ela atribuídos (ecológico, econômico, social, político, cultural, religioso), assim como assegurando a expressão das diferentes lógicas, olhares e vozes, prezando pela inclusividade e participação dos diferentes sujeitos no processo de governança.



Pedro Arrojo (2012), ao defender a mudança da gestão do recurso hídrico para a gestão ecossistêmica da água, reivindica a passagem de *“uma visão meramente de engenharia civil sobre a gestão dos fluxos de água para uma visão complexa do ecossistema, que inclui os fluxos sólidos (como os fluxos de nutrientes) e a biodiversidade, bem como a sociedade que vive no entorno, vinculada a esse meio ambiente”*. Arrojo defende uma postura interdisciplinar e holística, que abarque a complexidade de uma gestão realmente integrada e sistêmica.

Assim, a transição da gestão tecnocrática e utilitarista da água para uma gestão ecossistêmica e participativa é outra condição essencial para a prática da governança democrática e sustentável da água.

A centralidade da participação no processo de governança democrática da água

Documentos globais como a Agenda 21 e a Carta da Terra reconhecem a importância da participação da sociedade nos processos decisórios relacionados à água, enquanto mecanismo potencialmente fecundo para forjar ações emancipatórias, por meio de mudanças institucionais, que culminem em legítimas transformações da realidade.

A Constituição Federal de 1988 (Artigo 204, Inciso II) preza pela *“participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis”*. Como lembra Rebecca Abers, com a redemocratização do país, a partir de 1984, disseminou-se a convicção de que *“os atores diretamente envolvidos por uma determinada política pública deveriam ter mais acesso aos processos decisórios”*.

Instituída pela Lei Federal nº 9.433/97 (Lei de Águas), a Política Nacional de Recursos Hídricos estabeleceu que *“a gestão dos recursos hídricos deve ser descentralizada e contar com a participação do Poder Público, dos usuários e das comunidades”*. Este pressuposto democrático ganha relevo com o pilar republicano enunciado pela CF 88 ao estabelecer que no Brasil todas as águas constituem um *“bem público de uso comum do povo”*. Em atendimento à Lei Magna, a Lei 9.433 também criou o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos (SINGREH).

Ao oferecer novos instrumentos (planos, outorga, enquadramento, cobrança e sistema de informações), bem como projetar uma nova institucionalidade, mais capilar, permeável e dialógica, a Lei Federal propiciou as condições para a elevação do patamar de relações entre o Estado e a sociedade no tocante às políticas públicas de águas no país. Do ponto de vista territorial, a Política



Nacional de Recursos Hídricos estabeleceu a bacia hidrográfica como a unidade para o planejamento e a gestão hídrica.

A bacia hidrográfica como Pólis e os comitês e conselhos como Ágoras

Na inspiração dos Diálogos Interculturais sobre a Água, ocorridos em 2012, na Chapada dos Veadeiros, Luiz Antônio Ferraro Júnior equiparou a bacia hidrográfica à Polis. Delimitada pelos divisores de água, a bacia hidrográfica corresponde assim ao território político das águas. Neste mesmo sentido e numa perspectiva de pertencimento às territorialidades hídricas, podemos, então, equiparar os comitês de bacia hidrográfica à Ágora, ou seja, ao espaço por excelência para a expressão política, a prática da participação, do diálogo, da deliberação e da cidadania.

Nesses parlamentos das águas (comitês e conselhos), a temática hídrica, a partir da sua dimensão biofísica, adquire o relevo de fio condutor, a partir do qual são evocadas as dinâmicas de ocupação territorial, os repertórios e narrativas de natureza social, política, econômica, ambiental e cultural, transcendendo fronteiras político-administrativas e evidenciando os limites e horizontes de possibilidades da governança hídrica na transformação de realidades em diferentes escalas.

O fortalecimento dos comitês de bacia hidrográfica depende em muito do fortalecimento da cultura da participação, que precisa ser forjada por meio do diálogo, da ação coletiva e do aprendizado democrático advindo da própria prática participativa.

Ferraro Júnior (2011) aponta dois importantes aprendizados para a construção coletiva e que são de grande serventia para o aprimoramento da governança nos colegiados de gestão hídrica: *“a) em um coletivo, a diversidade proporciona dois elementos fundamentais para orientar caminhos transformadores, o exercício da democracia e a criatividade social; e b) há uma profunda diferença entre ser capaz de expressar um conhecimento crítico da realidade e desafiar-se a construir, com um coletivo, novos conhecimentos críticos sobre a realidade”*.

Esses aprendizados exigem abertura, desprendimento e disposição para a convivência democrática. O entusiasmo e o inconformismo também constituem forças motrizes que, imbricadas, podem ativar a inventividade e inspirar atitudes inusitadas, sedimentando os caminhos da transformação social.

Vera Catalão valoriza a aprendizagem a partir das mensagens da própria água,



É da natureza da água estar em relação. Para uma gota, isolar-se é morrer. A paz como a água é uma ação amorosa de aproximação de contrários (...) o movimento da água é que permite trocas, circulação, ritmo, inclusão. O ser da água quando encontra superfícies limítrofes move-se em espiral, entra em relação com a diferença e recria-se. O fluxo das águas é inexorável, correr faz parte da sua natureza. Ela aceita ser tocada mas, nunca, detida. Diante dos obstáculos ela os contorna e flui.

Neste campo, a educação ambiental associada a estratégias comunicativas e mobilizadoras pode contribuir para alargar o horizonte de possibilidades da governança hídrica, amplificando a potência da ação coletiva ao construir saberes e práticas numa perspectiva emancipatória, libertária e transformadora. Vários colegiados de recursos hídricos têm avançado no sentido de institucionalizar a educação ambiental, seja por meio da criação de câmaras técnicas ou grupos de trabalho.

O estabelecimento de espaços para a reflexão, mecanismos de consulta e participação, assim como o aprimoramento da capacidade dos comitês em se articular com outros arranjos participativos (municipais e regionais) ou em estabelecer alianças e parcerias, por exemplo, constituem fatores de efetividade democrática que, inclusive, podem subsidiar o desenvolvimento de indicadores de avaliação para a governança hídrica.

Esforços empreendidos no sentido de superação e/ou mitigação das assimetrias de poder político, econômico e de conhecimentos que se reproduzem nos colegiados da gestão hídrica, bem como da promoção da inclusividade, podem contribuir com o vigor participativo e a intensidade democrática da governança hídrica.

Para Pierre Calame, *“a equidade é uma das principais condições da governança e se define, em particular, como a possibilidade que os mais frágeis têm de fazer ouvir sua voz e fazer prevalecer seu ponto de vista diante dos mais poderosos”*. Ele recorda que somos herdeiros de *“estruturas de poder hierárquicas, verticais, centralistas e autoritárias, feitas para afastar o cidadão da Polis”*.

Então, *“não nos afastemos muito”* e sigamos com a inspiradora sabedoria poética drummondiana: *“Estou preso à vida e olho meus companheiros. Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças. Entre eles, considero a enorme realidade. O presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”*.

Por fim, sugiro algumas fontes de consulta e pesquisa:



Leituras complementares

Governança da Água no Brasil: uma visão interdisciplinar. Organizado por Wagner Costa Ribeiro, São Paulo: Annablume Editora, Fapesp, CNPq, 2009.

Governança da Água no Século XXI. Ambiente & Sociedade, Campinas-SP, vol.10 no.2, jul.-dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-753X2007000200007&script=sci_arttext.

Política de Águas e Educação Ambiental: processos dialógicos e formativos em planejamento e gestão de recursos hídricos. MMA/SRHU; (Org.) Franklin de Paula Júnior e Suraya Modaelli, Brasília, 2011. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/161/_publicacao/161_publicacao04102011025132.pdf.

Princípios éticos para uma mobilização mundial perante a Crise da Água. Disponível em: www.unizar.es/fnca/index3.php?pag=1&id=2¬i=16.

A Água para além da escassez: poder, pobreza e a crise mundial da água. Relatório do Desenvolvimento Humano, PNUD, 2006. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2006/chapters/portuguese/>.

Conjuntura dos Recursos Hídricos no Brasil. ANA. Disponível em: <http://arquivos.ana.gov.br/imprensa/arquivos/Conjuntura2012.pdf>.

Água e Transdisciplinaridade: por uma ecologia de saberes. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/243141>.

Colegiados, fóruns e redes de estudo e pesquisa relacionados à governança hídrica

Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CNRH): www.cnrh.gov.br.

Comitês de Bacia Hidrográfica (CBH): www.cbh.gov.br.

Conselhos Estaduais de Recursos Hídricos (CERH): <http://www2.ana.gov.br/Paginas/portais/ConselhoseOrgaosGestoresEstaduais.aspx>.

Rede WATERLAT de pesquisas sobre Governabilidade e Cidadania na Gestão da Água na América Latina e Caribe: www.waterlat.org.



Rede RAMPEDRE: www.rampedre.net.

Rede Comunidade das Águas: www.comunidadedasaguas.ning.com.

Rede Brasileira de Organismos de Bacia (REBOB): www.rebob.org.br.

Fórum Nacional de Comitês de Bacia Hidrográfica (FNCBH): <http://www.encob.org/portal/forum.php>.

Fórum Nacional de Órgãos Gestores das Águas (FNOGA): <http://www.inema.ba.gov.br/wp-content/uploads/2011/08/FNOGA1.pdf>.

Fórum Nacional da Sociedade Civil nos Comitês de Bacia Hidrográfica (FONASC): <http://fonasc-cbh.org.br/>.

Projeto Marca D'Água: www.furb.br/ipa/marcadagua.

Centro de Estudo Transdisciplinar da Água (CET-Água): www.cetagua.org.

Programas de Formação

Programa de Formação de Conselheiros Nacionais: www.ufmg.br/conselheirosnacionais.

Projeto Água: conhecimento para a gestão: www.aguaegestao.com.br.

Alguns casos e fatores referenciais para a governança hídrica

-o Programa Cultivando Água Boa, da ITAIPU Binacional, é emblemático no conjunto, mas vale destacar o papel estruturante e estratégico da EA na mobilização da sociedade e estabelecimento de alianças e parcerias: www.cultivandoaguaboa.com.br.

-a articulação do CBH-Piracicaba mineiro (www.cbhpiracicabamg.org) com a Defesa Civil na prevenção e combate a incêndios, secas e enchentes.



-a inclusão e representação de indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais no Conselho Estadual de Recursos Hídricos da Bahia (www.meioambiente.ba.gov.br) e no CBH-São Francisco (www.cbhsaofrancisco.org.br).

-o custeio da participação da sociedade civil pelo Governo Federal nas reuniões do CNRH e câmaras técnicas.

-o envolvimento social no processo de implementação da cobrança pelo uso da água nas bacias dos rios Paraíba do Sul (www.ceivap.org.br) e PCJ (www.comitepcj.sp.gov.br/comitespcj.htm).

-processos comunicativos e de mobilização da sociedade na elaboração dos planos de recursos hídricos do Estado do Acre (www.sema.ac.gov.br), da bacia do rio Doce (www.cbhdoce.org.br) e do subcomitê Pinheiros-Pirapora (www.pinheirospirapora.org.br), que elaborou ecomapas, guia de mídias e guia de fontes em parceria com o Instituto 5 Elementos (www.5elementos.wordpress.com).

-os coletivos educadores articulados às câmaras técnicas dos comitês das bacias do Itajaí-SC (www.comiteitajai.org.br), Lago São João (www.lagossaojoao.org.br) e PCJ (www.coeduca.org.br).

-o Movimento pelas Serras e Águas do Gandarela: www.aguasdogandarela.org.

-o Programa Mensageiros da Água: www.mensageirosdaagua.org e www.mensageirosdaagua.blogspot.com.br.

-a participação social na elaboração e na revisão do Plano Nacional de Recursos Hídricos (PNRH).

Referências e sugestões

ABERS, Rebecca. Inclusão, deliberação e controle: três dimensões de democracia nos comitês e consórcios de bacias hidrográficas no Brasil. *Ambiente & Sociedade*, Campinas-SP, v. 12, n. 1, jan.-jun. 2009.

ARROJO, Pedro. Ética e Nova Cultura da Água. In: *Água e Transdisciplinaridade: para uma ecologia de saberes*. (Org.) Vera Margarida Lessa Catalão e Maria do Socorro Ibañez, 1ª ed., Brasília: Senado Federal, CET-Água, 2012.



BOFF, Leonardo. *Ética e Gestão das Águas*. MMA/SRH, Semana da Água, Brasília, mar. 2003.

CALAME, Pierre. Org. *Por uma governança mundial eficaz, legítima e democrática*. SP. Instituto Pólis, 2003 (Cadernos de Proposições para o Século XXI, 7).
_____. In: *Repensar a gestão de nossas sociedades: 10 princípios para a governança, do local ao global*. SP. Instituto Pólis, 2003 (Cadernos de Proposições para o Século XXI, 7).

CATALÃO, Vera L. As metáforas são como redemoinhos de água. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, REBEA n.0.

CAMPOS, Valeria N. O.; FRACALANZA, Ana. P. *Governança das Águas no Brasil: Conflitos pela Apropriação da Água e a Busca da Integração como Consenso*. *Ambiente & Sociedade*, Campinas-SP, v. XIII, n. 2, jul.-dez. 2010.

CASTRO, J. E. *Governança da Água no Século XXI*. *Ambiente & Sociedade*, Campinas-SP, vol.10 no.2, jul.-dez. 2007.

DINIZ, Eli. Uma perspectiva analítica para a reforma do Estado. *Revista Lua Nova*, n. 45, 1998.

FERRARO JUNIOR, L.A. *Desafios dos Caminhos Ambientalistas: um mapa imaginário para transformações democráticas*. In: *Política de Águas e Educação Ambiental: processos dialógicos e formativos em planejamento e gestão de recursos hídricos*. MMA/SRHU; (Org.) Franklin de Paula Júnior e Suraya Modaelli, Brasília, 2011.

_____. In: *Diálogos Interculturais sobre a Água*. XII Encontro de Culturas Tradicionais da Chapada dos Veadeiros. Vila de São Jorge, Alto Paraíso-GO, 26/07/2012. Disponível em: <http://comunidadeasaguas.ning.com/video/luiz-ferraro-j-nior-sema-ba-em-di-logos-interculturais-da-gua-na> e http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=Scof3IwwzoY.

FRACALANZA, A. P. *Gestão das águas no Brasil: rumo à governança da água?*. In: RIBEIRO, W. C. (Org.) *Governança da água no Brasil: uma visão interdisciplinar*. São Paulo: Annablume; FAPESP; CNPq, 2009.

FRANK, Beate. *Projeto Marca D'Água: seguindo as mudanças na gestão das bacias hidrográficas no Brasil*. Caderno 2: Blumenau-SC, FURB, 2008.



PALMA, Gilberto de. In: CALAME, Pierre. Org. Por uma governança mundial eficaz, legítima e democrática. SP. Instituto Pólis, 2003 (Cadernos de Proposições para o Século XXI, 7).

PAULA JÚNIOR, Franklin de. Gestão de Águas e Educação Ambiental: formação, diálogo e participação no planejamento e gestão de águas. In: Política de Águas e Educação Ambiental: processos dialógicos e formativos em planejamento e gestão de recursos hídricos. MMA/SRHU; (Org.) Franklin de Paula Júnior e Suraya Modaelli, Brasília, 2011.

PORTO-GONÇALVES, C.W. O Desafio Ambiental. In: SADER, Emir (Org.) Os porquês da desordem mundial. Mestres explicam a globalização. 2ª edição, Rio de Janeiro: Ed. Record, 2011.

SORRENTINO, Marcos; ET AL DINIZ, Nilo, PAULA JUNIOR, Franklin e PORTUGAL, Simone. O Brasil Ambiental: contexto actual In: JANUS 2010: anuário de relações exteriores.13 ed.Lisboa-PT : Universidade Autónoma de Lisboa-UAL e Jornal Público, 2010, v.13, p. 7-200. Disponível em: www.janusonline.pt/popups2010/2010_2_5.pdf.

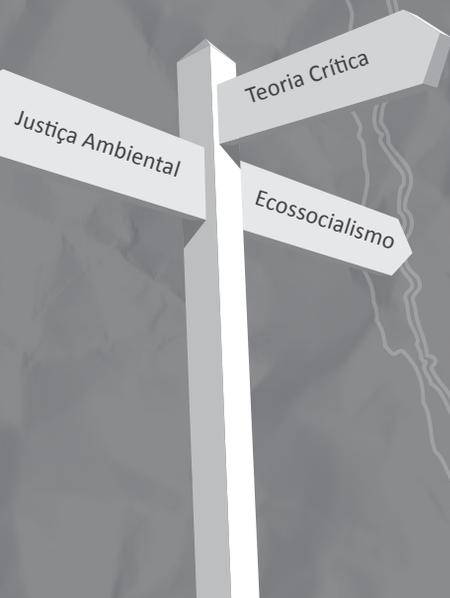
TEIXEIRA, Ana Cláudia. Até onde vai a participação social?. Le Monde Diplomatique Brasil, Ano 2, N. 7, fev/2008.

www.mma.gov.br.

www.cnrh.gov.br.

www.ana.gov.br .

HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA



Roberto Leher

Roberto Leher. Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro na linha Políticas e Instituições Educacionais. Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1984), mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1989) e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Desenvolve pesquisa em políticas públicas em educação, com ênfase em educação superior e organismos internacionais e na área trabalho, educação e movimentos sociais. Coordenou a seção Brasil do Observatório Social da América Latina do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) 2002-2012. No período 2004-2007 coordenou o Grupo de Trabalho “Universidad y Sociedad” do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). Integra Comitês Editoriais de vários periódicos, entre eles: Margem Esquerda, Outubro, Temporalis, Trabalho Necessário, Humanidades (Costa Rica) e Universidade e Sociedade. Professor colaborador da Escola Nacional Florestan Fernandes. Representante eleito dos Professores Titulares do CFCH-UFRJ no Conselho Universitário da UFRJ (2013-2017). Bolsista Sênior da Cátedra sobre desenvolvimento IPEA-CAPES (2011 e 2012) e pesquisador do CNPq.



HEGEMONIA, CONTRA-HEGEMONIA E PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL

Roberto Leher

Embora o conceito de hegemonia tenha origem na Grécia antiga (por volta de 430 a.C.), ganhou destaque no pensamento político a partir das contribuições do teórico marxista Antônio Gramsci (1891-1937). Luciano Gruppi (1920-2003) publicou, em 1972, um livro que se tornou uma importante referência nos estudos gramscianos “*Il concetto di hegemonia in Gramsci*”, traduzido para o português por Carlos Nelson Coutinho (1943-2012) em 1978. Gruppi (1991, p.1) destaca que “por *eghemonia*, o grego antigo denotava a direção suprema do exército. Trata-se, portanto, de um termo militar. Hegemônico era o chefe militar, o guia e também o comandante do exército”. A metáfora militar é decisiva para compreender seu sentido no século XX, conforme elaborado por Lênin (1870-1924) e que influenciou fortemente a formulação de Gramsci.

De fato, o termo remete às questões da estratégia e da tática na arte militar, versando sobre como vencer a guerra empreendendo batalhas (táticas) capazes de decidir a vitória. No plano político e, mais precisamente, na luta de classes, a dupla tática-estratégia ganhou novos significados (Coraló, 1982). Lênin popularizou a formulação de que a tática está relacionada com as decisões de curto prazo, com os métodos da atividade política, ancorada sempre nos princípios políticos de fundo. A tática deve ser elaborada com rigor, objetividade, levando em consideração a correlação de forças entre as classes fundamentais (burguesia e proletariado) e entre as suas frações de classes²⁷, sem perder de vista como estas classes e frações de classes operam e “se fazem” Estado, inclusive em plano mundial.

O dirigente da revolução de 1917 defendia que sempre que a situação político-econômica sofre mudanças mais fortes, as táticas teriam que ser corrigidas, não pelos ideólogos oficiais, mas pelas decisões coletivas. As táticas estão indissolúvelmente relacionadas aos objetivos fundamentais que motivam a luta social. Com isso, Lênin recusava a ideia de que as crises econômicas, por si só, abrem caminho para a revolução. As ações no plano tático devem possuir unidade e coerência, justamente para evitar o oportunismo subjacente à ideia de que os fins (estratégia) justificam os meios (táticas). Cada vez mais, Lênin acentuou o perigo de ações políticas que se justificam em nome de sua adaptação

27 As frações de classes devem ser cuidadosamente analisadas no estudo da correlação de forças. Entre as frações burguesas, cabe destacar: setor financeiro, industrial, comercial, agricultura, serviços, considerando a grande e a pequena burguesia, as relações entre as frações locais e a dos países centrais; entre o proletariado, destacar: trabalhadores fabris, do campo, serviços, comércio e a constituição do exército industrial de reserva.



às circunstâncias e, não menos importante, de que os princípios que dão unidade às táticas não são dogmas (o princípio é tudo). É importante adaptar os princípios e as ações às particularidades das circunstâncias históricas. Para manter uma relação justa entre tática e estratégia, portanto, a democracia dos que vivem do próprio trabalho e são explorados é imprescindível.

Nos *Cadernos do Cárcere* (1929-1935), Gramsci desenvolveu novas dimensões teóricas e estratégicas da hegemonia que inovaram a reflexão sobre a estratégia revolucionária. Até então, na III Internacional, prevalecia a ideia de que a hegemonia correspondia à hegemonia do proletariado (denotando a sua supremacia no sistema de alianças) frente às demais frações da classe trabalhadora, em especial aos camponeses. Em *Dois táticas da socialdemocracia na revolução democrática* (1905), Lênin deu um largo passo adiante ao sublinhar a importância da entrada na cena histórica do proletariado como sujeito decisivo da luta de classes. Entretanto, no contexto da Revolução de 1917, o conceito de hegemonia não assumiu centralidade na estratégia revolucionária. De fato, prevaleceu, em virtude das condições concretas do capitalismo na Rússia, da debilidade da sociedade civil e do caráter repressivo do Estado, a “guerra de movimento”. Nos escritos de Lênin, após os anos 1920, o conceito foi retomado, agora associado à experiência de que, como classe hegemônica, o proletariado pode empreender a *ditadura do proletariado* como direção de classe no sistema de alianças (convencimento, direção intelectual), algo distinto do puro domínio (força, coerção).

Imbuído dessas ideias leninistas, Gramsci, nos *Cadernos*, reformulou o conceito, modificando seus alcance e significado. Analisando as derrotas das estratégias centradas na guerra de movimento (em que o economicismo jogou papel central, pois nutriu a crença de que a *Crise de 1929* seria a parteira da revolução na Europa) e o significado do avanço do fascismo (confirmando que a crise, por si só, não se traduzia em força revolucionária), Gramsci definiu uma nova perspectiva de luta socialista: nos países industrializados (ditos de tipo “Ocidental”), a estratégia socialista teria de ser distinta da utilizada com êxito na Revolução de 1917, a *guerra de movimento*. “Na política, o erro acontece por uma inexacta compreensão do que é o Estado (no significado integral: ditadura + hegemonia)” (Gramsci, 6, § 155;3, 257, In: Coutinho, 2011,p.295). Em virtude de sua compreensão do Estado nos países industrializados, Gramsci concluiu que, nas novas condições do capitalismo monopolista, a *guerra de posição* é central. Em suas palavras, “a guerra de posição em política é o conceito de hegemonia”.

Dois perguntas são necessárias:

1) Em que consiste esse Estado ampliado? Trata-se de um Estado distinto do Estado gendarme (guarda-noturno: ordem pública e respeito às leis). “Na noção



geral de Estado, entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção)” (Gramsci, 6, §88; 3, 244-245, In: Coutinho, 2011, p.269). Gramsci assinala:

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente havia entre o Estado e sociedade civil uma justa relação, e em qualquer abalo do Estado imediatamente descobria-se uma poderosa estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas; em medida diversa de Estado para Estado, é claro, mas exatamente isto exigia um acurado reconhecimento do caráter nacional (Gramsci, 1980, p.75).

Isso significa, em termos estratégicos, que não basta que a luta incida sobre a sociedade política (Estado estrito senso), pois “as superestruturas da sociedade civil são como o sistema de trincheiras da sociedade moderna” (Idem, p.73).

2) Em que consiste a *guerra de posição* e qual a sua relação com a *guerra manobrada*? Como salientado, Gramsci analisa cuidadosamente – a partir das experiências jacobinas de 1789 – a estratégia da guerra de movimento, entendida aqui como a conquista do Estado numa batalha campal definitiva e a apropriação do aparato estatal para transformar coercitivamente a sociedade. Neste período, não existiam ainda partidos políticos de massa, nem grandes sindicatos econômicos e a sociedade estava no estado de fluidez, grande parte da população estava no campo, a eficiência do aparato Estatal era localizada em poucas cidades (Paris, França) e a economia ainda possuía uma forte base nacional em face à economia mundial. Após 1870, com a expansão colonial europeia, o quadro se modificou. As organizações internas e internacionais dos Estados “tornam-se mais complexas e robustas”:

A guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição. A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às ‘trincheiras’ e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas ‘parcial’ o elemento do movimento que antes constituía ‘toda’ a guerra etc. (Gramsci, 13, § 134;3,124-125, In: Coutinho, 2011, p.294).



A passagem da guerra de movimento para a guerra de posição não significou o abandono da primeira, mas redefiniu a primazia da luta nas trincheiras e fortificações mais relevantes do poder burguês. Esta passagem, conforme Gramsci, é a questão mais relevante da teoria política do pós 1ª Guerra e, também, a mais difícil de resolver corretamente (Gramsci, 6, § 138;3, 255-256, In: Coutinho, 2011, p.296). Subjacente à nova interpretação da hegemonia, Gramsci elaborou cuidadosamente uma nova leitura da sociedade civil, chamando a atenção para o fato de que, nos países de tipo Ocidental, esta é organizada, e o Estado, longe de ser o “guarda noturno”, ou o governo estrito senso, pode ser concebido como síntese de um sistema hegemônico ramificado na sociedade civil. A relação de hegemonia envolve relações entre dirigentes e dirigidos nas escolas e nos partidos políticos, tornando-se relações políticas. A sociedade civil se torna um lócus fundamental da luta de classes, pois constituída por um conjunto de instituições, de organizações públicas e privadas em que uma classe (ou frações) exerce sua direção sobre as outras, possibilitando o enraizamento de um *sistema hegemônico* ou *aparelho de hegemonia* (Buci-Glucksmann, 1982).

A revolução, nos países “Ocidentais”, não se esgotou na frente político-estatal, tendo que enfrentar as arenas social e cultural. A função do partido, neste prisma, é distinta, pois agora o Príncipe Moderno (o partido), para ser hegemônico, deve praticar uma verdadeira reforma intelectual e moral destinada a criar uma *vontade nacional-popular*. O partido tem que ser educador, persuasor permanente, formar sistematicamente os seus militantes para que estes sejam organizadores da classe “para si”. Gramsci critica, assim, a divisão tácita do trabalho nos partidos da classe trabalhadora entre a vanguarda intelectual e a base disciplinada no cumprimento das orientações vindas de cima.

Buci-Glucksmann (1982) chamou a atenção para um sério problema de interpretação do conceito de hegemonia em Gramsci. Não dá para reduzir a hegemonia ao consenso como consentimento ativo e esclarecido. Gramsci insiste no fato de que pode haver um consenso passivo característico dos processos históricos nos quais as tarefas dirigentes de uma classe passam pelo Estado e sua força coercitiva, militar e policial. Nesse caso de “ditadura sem hegemonia” ou ainda de “revolução passiva”, as massas podem ser incorporadas burocraticamente ao Estado, mas de maneira passiva ou ainda transformista. Outra é a situação do consenso ativo, expansivo, orgânico, assentado sobre a capacidade de uma classe de se tornar classe universal, de fazer progredir o conjunto da sociedade ultrapassando os seus estreitos interesses econômico-corporativos. A mesma autora propõe que “a hegemonia, em sentido forte, é uma antirrevolução passiva” (Buci-Glucksmann, 1982, p.536).

Objetivando um novo bloco histórico, os trabalhadores precisam encontrar meios persuasivos, culturais, advindos de espaços próprios de formação, seja nas



universidades populares, seja nos partidos, mas também pela pedagogia da luta de classes, para serem hegemônicos antes mesmo do momento Estatal, isto é, antes do controle do Estado. A hegemonia é, ao mesmo tempo, prévia à tomada do poder do Estado e coetânea ao exercício do poder, pois, sem capacidade dirigente, os trabalhadores dificilmente poderiam expandir e manter o poder. A rigor, sem essa capacidade de difundir uma **outra hegemonia (contra-hegemonia)**, a dos subalternos, os proletários não serão dirigentes desse novo bloco histórico. Daí a relevância da auto-organização e da autoformação para a luta de classes. Não causalmente, Gramsci dedicou tantos estudos sobre a categoria dos *intelectuais*, decisivos para o processo hegemônico, e sobre a relevância da educação unitária para a formação geral da juventude, base crucial para a formação ético-política dos subalternos.

É possível, por conseguinte, concluir que a hegemonia foi sistematizada como um conceito que apreende as novas condições das lutas de classes nos países de tipo Ocidental, em “duas direções simultâneas: para explicar as formas específicas da produção e organização do convencimento em sociedades capitalistas e para pensar as condições das lutas das classes subalternas” (Fontes e Pronko, 2012, p. 389).

Hegemonia e educação ambiental

O vigente padrão de acumulação do capital, conceituado como capitalista dependente (Fernandes, 1968) e, em prisma distinto, como acumulação por despossessão (Harvey, 2003), possui como fundamentos: (i) um sistemático processo de expropriações, atingindo trabalhadores do campo (dá a luta secular pela reforma agrária), povos indígenas (lutando por seus territórios, em especial contra a proliferação de hidrelétricas, mineradoras a céu aberto, empreendimentos agrícolas e de criação de gado, notadamente na região amazônica) e trabalhadores que vivem nas periferias das grandes cidades, expropriados de moradia e de direitos sociais básicos, e (ii) o baixo custo da força de trabalho. Com a entrada do setor financeiro na exploração do setor de *commodities*, a escala desses empreendimentos foi sumamente ampliada, configurando um “novo” agronegócio (agora moderno) em que prevalecem corporações de insumos químicos, sementes transgênicas e agroindústrias. Ao mesmo tempo, setores industriais, com a alavancagem do setor financeiro, ampliaram exponencialmente seus negócios, como é o caso das montadoras de automóveis, turbinadas pelo crédito “popular”, setor que impulsiona as corporações petroleiras e de agrocombustíveis em geral.

Como Gramsci indicou em seus estudos, o Estado não é um sujeito à parte desse processo, ao contrário, por meio do BNDES e de políticas indutoras, como o Programa de Aceleração de Crescimento, é possível perceber a interpenetração entre as frações burguesas dominantes e o Estado.



As consequências sociais (e econômicas) do modelo “intensivo em extração e beneficiamento de recursos naturais” foram criticadas vigorosamente desde os anos 1950, sobretudo por Raul Prebisch, J. Medina Echavarría, Osvaldo Sunkel, Celso Furtado, Inácio Rangel e em diversos estudos da CEPAL e, ainda, de modo mais amplo, por Samir Amin, Paul Sweezy, André Günder Frank, Aníbal Quijano, Giovanni Arrighi, Caio Prado Jr., Florestan Fernandes, Rui Mauro Marini, Francisco de Oliveira, Miriam Limoeiro Cardoso, entre outros. O modelo desenvolvimentista, assimilado pelas ditaduras, que parecia destinado a êxitos sucessivos (Milagre Econômico), foi estilhaçado pela crise dos anos 1970. Foi neste contexto que a crise alcançou as ditaduras, erodindo a legitimidade da ideologia do desenvolvimento, confirmando muitos diagnósticos do pensamento crítico sobre o caráter concentrador de renda do modelo da “modernização conservadora”. Ao longo dos anos 1980, também a crítica ambiental ao modelo desenvolvimentista assumiu contornos mais nítidos, em especial em virtude do uso intensivo de agroquímicos, energia nuclear e pela poluição generalizada da industrialização. O grande salto no debate, contudo, veio dos rincões do Acre, com a luta pelas reservas extrativistas, lideradas por Chico Mendes.

Desse modo, não deixa de causar surpresa a força ideológica da narrativa neodesenvolvimentista, apresentada pelos governos “progressistas”, três décadas mais tarde, como um novo capítulo frente ao neoliberalismo, ainda que erigido sobre (e perpetuando) os escombros do período neoliberal dos anos 1980-2000. Embora não seja possível generalizar todas as experiências de governos “progressistas” em curso na América Latina, tendo em vista as acentuadas diferenças entre a agenda da ALBA e a do Mercosul, por exemplo, é forçoso reconhecer que pouco ou nada foi feito para reconstruir as bases dos direitos sociais universais erigidos nas lutas sociais do último século e, menos ainda, para reverter o modelo econômico intensivo em recursos naturais e energia.

Um desafio da educação ambiental no Brasil de hoje é criar espaços e estratégias capazes de enfrentar a hegemonia da narrativa neodesenvolvimentista. Nenhuma luta ou mitigação de problemas socioambientais será exitosa se não for capaz de articular as lutas moleculares, locais, particulares, com a análise crítica do padrão de acumulação (e lutas correspondentes como as empreendidas nos enfrentamentos contra os Tratados de Livre Comércio, contra o IIRSA, o pagamento dos juros da dívida). De fato, o neodesenvolvimentismo é intrinsecamente intensivo em recursos naturais, em energia e assentado nas expropriações e na hiperexploração do trabalho. É um desafio de grande monta.

A referida narrativa possui intelectuais coletivos como o Banco Mundial e, também, prepostos, funcionários, nas universidades, nos jornais, nos sindicatos, nos partidos que se empenham em difundir esse modelo como se fosse não apenas a única alternativa (e por isso, os partidos vindos da esquerda devem adaptar



suas táticas a esta situação!) e, mais amplamente, por ser um caminho promissor, tanto para os novos bilionários da *Forbes*, como para “todos brasileiros”. O transformismo a que se refere Gramsci se traduz em um grande deslocamento de forças outrora críticas ao modelo econômico para o bloco de poder, indicando que a fração financeira, a mais importante no bloco, tem sido capaz de atrair para a sua agenda um grande campo de forças políticas, inclusive provenientes das classes trabalhadoras. Certamente, esse deslocamento de forças, outrora vinculadas ao mundo do trabalho, exige que algumas concessões econômico-corporativas sejam realizadas pelas frações dominantes. Novamente, como mostra Gramsci, nunca envolvendo os pontos fundamentais da macroeconomia.

Os movimentos sociais antissistêmicos, críticos ao neodesenvolvimentismo, têm forjado experiências educativas auto-organizadas, como a educação do campo, a agroecologia e a Escola Nacional Florestan Fernandes (MST), nas comunidades quilombola, nas reservas extrativistas e nas periferias, em iniciativas culturais, como o hip-hop, o funk, etc. Os povos indígenas (AbyaYala) da América Latina vêm difundindo um outro horizonte civilizatório, expresso no Bem Viver, radicalmente crítico ao neodesenvolvimento e ao capitalismo verde. Iniciativas internacionalistas como CLOC-Via Campesina forjam outros horizontes econômicos e sociais que recusam as expropriações e a exploração, bem como a colonialidade do saber. Nas lutas contra a mercantilização da natureza e de todas as esferas da vida, outra hegemonia vem sendo forjada. Os educadores ambientais, no campo e na cidade, podem ser sujeitos da interculturalidade, favorecendo diálogos, estudos, resistências, lutas em prol do Bem Viver. Podem contribuir, também, para a difusão e elaboração do ecossocialismo. Se a luta pela soberania alimentar requer o enfrentamento do agronegócio e a educação histórico-crítica e libertária exige o combate à mercantilização da educação, também a dignidade dos trabalhadores das fábricas, supermercados, centros de telemarketing, requer a negação de suas condições de fatores descartáveis da produção, processo que coisifica o trabalho e, por conseguinte, as mulheres e os homens.

Questões para o debate

O que significa a hegemonia neodesenvolvimentista para a questão socioambiental (discutir o *ecoeficientismo*)? Quais os principais grupos sociais que compõem o bloco de poder hegemônico, qual a estratégia desses grupos? Identificar os setores que resistem ao modelo, examinando suas formas e metodologias de lutas. Discutir os desafios organizativos e da formação crítica dos sujeitos que empreendem lutas. O que pode ser uma pedagogia da luta e da resistência? Destacar elementos provenientes das experiências de lutas e do pensamento crítico que podem indicar agendas que possibilitem a construção e fortalecimento da hegemonia dos subalternos, particularizando as contribuições para a crítica socioambiental ao neodesenvolvimentismo (justiça ambiental).



Experiências que forjam alternativas

MST, Escola Nacional Florestan Fernandes, educação do campo e agroecologia, Coordenação Nacional dos Povos Indígenas do Equador (CONAIE), universidade intercultural, Bem Viver, AbyaAyla, Zapatistas, Juntas do Bom Governo, Caracoles. América Latina: Minga Global, CLOC-Via Campesina: *Encuentro sobre Cosmovisión e identidad de los pueblos originarios y afrodescendientes*, *Encuentro Continental de Formadoras y Formadores Agroecológicos*.

Sugestões de leitura: ver nas referências e sugestões: Fontes e Pronko (2012), Coutinho (2011), Leher e Motta (2012) e Gruppi (1978).



Referências e sugestões

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. Hégémonie. BENSUSSAM, G; LABICA, G. *Dictionnaire critique du marxisme*. Paris: PUF, 1982.

COUTINHO, Carlos Nelson (Org.) O leitor de Gramsci. RJ: Civilização Brasileira, 2011.

CORALO, Jean-François. Stratégie/Tactique. BENSUSSAM, G; LABICA, G. *Dictionnaire critique du marxisme*. Paris: PUF, 1982.

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. RJ: Zahar, 1968.

FONTES, Virginia; PRONKO, Marcela. Hegemonia. In: CALDART, Roseli S. et.al. (Org.) *Dicionário de Educação do Campo*. RJ: EPSJV, SP: Expressão Popular, 2012.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. RJ: Civilização Brasileira, 1980.

_____. *Cadernos do Cárcere*. RJ: Civilização Brasileira, 2001. V.1: Introdução ao estudo da filosofia; V.2: Os intelectuais e o princípio educativo.

GRUPPI, Luciano *Conceito de hegemonia em Gramsci*. RJ: Ed. Graal, 1978.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. SP: Ed. Loyola, 2004.

LEHER, Roberto e MOTTA, V. Intelectuais coletivos de classe. In: CALDART, Roseli S. et.al. (Org.) *Dicionário de Educação do Campo*. RJ: EPSJV, SP: Expressão Popular, 2012.

INDICADORES



Avaliação Educadora

Indicadores Territoriais de Sustentabilidade

Carlos Frederico B. Loureiro

Carlos Frederico B. Loureiro. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, ambos da UFRJ. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG. Coordenador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/FE/UFRJ). Pesquisador CNPq. Participação em projetos de educação ambiental junto a diversas instituições públicas federais e estaduais. Autor de inúmeros artigos e livros em educação ambiental. Parecerista *ad hoc* de fundações de amparo à pesquisa, Capes e CNPq, e de periódicos nacionais e internacionais. Contato: fredericoloureiro89@gmail.com.



INDICADORES

Carlos Frederico B. Loureiro

Meios para a avaliação de projetos, programas e políticas públicas em educação ambiental

Introdução

O que são indicadores? Como estes podem ser definidos em processos sociais não redutíveis a expressões numéricas? Atualmente, é consensual, entre os estudiosos do assunto, afirmar que indicadores dizem respeito a uma medida, qualitativa e/ou quantitativa, que informa algo específico sobre determinado aspecto da realidade que é composta tanto por propriedades quantitativas que decorrem de magnitudes e de acumulação, quanto por atributos qualitativos (percepções, representações, valores, condutas, etc.). Esse é um aspecto para o qual chamamos atenção, uma vez que se tornou muito comum na educação nas últimas duas décadas, após a crítica ao reducionismo numérico, se cair em igual reducionismo invertido: o reducionismo subjetivista. Podemos focar em um (quantidade) ou outro (qualidade), mas nunca conceber o real e, no caso da educação, como apenas um ou outro.

Os indicadores são, portanto, uma forma de conhecimento dos acontecimentos que expressam os parâmetros adotados em projetos, programas e políticas públicas, permitindo a avaliação do que está sendo feito. É uma linguagem comum, criada para permitir o diálogo sobre algo que está sendo acompanhado e analisado do modo mais direto e criterioso possível.

Falar em indicadores é falar em avaliação, pois se esta não existe sem medidas que informem o necessário para não se cair em afirmações arbitrárias e especulativas, é igualmente verdade que não faz sentido criar indicadores que não sejam para monitorar, acompanhar e avaliar algo. Então, antes de abordar e exemplificar os indicadores, é preciso explicar rapidamente o que é avaliação.

Esse não é um tema novo para quem atua com políticas públicas e gestão de projetos e está diretamente relacionado com a necessidade de se conhecer e



analisar sistematicamente os rumos, resultados e efeitos concretos de projetos, programas e políticas públicas, auxiliando na tomada de decisão sobre os mesmos. Assim, avaliação não só é meio de verificação do cumprimento de objetivos e metas e acompanhamento de ações, permitindo o aprimoramento das iniciativas, mas também garantia da realização de uma exigência de sociedades minimamente democráticas: a transparência e objetividade na divulgação pública do que é feito e seus resultados.

Na educação ambiental, antigos documentos destacaram a importância da avaliação crítica e permanente. Em um rápido retorno no tempo, podemos afirmar que pelo menos desde 1977, no âmbito da I Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, a famosa conferência de Tbilisi, a avaliação aparece com o objetivo de “*melhorar decisões*”, assegurando as mudanças institucionais e educacionais necessárias à incorporação da educação ambiental de modo estruturado e estruturante. O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), de 2004, destina um item específico para monitoramento e avaliação, reforçando a necessidade de se estabelecer neste processo indicadores confiáveis e se realizar diagnósticos que evidenciem os nexos causais dos temas abordados.

Dito isso, passemos ao significado de avaliação para entrarmos, em seguida, nos tipos de indicadores, exemplificando-os.

Avaliação

A avaliação se refere aos processos sistemáticos por meio dos quais se pergunta sobre algo definido e delimitado, obtém respostas e, com estas, se estabelece a análise acerca do mérito e relevância de uma atividade, projeto, programa ou política pública. Em sentido mais abrangente, a avaliação pode ser considerada válida à medida que favoreça a melhor efetividade das ações, o redirecionamento destas, quando necessário, a apresentação ordenada de informações e a tomada de decisão.

É, sem dúvida, uma atividade técnica e científica, pois exige algumas de suas propriedades básicas: sistematização, ordenamento lógico do pensamento e dos argumentos, coerência epistemológica e investigação empírica. Todavia, é igualmente uma atividade política, uma vez que remete a visões de mundo, intervenções sociais planejadas e intencionadas, definição de prioridades e atendimento de interesses e necessidades. Ou seja, antes de ser aplicação de instrumentos é posicionamento quanto às finalidades do que será avaliado e, posteriormente à aplicação dos instrumentos e indicadores selecionados, é análise dos resultados com base em certas premissas. A ênfase em determinados aspectos e não em outros define os próprios indicadores escolhidos e o tipo de análise empreendida.



Vejam os exemplos.

Se entendermos que o processo educativo não começa nem termina na apropriação e produção de conceitos, mesmo que este seja um momento importantíssimo do fazer educacional, há vários outros elementos sobre os quais será preciso ter informações para se avaliar o que ocorreu ou está ocorrendo enquanto ato educativo. Assim, para uma avaliação adequada, diante dessa premissa, será indispensável se criar indicadores que capturem aspectos como: motivação, participação, adequação de linguagem ao público, qualidade das discussões, conhecimento adquirido, comportamentos, condutas e práticas originadas, capacidade de atuação organizada e coletiva na vida pública, etc. Do contrário, se entendermos que educação é sinônimo de aquisição de conhecimento, será suficiente pensar em indicadores que capturem as alterações de conhecimento e de comportamento antes e depois de um dado momento formal (curso, oficina, palestra). Não é uma questão do que é mais ou menos correto, mas de ajuste ao que se almeja, sob certa compreensão do que significa educar e suas finalidades.

Em termos do procedimento, a avaliação é composta por alguns passos, todos organicamente vinculados: clareza do que se deseja avaliar; definição de indicadores que permitam a justa discussão, análise e reflexão do projeto, programa ou política em avaliação; definição das fontes de informações necessárias; aplicação dos instrumentos selecionados, gerando informações específicas (indicadores); análise das informações produzidas; e comunicação dos resultados.

Compreendidos os elementos básicos da avaliação e o conceito de indicadores, passemos ao que lhe é constitutivo e de ordem prática para a boa execução dos processos avaliativos e de monitoramento.

Tipos de indicadores

Ao tratarmos da avaliação de projetos, programas e políticas públicas de educação ambiental torna-se crucial abordar os tipos de indicadores que podem ser utilizados para tornar esta análise a mais abrangente possível. Isto se torna especialmente importante quando consideramos os desafios políticos e epistemológicos envolvidos com a captação da complexidade de significados e do dinamismo das mudanças existentes na realidade social.



Vejamos alguns tipos básicos.

Indicadores sociais

Para o planejamento, formulação e avaliação de políticas sociais, faz-se necessário verificar o quanto e como a ação governamental está produzindo o bem-estar social. Como não conseguimos apreendê-lo diretamente, utilizamos medidas substitutas que são os indicadores sociais. Estes, no entanto, devem de alguma forma se referir a informações que possam ser expressas minimamente em escalas ordenadas.

Os indicadores sociais operacionalizam e medem os componentes dos conceitos e conteúdos presentes nas políticas, programas, projetos e demandas sociais, permitindo a obtenção de informações aproximadas sobre as mudanças sociais em curso. Definimos indicadores sociais, por exemplo, para avaliar programas sociais voltados para o aumento da qualidade da educação; ampliação da produção e acesso à cultura; diminuição da pobreza urbana; melhoria da disponibilização e qualidade dos serviços médicos às populações, entre outros.

Entre os tipos existentes, é comum a definição, organização e apresentação de indicadores sociais por temáticas da realidade social.

Temática Social	Indicadores
Educação	Número de crianças matriculadas nas escolas do ensino fundamental; taxa de evasão escolar no ensino fundamental; tempo médio de permanência dos alunos no ensino fundamental.
Saúde	Número de leitos por mil habitantes; taxa de mortalidade infantil; número médio de habitantes por médico.

Indicadores objetivos e subjetivos

Dado o desafio de compreensão e avaliação da multidimensionalidade da realidade social, criou-se uma diferenciação entre indicadores objetivos e subjetivos. Os primeiros referem-se à quantificação da frequência de fatos e atividades observáveis da realidade social empírica. Normalmente compõem as diversas estatísticas públicas sociais. Já os últimos, expressam as descrições dos indivíduos sobre percepções, sentimentos, anseios e expectativas pessoais e grupais em relação a determinados aspectos da realidade. Podem ser levantados por meio de diversos métodos, tais como: grupos focais, entrevistas, questionários, entre outros. Vejamos alguns exemplos.



Temática	Indicadores Objetivos	Indicadores Subjetivos
Qualidade de Vida	Percentual de domicílios com acesso à água potável; renda média <i>per capita</i> .	Índice de bem-estar da população; nível de satisfação da população com as suas condições de vida.

Indicadores simples (analíticos) e complexos (sintéticos)

Os indicadores simples possuem enfoque analítico e, portanto, não apresentam indicadores agregados. Em geral, descrevem imediatamente os aspectos da realidade que visam medir ou apresentam relações entre eles, permitindo análises rápidas e objetivas.

Os indicadores complexos são a síntese de vários indicadores simples agregados que expressam diferentes dimensões da realidade. Pressupõem um critério de ponderação para definir a importância de cada indicador para o índice final. Acredita-se que um indicador sintético produz um significado maior do que a análise isolada dos indicadores que o compõe.

Temática	Indicadores Simples	Indicadores Complexos
Qualidade de Vida	Taxa de alfabetização de adultos; esperança de vida ao nascer (número de anos que uma criança recém-nascida viveria se os padrões de mortalidade existentes no tempo se mantivessem os mesmos ao longo de sua vida).	Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU).

Indicadores, objetivos e metas

A forma mais clássica e comum de se trabalhar com indicadores é associá-los a objetivos específicos e metas. A regra é simples e muito efetiva: quanto melhor delimitado os objetivos, mais fácil definir os indicadores para verificar seu alcance e, quanto mais bem elaboradas as metas associadas aos indicadores, mais simples analisar o desempenho do que se está medindo.

Nesses casos, normalmente, se utilizam indicadores quantitativos e qualitativos que se aplicam adequadamente para a análise de políticas públicas e programas de grande envergadura, nos quais indicadores qualitativos estritamente são de difícil aplicação, a não ser em momentos específicos, consensuados entre os participantes como relevantes para a análise.



Vejamos dois exemplos (um projeto e um programa):

Em um projeto voltado para a educação ambiental com jovens filhos de pescadores, em dez municípios, identificou-se que um dos problemas para se estabelecer um processo educativo ambiental de caráter transformador e crítico é o sentido de reconhecimento e pertencimento à sua comunidade, comprometido diante do avanço de relações econômicas de mercado e da ocupação territorial pautada na especulação imobiliária. Para atuar inicialmente nesse ponto, por meio de um processo de oferta de oficinas e capacitações, é possível montar uma matriz como a seguinte, contendo três indicadores quantitativos e dois quali-quantitativos:

OBJETIVO	METAS	INDICADORES
Promover o reconhecimento e o sentimento de pertencimento dos jovens às comunidades pesqueiras.	- Um ciclo de formação realizado em 40h.	- Carga horária executada.
	- Realizar 08 oficinas com dinâmicas variadas para fortalecimento e valorização do trabalho e organização social da pesca artesanal, em 04 meses.	- Número de oficinas realizadas em 04 meses.
	- Participação de 20 jovens em 100% das oficinas em cada município.	
	(Obs.: o número de jovens não é aleatório, mas deve se pautar em um conhecimento prévio do quantitativo de sujeitos do processo educativo e sua organização e mobilização para eventos sociais diversos).	- Frequência individual dos jovens nas atividades por município.



Continuação

OBJETIVO	METAS	INDICADORES
Promover o reconhecimento e o sentimento de pertencimento dos jovens às comunidades pesqueiras.	- 20 jovens envolvidos com as atividades propostas por município.	- Número de jovens envolvidos por atividade. (Obs.: Entende-se por conteúdo de envolvimento nesse indicador: expor ideias em público, ter iniciativa na execução das atividades, ser assíduo, colaborar com os demais no cumprimento das tarefas).
	- Satisfação de 90% dos participantes com a proposta do Ciclo.	- Percentual de jovens satisfeitos. (Obs.: para esse indicador complexo, entende-se por satisfação a medida obtida entre avaliação de expectativa e avaliação de resultado de cada ciclo. Considera-se satisfeito aquele que obtiver ao final média superior à inicial. Nesse caso, é preciso definir coletivamente também o que compõe a satisfação dos jovens para definir um instrumento a ser aplicado nas oficinas e encontros).

Em um programa de educação ambiental com vários projetos foi criado um conselho comunitário para o acompanhamento dos mesmos, enquanto mecanismo de controle social e para a atuação popular coletiva e organizada em espaços públicos da gestão ambiental. Para que os conselheiros possam fazer esse trabalho, um dos vários objetivos da ação é a sua formação continuada visando à intervenção nos espaços públicos. É possível pensar, nesse caso, em indicadores estritamente quantitativos, sem que estes percam atributos qualitativos.



OBJETIVO	METAS	INDICADORES
Proporcionar a formação continuada de conselheiros para intervirem na gestão ambiental pública.	2 cursos de 40h realizados em um ano.	Número de cursos de 40h realizados em um ano.
	4 oficinas temáticas de 8h realizadas em um ano.	Número de oficinas temáticas de 8h realizadas em um ano.
	3 intercâmbios realizados no ano.	Número de intercâmbios realizados no ano (Obs.: entende-se por intercâmbio a visita dos conselheiros a outras experiências de organização comunitária).
	50% de conselheiros realizando intervenções nas reuniões ordinárias.	Percentual de conselheiros com intervenções feitas nas reuniões ordinárias.
	100% das denúncias de crimes ambientais feitas e encaminhadas aos órgãos responsáveis.	Percentual de denúncias de crimes ambientais realizadas e encaminhadas aos órgãos responsáveis.
	30% de conselheiros participando de espaços de organização e mobilização de movimentos sociais ao longo do ano.	Percentual de conselheiros participando de espaços de organização e mobilização de movimentos sociais ao longo do ano.

Dependendo da estrutura e da dimensão do projeto é possível incorporar indicadores estritamente qualitativos. Estes também podem, conforme foi dito, serem associados em momentos específicos, considerados como de maior relevância para a avaliação, segundo julgamento dos envolvidos. Nesse caso, os indicadores são categorias qualitativas como expectativa, mobilização, motivação, autonomia, compreensão de dado processo social, representação, valores, etc., que podem ser registradas ao longo do tempo ou em um único momento.



Como captar essas informações qualitativas? Há alguns procedimentos que ajudam, como dinâmicas em grupo, desenhos, depoimentos gravados ou filmados. Contudo, um dos instrumentos mais efetivos para captar alterações ao longo do tempo e tanto a perspectiva do educando quanto a do educador é o registro por meio de diário. É algo simples, em que cada um registra livremente suas impressões e considerações por atividade, sendo esta guardada sem poder ser lida antes do final de uma etapa estabelecida. A forma como isso vai ser feito pode ser bem dinâmica, criativa e divertida, dependendo de como o grupo vai estabelecer o funcionamento desse procedimento. No término, tudo é lido no coletivo, as categorias de interesse registradas e os resultados debatidos. Essas informações entram em diálogo com indicadores quantitativos e quali-quantitativos e possibilitam uma análise bem mais complexa do que está acontecendo.

Referências e sugestões

ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo da avaliação. In: Rico, E. M. (org.). Avaliação de políticas sociais – uma questão em debate. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2007.

CARLEY, M. Indicadores sociais: teoria e prática. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CIÊNCIASÁUDECOLETIVA[online]. 2000, vol. 5, n. 1, pp. 19-31. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232000000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 12/02/2013.

COHEN, E. e FRANCO, R. Avaliação de projetos sociais. 8ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DEMO, P. Avaliação qualitativa. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 1, abr 2004.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Políticas Sociais Acompanhamento e Análise. Brasília: IPEA, n. 15, mar/2008. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_15/16_completo.pdf. Acesso em: 11/02/2013.

JANNUZZI, P. de M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. Revista do Serviço Público. Brasília, vol. 56, n. 2, p. 137-160, Abr/Jun 2005. Disponível em: http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1797. Acesso em: 11/02/2013.



HESS, R. O momento do diário de pesquisa na educação. *Ambiente e Educação*, vol. 14, 2009.

KAYANO, J. e CALDAS, E. L. Indicadores para o diálogo. Texto de Apoio da Oficina 2. São Paulo: Série Indicadores, n. 08, Out. 2002. Disponível em: www.mds.gov.br. Acesso em: 20/02/2009.

MATTOS, L. M. A. de. Avaliação de ações de educação ambiental: um estudo exploratório no âmbito da gestão pública sob uma perspectiva crítica. Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado. Eicos/UFRJ, 2009.

MINAYO, M. C. de S. Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2005.

POCHO, C. L. avaliação de programas governamentais de educação ambiental: um caso de empresa estatal da área de energia. Rio de Janeiro. Tese de doutorado. Coppe/UFRJ, 2011.

MEDIAÇÃO



Fábio Abdala

Fábio Abdala. Cientista social (Unicamp), mestre em ciência política (Unicamp), doutor de relações internacionais (UnB), com 15 anos de experiência profissional nos setores privado, público e terceiro setor. Atualmente é Gerente de Sustentabilidade na Alcoa, região América Latina e Caribe. Atuou como gestor público no Governo do Amapá e no Ministério do Meio Ambiente e como secretário executivo da rede social Grupo de Trabalho Amazônico. Foi Professor Visitante do Programa de Pós Graduação em Ciência Política na Universidade Federal do Pará (UFPA); pesquisador visitante do Tropical Conservation and Development Program (University of Florida at Gainesville, USA) e do Centre Internationale pour la Recherche Agricole (ICRA, France). É fellow do Earthwatch Institute e do Leadership for Environment and Development. Contato: fabio.abdala@gmail.com.



MEDIAÇÃO

Fábio Abdala

Governança pluralista para sustentabilidade: moderação requerida!

Introdução

A busca pelo desenvolvimento sustentável deve considerar a natureza conflituosa das relações sociais, a diversidade de atores e de interesses territoriais, econômicos, culturais, étnicos e de raça, éticos, políticos e ideológicos, de gênero e geração, entre outros e, portanto, a alta complexidade para conciliar forças diversas e assimétricas para construção de projetos comuns de sustentabilidade. A moderação de processos grupais é uma metodologia participativa para viabilizar tal concertação. Aqui, apresentaremos algumas razões para utilizá-la, bem como um caso de aliança social-público-privada pró-sustentabilidade que requereu alta intensidade de moderação para facilitar a trajetória de cooperação entre as partes.

Importante fazer a distinção entre moderação e mediação de conflitos. Para fins didáticos, arbitrariamente, identifico o conceito de mediação (assim como a arbitragem e negociação) em um campo mais formal de resolução de conflitos e solução de controvérsias, tal qual ocorre em processos judiciais, fundiários, etc. Já a moderação de grupos, associa à facilitação de diálogos e ações coletivas voluntárias entre múltiplos atores, como exploraremos abaixo. Ambos requerem cooperação entre as partes para acordar a construção de um bem comum.

Desenvolvimento sustentável: quem vai construir? E como constrói?

Os movimentos contemporâneos pró-sustentabilidade se organizam cada vez mais na direção do diálogo e ação entre múltiplos atores: governos, organizações da sociedade civil (OSC), bancos, fundações, associações, universidades, empresas, organizações internacionais, entre outros, atuam coordenadamente no sentido do manejo racional dos recursos naturais. Mobilizam diversos investimentos financeiros, científico-tecnológicos e em recursos humanos, promovem acordos de cooperação técnica, científica e financeira, nacionais e internacionais, entre outros mecanismos voltados para gestão, pesquisas e atividades produtivas para conciliar desenvolvimento e conservação.



Este fenômeno, que chamaremos de parcerias social-público-privada, não é novo, mas, contemporaneamente, se intensificou, acelerou, se expandiu em redes locais e globais e ajuda a reformular conceitos e práticas de desenvolvimento local. Os princípios e valores democráticos e o pluralismo político fornecem as bases para esta forma de tomar decisão. Pressupõem que os diferentes interesses que compõem as sociedades sejam considerados no processo decisório, seja para formulação e execução de políticas, seja para ações afirmativas em prol de competitividade, cidadania ou conservação.

Em meio ao emaranhado de interesses, a cooperação é um caminho para identificar agendas positivas e endereçar soluções de controvérsias; mitiga, mas não suprime a natureza conflituosa das relações entre as partes. O diálogo é um caminho desejável para construção da cooperação, tendo em vista objetivos e metas comuns de sustentabilidade. O grau de confiança entre os atores é fator determinante da cooperação, ou seja, quanto maior a confiança, maiores as condições para cooperação. A repetição de ações coletivas cooperativas fortalece alianças estratégicas entre as partes interessadas e produz boa governança.

A governança para o desenvolvimento sustentável tende a se aproximar de uma práxis pluralista do processo decisório e ação coletiva. O Pluralismo, grosso modo, é um tipo de governança de múltiplos atores que, sem desconsiderar seus conflitos, organizam, coordenam e incorporam diferentes interesses, identidades, instituições e valores em busca de objetivos comuns.

A confusão nas parcerias social-publico-privadas é grande; como tornar suas decisões mais democráticas e efetivas?

Para a tomada de decisão mais efetiva e democrática no ambiente de diversidades e complexidades se requer o uso de técnicas de moderação de processos grupais. A moderação é uma metodologia de facilitação de diálogos e ações coletivas que promove a organização de conflitos por meio de decisões negociadas e cooperação entre atores sociais, ou partes interessadas em uma dada situação. Por princípio, a moderação só acontece quando as partes deliberadamente decidem dialogar e cooperar.

Há um conjunto de princípios, conceitos, técnicas e ferramentas de moderação. Uma das “escolas” mais bem fundadas desta metodologia desenvolveu-se por meio da cooperação técnica alemã, ao disseminar seu método de *Planejamento de Projeto Orientado por Objetivos*, ou ZOPP na sigla alemã. A cultura política centralizadora dos países receptores da cooperação, ao lado das dificuldades em definir objetivos claros e ações consistentes, resultando em projetos errantes ou pouco efetivos, incentivou a criação do ZOPP como instrumento de planejamento



participativo. O método amadureceu, se aculturou em diferentes contextos e difundiu a moderação como ferramenta para planejamento estratégico, elaboração, gestão e monitoria de projetos sociais, governamentais e, em menor escala, privados.

Dentre os elementos-chave da moderação podemos citar: *integração, participação e comprometimento dos diferentes atores envolvidos no processo, além de objetivos exequíveis e de estratégias claras e desenhadas em comum acordo entre os envolvidos*. Técnicas de visualização, participação e ouvir-ativo, orientação por perguntas-chave e plano orientado por objetivo são utilizados na moderação. Nos processos grupais, a moderação requer o respeito à opinião do Outro (o diferente), mas não simplesmente se submetendo a ela, uma vez que se espera a participação ativa e a explicitação dos conflitos, de forma aberta e transparente, justamente para endereçar soluções e estabelecer acordos efetivos entre as partes. Nas proposições controversas, a decisão sempre cabe às partes, não ao moderador.

As parcerias entre movimentos sociais, organizações civis, governos e empresas, já denominadas social-público-privadas, em busca da geração de serviços e bens comuns são, contudo, complexas e altamente desafiadoras e não garantem efetividade de resultados na partida. É preciso construir uma trajetória que conduza a um resultado comum esperado e, então, a moderação dos grupos é requerida.

A clássica imagem da “tragédia dos comuns”, invocada por Gareth Hardin (1968), na qual recursos compartilhados por múltiplos atores são explorados até o esgotamento por falta de acordos sociais de regulação, é um exemplo do desafio que as parcerias de múltiplos atores enfrentam. A metáfora do *dilema do prisioneiro* ajuda a explicar os porquês da cooperação, ou egoísmo dos atores, e explora a racionalidade dos comportamentos de indivíduos e grupos (organizações) na gestão e/ou criação de bens comuns. Tomemos como exemplo o seguinte caso: um grupo de atores sociais se comprometeu com uma determinada quantidade de recursos (pessoas, dinheiro, tecnologias, políticas) quando consultados se investiriam em certa política de educação ambiental, que poderia gerar benefícios múltiplos. Porém contribuíram com somente uma fração pequena dessa quantidade quando foram realmente requisitados. Outros atores se eximiram de qualquer investimento. Como a cooperação para produção e conservação de um bem comum sempre implicará em custos, e nem sempre os ganhos são certos, se deve considerar também a oportunidade de caronas (free rider) no sistema, quer dizer, é possível se beneficiar do bem comum sem ter contribuído para sua produção.



Diante do desafio de produzir o bem público, pode-se considerar a racionalidade do comportamento dos atores como em um *dilema de prisioneiro*, conforme a matriz de utilidade exposta abaixo. A matriz apresenta os ganhos e perdas da cooperação entre a organização X e a Y, no qual o número 1 representa a maior perda, o 2 é resultado intermediário, o 3 é o segundo melhor ganho e o 4 o maior ganho.

QUADRO 1. Matriz de utilidade para cooperação

		Ator Y	
		Cooperação	Egoísmo
Ator X	Cooperação	(3 : 3)	(1 : 4)
	Egoísmo	(4 : 1)	(2 : 2)

Neste caso hipotético, considera-se que os atores se encontram em um sistema complexo e tomam decisões isoladas, onde X não conhece e não influencia a estratégia de Y, e vice-versa. Estão prisioneiros de seu isolamento. Eles devem resolver um problema comum optando por cooperar ou ser egoísta. Se X coopera e Y não, este tem o resultado máximo e o outro a maior perda. Se um ganha o outro perde, ou seja, o resultado não pode gerar a situação 4:4. Se ambos são egoístas o resultado é o empate com baixo resultado (2:2). Se ambos cooperam o resultado é o empate com segundo melhor ganho (3:3).

Isoladamente, ambos tenderiam a escolher a opção que conferisse a maior utilidade possível, representada pelo número 4. Mas, diante da incerteza do comportamento altruísta do outro, tendem à racionalidade egoísta para reduzir riscos e minimizar perdas. Desta forma, a estratégia individual dominante seria a de baixa cooperação, levando a um equilíbrio do jogo na situação 2:2. Este seria o melhor resultado para ambos? Não, pois o equilíbrio ótimo seria aquele que conferisse uma posição mais vantajosa para ambos, a saber, a situação 3:3, ou seja, a cooperação mútua.

Voltando ao caso no qual os atores, embora tenham interesse comum em um ambiente mais saudável, mas escolheram um comportamento de baixa cooperação para apoiar a educação ambiental, seria razoável supor a aceitação de um mecanismo de moderação de seus interesses que facilitasse comportamentos individuais mais cooperativos, de forma que a equação final produzisse uma provisão coletiva ótima, quer dizer, um jogo que resultasse na maior utilidade possível para ambos os atores.



Neste sentido, se funda a moderação de alianças social-público-privadas: facilitar a trajetória das partes interessadas no estabelecimento de metas e benefícios comuns, ganhos coletivos, mutuamente acordados. Abaixo, utilizaremos um caso de parceria social-público-privada para exemplificar a governança pluralista que se utiliza de moderação, tendo em vista objetivos de desenvolvimento sustentável.

Moderação social-público-privada: quem já está fazendo isso e como?

Há diversos exemplos mundo afora. Aqui, apresentarei brevemente a história recente do município de Juruti, localizado no extremo Oeste do Pará, que diante da instalação de um grande projeto de mineração experimentou uma grande crise, que se superou por meio de diálogo e moderação entre organizações civis, poderes públicos e empresas que se instalavam na cidade. Recentemente, escrevi que ali se tratava de um caso em busca de governança negociada entre comunidades, empresas e poder público no “faroeste” paraense; hoje, representa uma proposta de modelo para o desenvolvimento local.

A Mina de Bauxita de Juruti, cujo investimento anunciado foi de R\$ 2,9 bilhões, constitui, globalmente, um dos principais projetos de crescimento da Alcoa na área de mineração. Trata-se de plataforma estratégica para a produção deste minério, dada a capacidade potencial da área em geração de energia e logística favorável para futuras plantas de alumínio. A construção se iniciou em 2006 e a operação em 2009.

Até 2006, o município contava com uma população de 25 mil habitantes, 60% em área rural (IBGE, 2007), com baixo Índice de Desenvolvimento Humano, o 10º. pior IDH do Pará (PNUD, 2000), ou seja, convivendo com baixa renda e sem acesso a serviços básicos de saúde e educação. Somava-se a isso a vulnerabilidade do ambiente amazônico, tanto pela fragilidade dos ecossistemas florestais, quanto pela ausência dos poderes públicos.

Além disso, o empreendimento se instalou em área de acentuada instabilidade fundiária, sobrepondo reivindicações da União, do Município, do Estado, de títulos privados e comunidades, cujos conflitos têm sido objeto de processos administrativos e judiciais de alta complexidade.

Com a implantação da Mina de Juruti, as fragilidades sociais e institucionais se explicitaram de forma contundente. A empresa, por sua vez, não estava devidamente preparada para lidar com conflitos sociais e ambientais que eclodiam sob a liderança de comunidades e órgãos públicos, inclusive colocando em risco a licença para se instalar e operar. Em 2006 e 2007, o Ministério Público Estadual



já promovia ações civis públicas contra o empreendimento. No mesmo período, as relações com a Prefeitura Municipal se deterioravam e as comunidades realizaram diversos protestos contra o empreendimento, inclusive passeatas promovidas pelo *Movimento 100% Juruti* com o jargão “Fora Alcoa”.

A economia crescia junto com os problemas ambientais e urbanos decorrentes da Mina e os críticos questionavam: o que fazer com a renda mineral produzida pela instalação da Mina? Como esta renda seria investida em setores estratégicos do desenvolvimento local e como beneficiaria as comunidades? Vão explorar a bauxita, deixar um buraco e ir embora? Qual seria a sustentabilidade de Juruti com a Mina, isto é, qual legado seria deixado para as futuras gerações? Perguntas com respostas precárias ou incompletas.

Notava-se a falta de um espaço de diálogo entre as partes interessadas no desenvolvimento local, assim como se percebia a ausência de “massa crítica” para dar rumo ao que aflorava. Enfim, a situação local era de pleno conflito e a equação social resultava negativa: todos contra todos e sem benefícios duradouros para nenhuma parte.

Mas como positivar uma equação negativa? Na matemática se multiplica por um negativo (-1), ou menos um! Boa metáfora para casos com este. Dá-se um passo para trás para em seguida caminhar em frente: abro mão de algum valor agora para ganhar algo maior e perene. Em Juruti, a virada positiva aconteceu justamente quando as partes saíram da posição egoísta que as aprisionavam no conflito errante (lembrem do *dilema do prisioneiro*?) e aceitaram estabelecer uma “mesa de diálogo” para organizar a tensão e estabelecer caminhos de cooperação e solução de controvérsias, utilizando a moderação como metodologia de interação.

O primeiro passo foi promover rodadas seguidas de diálogos abertos entre as partes que resultaram na criação de um fórum social-público-privado. Em paralelo, investiram na criação de um sistema de monitoramento do desenvolvimento local com base em Indicadores e ainda estabeleceram um fundo para investimentos e criação de patrimônio. A propósito, a sustentabilidade dos territórios com mineração é diretamente proporcional ao uso inteligente da renda mineral pelo Estado e Sociedade, o que remete aos mecanismos de governança para este fim.

O fórum se cunhou na moderação entre organizações diversas como Colônia Pescadores, Pastoral da Criança, Conselho Tutelar, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Associação de Mulheres, Associação Comercial e Empresarial, Sindicato dos Produtores Rurais, Associação dos Deficientes, Sindicato de Trabalhadores na Indústria da Construção, Prefeitura, Câmara Municipal, Emater, Alcoa, Camargo Correia, GRSA, Universidade Federal do Pará, Universidade Aberta do



Brasil, entre outros. Em 2008, foi transformado em Conselho Juruti Sustentável (CONJUS) e se tornou um espaço privilegiado de diálogo permanente entre as partes. A assembleia de fundação contou com mais de oitenta organizações, criou um colegiado diretor formado por quinze membros (nove civis, três governamentais e três empresariais) e organizou câmaras temáticas que tratam de temas-chave do município: segurança, fundiária, produção, direitos, entre outros. Atualmente, o CONJUS está em processo de elaboração da *Agenda 21 de Juruti*, a partir dos resultados do diagnóstico gerado nos Indicadores de Sustentabilidade.

Os Indicadores de Sustentabilidade foram criados como um instrumento de monitoria do desenvolvimento de Juruti e entorno, cujo objetivo final é ajudar a população a ter conhecimento das transformações pelas quais ela vem passando, definir coletivamente os rumos desejados e avaliar os caminhos percorridos, reforçando as boas ações em curso ou, se necessário, corrigindo os rumos.

A co-criação dos Indicadores utilizou intenso processo de moderação das partes interessadas, incluindo diversas oficinas técnicas, reuniões comunitárias, consultas via internet e consulta pública para finalização dos indicadores a monitorar. Participaram mais de 600 pessoas, de 115 comunidades e 71 organizações sociais, públicas e privadas. Pela internet foram recebidas 90 contribuições. Os primeiros resultados já estão publicados em livro, de modo que os indicadores possam ser entendidos de forma didática. O sistema de informações também está disponível para consulta na internet.

Enfim, com a implantação deste tripé de sustentabilidade, as partes interessadas investiram no diálogo e na geração de consensos, passaram a organizar as ideias na forma de planos de ação orientados para a sustentabilidade econômica, social e ambiental, assim como criaram meios para implementar as ações. Os conflitos estão superados? Não, mas a mesa de moderação dos grupos está ativa e por meio dela as partes investem na articulação social e buscam viabilizar participação ampla e democrática da sociedade na construção da agenda. Miram um futuro comum.

A guisa de conclusões

A moderação é uma metodologia que atende a necessidades de grupos de múltiplos atores para facilitação de seus diálogos e ações coletivas. Para tanto, pressupõe que as partes, deliberadamente, decidem dialogar e cooperar. Os acordos resultantes da moderação não suprimem a natureza conflituosa das relações sociais, mas mitigam controvérsias e endereçam agendas positivas entre as partes, de forma organizada, buscando objetivos e estratégias viáveis. O caso de Juruti/PA indica que a moderação pode constituir uma ferramenta



oportuna para viabilizar parcerias entre movimentos sociais, organizações civis, governos e empresas, aqui denominadas social-público-privadas, com vistas ao estabelecimento de trajetórias comuns para o desenvolvimento sustentável.

Referências e sugestões

BOHM, D. in: DIÁLOGO: Comunicação e Redes de Convivência – Palas Athenas, SP, 2005.

BROSE, M. (org.) in: Metodologia Participativa. Uma introdução a 29 instrumentos. - TOMO Editorial, PARTICIPE, AMENCAR, Porto Alegre, 2010. 312p.

MONZONI, M. in: Juruti Sustentável: uma proposta de modelo para o desenvolvimento local – FGV, São Paulo, 2009.

MEDIAÇÃO EDUCADORA



Carlos Rodrigues Brandão

Carlos Rodrigues Brandão. Possui graduação em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1965), mestrado em antropologia pela Universidade de Brasília (1974) e doutorado em ciências sociais pela Universidade de São Paulo (1980). Atualmente é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professor visitante senior da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tem experiência na área de antropologia, com ênfase em antropologia rural, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, educação popular, campo religioso, religião e educação. Coordena atualmente dois projetos de pesquisa nos sertões do Norte de Minas. É Comendador do Mérito Científico pelo MCT, Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal de Goiás, Professor Emérito da Universidade Federal de Uberlândia. Para dados sobre livros e artigos, consultar LIVRO LIVRE, em www.sitiodarosadosventos.com.br.



MEDIAÇÃO EDUCADORA

Carlos Rodrigues Brandão

O ambiente, o sentimento e o pensamento: dez esboços de ideias para pensar o trabalho do ambientalista e do educador ambiental

Como um esboço de ideias e princípios de prática, quero listar aqui dez pontos que me parecem importantes quando pensamos algo sobre o saber, o conhecimento, a ação e a educação em favor da pessoa, da vida e do mundo.

Primeiro: a competência intelectual responsável

Sempre, e de qualquer maneira, entre nós, os seres humanos, é preciso conhecer. Sempre estaremos em busca, individual e coletiva, de novos saberes. Algo que vai muito além de simples e meras “novas informações”. Entre nós, o saber é, ao mesmo tempo, o nosso desafio e a nossa suprema aventura. Será preciso, o tempo todo, realizar a ousadia e o esforço de adquirir mais e melhor conhecimento sobre nós mesmos, sobre nossas vidas, sobre a Vida na Terra e sobre a Terra da Vida.

A aquisição inacabável de informações, conhecimentos e saberes nos obriga a um exercício permanente de estudo e de reflexão. Pode ser que existam e estejam sendo desenvolvidas, agora, outras formas alternativas de crescimento do entendimento.

Uma busca pessoal e universal da verdade, da transparência não ilusória dos segredos de nós mesmos, da Vida e de tudo o que nos envolve na ordem incomensurável do Cosmos é ainda uma das tarefas menos substituíveis no processo que nos fez e segue nos fazendo mais e mais humanos. Esta busca do saber através da pesquisa e do estudo não se esgota apenas na atividade intelectual a que parece estar mais ligada.

Gestos de enfrentamento e de crítica, mas igualmente gestos de afeto e de meditação profunda. Gestos de relação humana e de trabalho produtivo que, a uma só vez, criam em nós, e entre nós, os atos estendidos desde o mais amplo sentido unitário e espiritual do nosso ser, até a prática profissional e quotidiana dirigida a uma ação especializada em qualquer coisa.



O estudo pessoal e o estudo em equipe não deveriam deixar de ser um costume tão cotidiano quanto possível. É importante nunca esquecer que o que consolida uma sensibilidade verdadeiramente fecunda e criativa é a sua associação a uma capacidade pessoal de pensar inteligentemente, de uma maneira também fecunda e criativa.

Não abrir mão da competência profissional e, em sua busca, direcionar uma parte importante da educação, desde os seus começos, em cada criança. E porque não ao longo de toda a vida? Pois somente uma visão muito estreita do sentido do saber acredita que há um momento na vida em que se sabe “tudo o que se precisa”, e já se pode parar de enfrentar o trabalho de saber.

Mas há uma questão que merece ser pensada aqui.

De um lado, em uma época que parece crer na especialização e valorizar o especialista competente, é preciso saber associar o conhecimento especialista, medido em termos de competência, ao saber crítico do cidadão participante, medido pela consciência. Claro, hoje em dia é impossível vir a estudar “tudo” e chegar a conhecer “tudo”, mesmo que em planos não muito profundos. Mas não se trata disto. Trata-se de manter-se aberto. A mente emocional é uma mente que não sabe fechar portas e janelas voltadas para dentro e para fora de si mesma. Ela deseja estar sempre interessada em conhecer e em estudar criteriosamente o necessário para saber tudo aquilo que, próximo ao meu “círculo de perguntas”, tem a ver com a expansão da minha consciência, com a capacidade de integrar em minha meditação pessoal e em minha prática de trabalho círculos mais e mais amplos de *sensibilidades* (o conhecimento vivido como afeto), de *conhecimentos* (o afeto vivido como um saber) e de *valores* (o afeto e o saber vividos como critérios do agir).

Por outro lado, devemos conspirar - mesmo no campo do estudo e do *sentido do saber* em nossa vida - contra todo o desejo do individualismo e da competição fútil. Ser competente e conhecer a fundo um campo do saber e do fazer, para também por aí aprender a estabelecer relações com as outras pessoas. Para conseguir conviver *em* e *entre* redes de criadores. Para participar fraternalmente de equipes de pessoas.

Pensar e praticar uma competência profissional fecunda. Conspirar sem tréguas contra a rotina, contra a reprodução facilitada, contra deixar-se vir a ser o especialista reduzido ao competente embotado. Se estamos sendo capazes de produzir *robôs*, é porque devemos estar prontos a sermos cada vez mais os seus exatos opostos. Eles pensam como nós os programamos para pensar. Mas nós mesmos devemos ser sempre criadoramente improgramáveis!



Existem algumas maneiras muito fáceis de se descobrir quando a experiência do saber com que se convive não está sendo propriamente fecunda. Algumas perguntas podem ajudar. Por exemplo: aquilo em que eu acredito é posto em diálogo comigo mesmo e com os outros? Sou capaz de confrontar as minhas ideias, os meus valores, as minhas convicções com as dos outros, respeitando sem temores as nossas divergências? Crio as minhas ideias e vivo-as livremente, sendo capaz de mudá-las quando isto me parece reflexivamente necessário? Convivo com o conhecimento estudado e refletido, com as minhas crenças, com os valores que vou constituindo como meus, como uma ‘obra aberta’? Sou capaz de cada vez mais conviver com o que vou aprendendo, como sistemas de sentido (minhas teorias científicas, minha adesão espiritual e/ou religiosa, minha ética de valores, meus códigos ambientais, meus ...) sempre abertos a serem aprofundados? Sempre disponíveis a serem acrescentados de algo novo? A serem modificados em parte ou a serem mesmo transformados profundamente, se isto for sentido como interiormente devido? Ou eu me aferro ao que “já sei”, ou àquilo em que eu acredito, como um alguém que vive o seu conhecimento não como um instrumento da Vida consciente em mim, mas como um verdadeiro fetiche: o que “eu sei” é absoluto, é imóvel, é não confrontável e é irredutível a qualquer outra ideia... e, então, o que eu sei me domina?

Leio e estudo para construir um saber pessoal, partilhado com outros? Ou para adquirir fórmulas fáceis de “bem viver” (ah, o nosso tempo, repleto de manuais para todos os usos!)? O conhecimento que eu adquiero me desafia a abrir-me a mais conhecimento? Ele me leva entusiasticamente a integrações mais difíceis, como voos feitos para sair de meu círculo de consciência e arriscar-me a outros? Ou há um momento em que eu digo: “chega, o que eu tenho basta pro meu gasto”?

Não nos enganemos. As ciências, todas elas e cada uma delas, sempre estiveram e estão impregnadas de enganos e de armadilhas. Pois elas são uma criação de nós mesmos, seres humanos, nem mais e nem menos. E todas elas carregam o que nós somos. Tal como o que se sabe e se cria em outros planos da imaginação humana, as ciências e a filosofia são um entre outros caminhos humanos essenciais na trajetória do viver, do saber e do partilhar a *Vida* e o *Mundo* entre *Nós*.

Em suas múltiplas formas, elas ainda são provavelmente um dos meios mais confiáveis de criação de conhecimento e de possibilidade de transformação do saber em sentido, em valor humano e em bem de uso humano. É depois deste conjunto de supostos sobre o valor do conhecimento científico que é preciso redescobrimos de que maneira podemos transformá-lo, inclusive através de nossa participação no esforço universal pelo advento de novos paradigmas.

Pela descoberta do novo e do renovável, pela intercomunicação e pela partilha cada vez mais universal de outras formas de criar mundos através de descobertas



e também de tradições científicas, artísticas, religiosas, espirituais. Novas descobertas e antigas tradições que se associem na compreensão fecunda e diferenciada sobre nós mesmos, sobre o nosso destino, sobre o nosso mundo e sobre o seu destino, isto é: o nosso próprio destino no destino dele.

Novas compreensões e novas sensibilidades, novos sistemas de atar uma coisa na outra: mais holísticos, mais integrados, mais orgânicos, menos dicotômicos, mais rigorosos e mais poéticos, mais amorosos para com o mundo natural e, por isto mesmo, mais direcionados à paz e à harmonia. Mas, claros de luz, não para clarear apenas, porque muita claridade às vezes ofusca e cega, mas tornar o claro transparente. E, o mais claro, mais transparente ainda.

Pouco a pouco, com a sabedoria dos caminhos percorridos, vamos recuperando um tempo de novas e belas sínteses. Podemos, de novo, reaprender a pensar com o sentimento e a sentir com a reflexão. Podemos, tal como fizeram sábios de velhos tempos e seguem fazendo alguns sábios dos nossos tempos, associar a música e a matemática, a poesia e a filosofia, o desejo do auto-desenvolvimento e a preocupação solidária com o desenvolvimento autossustentado. A questão ambiental e a questão agrária, a minha alimentação natural e os direitos de todas as pessoas a terem na mesa a mesma qualidade da boa comida que eu sonho em minha mesa. Somos felizes. Somos mesmos? Pois falta ainda tanto...

Podemos outra vez criar formas de conhecimento e programas de ação em que estejam reunidas sensibilidades, significados e imaginários antes próprios aos poetas e aos místicos, com o velho rigor da experiência científica e a necessária paciência crítica do investigador de laboratório. Uma vez mais tudo é interligado. Tudo se entrelaça para criar explicações e compreensões, para nos desafiar a significados e propostas de ação responsável cada vez mais ousadas e mais entretecidas.

As novas versões mais *holísticas* e mais *transdisciplinares* (e, por isso mesmo, mais transgressoras, também) sobre os mistérios da cultura e da Vida, assim como as novas sínteses da eterna busca da verdade, da beleza e do bem não devem excluir nada de dimensão alguma de qualquer cenário de procura de respostas às nossas perguntas: nas ciências e na filosofia, nas artes e na mística. Mais ainda, tudo o que se situa nos pontos e através dos pontos de interseção entre as ciências da ciência; entre as ciências e as artes; entre a filosofia e as ciências; entre ela e as tradições espirituais; entre o Oriente e o Ocidente; entre o “popular” e o “erudito” (mas quem pode definir o que é uma coisa e a outra?); entre o pensamento dos indígenas da Amazônia e o dos laboratórios experimentais de São Paulo.

Os desafios de novos paradigmas de pensamento exigem de cada um de nós, como criadores do saber e como educadores ambientais, uma coragem de



enfrentar a prática do estudo e da reflexão como uma tarefa verdadeiramente espiritual. Aprender a saber e adquirir o conhecimento aberto pelas ciências não se opõe em nada ao meu crescimento espiritual. Ao contrário, é parte dele e faz a sua parte nele. Esta é a grande experiência transmitida pelos verdadeiros sábios do Ocidente e do Oriente. Cabe a todos nós o esforço por recuperar esta tradição maravilhosa.

Segundo: o conhecimento fluido, instável, renovador

Devemos aprender a pensar os saberes que embasam o nosso trabalho de educadores como sistemas de construções ao mesmo tempo sólidas e efêmeras, eternas e instáveis. Confiáveis e superáveis dialógicas partilhas do saber. Lutando consistentemente por adquirir com seriedade e rigor o conhecimento, podemos aprender a desacreditar do saber sistemático como uma aquisição acumulativa e intelectualmente estável, única e definitiva. Só é fértil o conhecimento que gera a sua própria dúvida, a descoberta do saber que conspira contra a sua própria estabilidade.

Pensemos a ciência e a tecnologia, hoje, como as próprias ciências “na fronteira” se pensam a si mesmas. Como uma lenta, múltipla e cada vez mais interligada trama de ideias e de valores sempre em construção. Vivamos o resultado de nosso estudo como um trabalho de uma aquisição progressiva de algo como uma dinâmica e reversível autonomia de processos e, nunca, como uma estática e não-dialogável acumulação de produtos. A ciência vale pelo seu fluir. Vale pelo seu fluxo e não pelo seu resto, pelo seu resíduo.

A “tradição científica” tem o seu valor desde quando ele esteja reincorporado ao fluxo contínuo do trabalho do saber. Toda a filosofia pré-socrática, assim como a desconhecida e maravilhosa matemática dos primeiros indianos, ou a álgebra ancestral dos árabes, não valem pelo que ficou eternizado delas como “objeto de museu” do pensamento humano. Valem porque as questões que roubaram noites sem dormir entre os seus pensadores, roubam também o nosso sono. Porque as suas perguntas ainda não foram respondidas. Ou foram respondidas para o seu tempo, mas exigem agora novas respostas, para o nosso. Porque, assim, algumas de suas respostas precisam ser perguntadas de novo. Porque tudo o que foi “certeza” e fundamentou “certezas”, continua ao mesmo tempo certo e ultrapassado.

Desde os primeiros tempos da vida de cada um de nós, a vivência de um conhecimento genuíno é muitas vezes experimentada como uma aventura. Se não é assim, assim deveria ser. Grandes cientistas envelhecem formulando as questões que não tiveram a coragem de colocar quando mais jovens. Grandes



artistas criam até o momento da morte, e até mesmo a morte deles é vivida como um ato criador.

Ao lado de uma dimensão de competência profissional responsável, devemos apostar em uma educação rica de conhecimentos fecundos. De conhecimentos desafiadores, porque originados de nossas próprias perguntas e não só das questões que o “dever de ofício” nos impõe. De conhecimentos livres de uma utilidade imediata, “aplicada”. Isto mesmo, embora não somente isto. De um tipo de conhecimento em princípio inútil... pelo menos frente a uma tradição que pretende atribuir uma utilidade prática direta para tudo.

Se eu nunca for capaz de me inquietar com o que está além de minha prática militante, política ou profissional, como estas minhas práticas devem ser pobres! Pois a utilidade dinâmica, associada a uma inquietação pessoal de conhecimento e de significação, torna rica e integrada a própria utilidade. Mas uma eficácia prática que começa e acaba em si mesma, dissolve a sabedoria no conhecimento e o conhecimento na informação. Dissolve a descoberta na rotina e a rotina na mediocridade.

A utilidade instrumental da informação e do conhecimento deve subordinar-se à aventura gratuita do aprender a saber. Deve subordinar-se à vocação humana de conhecer não pelo “puro prazer” de conhecer, mas para realizar, através do conhecimento, um crescendo irreversível de ampliação de horizontes de sensibilidade para com tudo, através de uma compreensão sempre maior de cada parte íntima e do “todo” deste de “tudo”.

Devemos estar sempre abertos à vocação da ousadia de prosseguir em busca de outros parceiros à procura de novos conhecimentos. De viajar solidariamente com eles as longas viagens ao desconhecido. Os territórios apenas suspeitados onde estão os mistérios de conhecimentos escondidos... ali, onde parece que eles nem existem.

Devemos buscar incorporar modelos e sistemas cada vez mais integrados, cada vez mais fecundamente energéticos, cada vez mais totalizantemente holísticos a/em-e-entre cada campo do saber. Mas tanto na busca de nosso próprio conhecimento quanto no trabalho pedagógico com os nossos alunos, não realizar tudo isto substituindo o fértil pelo festivo. Isto é, abdicando, em nome do que parece ser mais fácil e interessante, justamente por ser mais “novidade”, de uma atitude muito séria frente ao estudo. A começar pelo estudo do que está em nosso próprio círculo de trabalho e de responsabilidade social.

É preciso fazer a educação trazer para dentro de sua experiência - em seu todo e em cada um dos seus campos e planos - as próprias inovações das ciências. Saber,



conhecer e compreender não para “adquirir mais conhecimentos” equilibrados e diferenciados, mas para poder ousar criativamente cada vez mais inter-relações de/entre conhecimentos.

Como nada disto está pronto e acabado, e como uma nova atitude não se cria por decreto, teremos que ir aprendendo, passo a passo, a lidar com estas novas visões. Mas, como educadores ambientais - qualquer que seja o lugar e a maneira como vivemos “isto” - desde já é importante irmos ensaiando os primeiros esboços desta prática. Então, será possível ensinar matemática em nome da música e da poesia. Ensinar física e química, biologia e outras ciências, como fundamentos de mergulhos no mistério. Não ensinar para, mas aprender a ensinar entre. Se eu soubesse que os fundamentos da música e da matemática são os mesmos, talvez eu não tivesse sido um aluno tão ruim em matemática... e em música.

Nenhuma ciência, assim como nenhum outro conhecimento, tem o seu mais importante valor nela mesma: ciência. Nele mesmo: conhecimento. Mas em algo além dela e para além dele. Em pontos de convergência. Este é um sentido fecundo para a ideia de transdisciplinaridade. Este é também um reconhecimento do sentido ocioso, inútil mesmo, que às vezes se reclama para amplas e generosas dimensões do conhecimento.

Ele vale pelo que entretece. Vale pelo como entenece: cria laços, planta, colhe, fia, tinge e tece as teias do espírito. Vale por aquilo em que me enreda. Pelo até onde me leva, como um espírito pensante cheio de sensibilidade. Ousadamente sempre incompleto, sempre instável. Sempre em busca de. Sempre para além de. A ciência? Ela é um frágil, previsível e inesperado grande voo sem fim, embora sempre com um rumo.

Terceiro: autoconsciência e consciência crítica

Eu não sei exatamente em que parte de que poema, T. S. Eliot pergunta o seguinte: “o que é que o conhecimento perde com a informação? O que é que a consciência perde com o conhecimento?” Claro, há um valor incluído nestas perguntas. A informação deve servir ao conhecimento como a bússola serve ao barco que ela ajuda a guiar. E o conhecimento serve à consciência, como o rumo do barco serve ao sonho de quem o navega. E a quê, a quem, amigos e amigos, serve o sonho?

Um dos desafios de agora: como associar a ideia aparentemente “exterior” e exteriormente política de uma consciência crítica da realidade (desde Paulo Freire) às alternativas e modalidades com que hoje nos abrimos ao desejo de experiências pessoais e profundas de uma autoconsciência? Uma palavra que em muitos de nós sugere um processo que salta do meu-eu ao todo-do-cosmos, sem



passar pela casa do meu vizinho, e sem querer sequer ler nos jornais o que se passa com os “sem-terra” pois isto atrapalha o desenvolvimento de minha “busca de iluminação”.

Se as ideias contidas na palavra autoconsciência, como relação crescente e profunda de si-mesmo através do autoconhecimento, do auto-discernimento pelo caminho da meditação e da busca interior de um sentido da vida, têm sido tão caras e tão desejadas hoje em dia, é bastante importante não esquecer a sua outra face: a consciência crítica do mundo. O conhecimento desvelador das realidades com que nos defrontamos.

Um conhecimento profundo, um saber adquirido de uma forma tal que se torna uma espécie de pequena iluminação interior, tende a ser uma vivência pessoal cada vez mais completa da consciência-de-si-mesmo. Pois ele trás sentidos e contribui ao apagamento do ego ilusório em nome de um eu comungante com tudo e todos. Uma expansão contínua da consciência sobre o sentido generoso de nosso compromisso de partilha na relação entre as pessoas. Ele amplia a consciência crítica e criativa do lugar de cada um de nós no trabalho de construção do mundo em que vivemos agora, e dos tipos de mundos e sociedades que sonhamos e devemos criar. Ele cria e torna sábia a consciência, enfim, de tudo o que nos vincula e nos torna irmãos da Vida e de toda a infinita Ordem Cósmica.

Se o meu “amor pelo cosmos” não abrigar o meu “amor pelo outro”, ele pode não ser mais do que uma forma ingênua ou fugidamente maldosa de ilusão de mim-mesmo. Ou será que o meu compromisso com a paz não começa pela questão da justiça e dos direitos humanos das pessoas à minha volta?

Ao mesmo tempo em que uma educação para a felicidade deve conspirar contra a concorrência, contra a competição e contra o primado dos “melhores”, medidos milimetricamente em tabelas de “ranking”, ela deve realizar outra coisa. Ela deve servir a identificar a realização pessoal através da conquista do saber com uma capacidade de sintonia com o outro. Com os meus próximos e com todas as pessoas, quem quer que sejam. Deve estabelecer uma crescente capacidade de sentir, como meus, os problemas de todas as pessoas, de todos os povos.

Em um país como o Brasil, a luta dos sem-terra é uma dimensão essencial da questão do meio ambiente. O que acontece entre os seringueiros, índios e empresas madeireiras no Acre, está muito longe do meu campo de trabalho direto. Mas tudo o que acontece “lá” envolve todo o meu trabalho.

Como alguém pode se sentir irmanado com a energia das estrelas, e ser indiferente às famílias que debaixo delas caminham em busca do destino dentro de noites de fome e de desamparo?



Todo o auto-desenvolvimento, fruto do estudo e da reflexão, é uma forma de conhecimento separado da sabedoria, quando não me torna mais amorosamente corresponsável; quando não me faz ao mesmo tempo mais racionalmente crítico e mais afetuosamente sensível ao sofrimento e à injustiça. É uma teoria que explica, vazia da sensibilidade que compreende. Porque a verdadeira sensibilidade não é outra coisa mais do que a compreensão de si-mesmo e do mundo, através do crescimento em mim do amor-do-outro e pelo outro.

Quando falamos - e se fala muito isto entre nós - em comunhão com o Mundo, com o Cosmos, com a Vida, isto deveria significar um profundo sentimento de compromisso fraterno para com todos os seres vivos. Uma corresponsabilidade bastante concreta, vivida a cada dia. Uma participação pessoal nos destinos da Vida e do Mundo, constantemente auto-avaliada segundo os seus valores éticos e os seus desejos de fundarem na pessoa que se descobre corresponsável, os atos dirigidos de dentro de si-mesmo para fora-de-si (no bom sentido da palavra) em direção a cada uma e para todas as pessoas de nosso mundo cotidiano.

O conhecimento consciente é uma volta à inocência (ser como a criança) e é também uma defesa contra a inocência, quando ela infantiliza um ser que deve buscar o seu desenvolvimento em uma maturidade auto-centrada no amor e vivenciada como uma adesão à corresponsabilidade. Algo como passar da individualização da criança egoíca para a individuação de um eu-pessoal aberto ao outro.

Eu só posso conhecer de verdade aquilo que eu posso amar em meu mundo concreto e na minha vida quotidiana. Eu só posso viver um amor criador quando ele é dirigido àquilo que me transforma (como Deus, como a Vida ou como outra Pessoa) e é dirigido também àquilo que eu posso transformar (como a Vida, outra Pessoa ... e Deus?). Enfim, aquilo e aqueles de cuja transformação necessária eu me disponho a participar, sempre que aqueles (incluído “eu”) ou aquilo que eu amo não estão sendo como a minha consciência, partilhada com a dos meus companheiros de vocação, me diz que deveriam ser.

Quarto: a criatividade solidária

Nos últimos anos ganhamos muito ao estabelecer a criatividade como um princípio nuclear do processo de aprendizagem. Em boa medida, isto aconteceu como uma reação frente ao muito que se perdeu por causa de uma educação cada vez mais submetida ao poder da expansão de projetos pedagógicos interesseiramente instrumentais e cada vez menos orientados à comunicação entre as pessoas.



Em campos importantes da educação, desde os primeiros anos de vida escolar de uma criança, aqui e ali, a própria ideia de criatividade tendeu a ser associada a uma espécie de artifício do ensino, regido por um valor de competição. Submetido ao crescimento da ideia de que uma concorrência permanente com os outros é o motor da motivação pessoal e do desenvolvimento social. Isto é muito visível em todas as propostas de educação em que a chave do trabalho promete abrir as portas da única coisa que importa: o sucesso. Ser criativo acaba sendo “ser mais criativo do que os outros”. Assim, o sentido da vivência da criatividade pessoal tende a ser experimentado não tanto como a constante superação de si-mesmo, na pessoa criadora em todos os planos da vida, mas como algo que só vale enquanto um “valor de ranking”.

A minha ideia vai no sentido de procurarmos submeter a criatividade à partilha, direcionando a criação individual e competitiva (porque de alguma maneira ela é humanamente inevitável) a um sentimento de desejo de criar-partilhando, de co-criar. Um desejo de viver o gesto criativo junto com os outros e, cada vez mais, para os outros. Para vivenciar a alegria da comunicação com as outras pessoas e com outros seres de nosso mundo.

Creio que é necessário em todo o trabalho pedagógico o prestarmos a atenção a uma perigosa associação entre a criatividade e a competição, sem outro propósito além da própria concorrência entre pessoas ou entre equipes de pessoas. Pois a diferença estabelece os ritos da comunicação, sem a necessidade da hierarquia medida pelos resultados dos feitos, sob a forma de produtos. Algo como: “qual o valor de mercado para o que eu acabo de fazer?” Enquanto a desigualdade alimenta-se dos jogos de poder medidos pelo valor-de-produto de uns sobre os outros. De uns contra os outros.

Uma pedagogia perversa, regida pela realização pessoal medida como valor-de-sucesso parece estar fundada sobre uma proposta do tipo: “crie, para ser o melhor”. Ela faz parte de um avanço de critérios de medida de aquisição do conhecimento e da habilidade, por meio dos quais os princípios individualistas de interesse de realização de si-mesmo aparecem como um bom “produto de mercado”.

Mas a educação ambiental é uma conspiração pacífica e fecunda contra justamente isto. Contra tudo o que conspira contra o processo criativo da comunicação entre as pessoas, em favor da competição utilitária entre os educandos, cada vez mais pensados como produtos para um mercado.

Devemos descobrir e aperfeiçoar paradigmas e experiências de educação - para nós próprios em nossa contínua formação, e para os nossos alunos, educadores-educandos, quaisquer que eles sejam - que venham a instituir princípios e modelos



de diálogo. Alternativas de intercâmbio amoroso e mesmo de co-dependência no ato de criar. No exato momento de viver a criatividade como educação, transformado em um momento ativo e afetivamente intersubjetivo do próprio processo do gesto de aprender.

Se o sentido da educação é criar redes fluidas de processos de saber, de um ponto de vista de uma sociologia e de uma psicopedagogia dialógica do aprender, então boa parte de sua razão de ser estaria na criação de redes de co-criadores do próprio saber. Redes cada vez mais amplas de pessoas ativa e solidariamente criadoras, através de práticas de partilha em todos os processos de criação e aquisição de conhecimento, dentro e fora do âmbito da escola.

Retomar o sentido da equipe de criadores, onde todos e cada um têm o seu lugar. Um lugar único, o de cada um, um lugar ao mesmo tempo múltiplo, diferenciado, onde o fazer de cada qual estaria entrelaçado com o de todos os outros. Uma harmoniosa equipe de teatro há de ser o melhor modelo do que estou sugerindo. Respeitando a individualidade criadora de cada um, retornar o desejo da criação dentro da equipe. Através dela. A “genialidade individual” deveria ser re-mensurada pelo caminho do aumento da capacidade pessoal de desejar a partilha. De sonhar a experiência prazerosa do conviver e do aprender a criar convivendo.

Quinto: o primado do diálogo

Existe um absoluto na educação? Sim: o diálogo.

E devemos pensá-lo nunca como algo instrumental, como um meio para se chegar a algo, pedagógica ou humanamente. Pois o diálogo não é um método e não é uma estratégia. Ele é uma finalidade.

Pois o caminho do diálogo é aquele que nos conduz a algo, a algum lugar, porque é o destino de todos os caminhos. “Paz”, “amor”, “harmonia”, são os nomes que a experiência do diálogo fecundo entre nós e entre nós e todos os círculos dos seres da Vida, tomam para significar os seus vários matizes. Assim, entre nós, educadores, o diálogo é um princípio de valor que não pode ser reduzido a um meio de atuação, pois ele é o próprio sentido do trabalho da educação.

Se o sentido do conhecer é gerar e ampliar feixes pessoais de criação do saber, o valor da educação está no criar eixos e redes de sujeitos abertos ao diálogo. De pessoas convertidas a passarem, cada vez mais, do valor-utilidade para o valor-comunicação. A comunicação desinteressada com o outro; a partilha cotidiana da experiência da vida; a interdependência assumida entre todos nós.



Sozinho, o meu nome é ninguém! Mas com os outros, ele é o meu nome através dos outros. Devemos ousar estabelecer um sentido crescente de interação afetuosa na intercomunicação cujo fim está nela mesma e não no servir a algo situado utilitária e egoicamente fora dela. Fora do ritual do encontro com o meu outro, que é o momento e o evento em que ele e eu recuperamos um sentido pleno de Vida.

Sexto: a solidariedade envolvente e participativa

Trabalhando com programas de educação ambiental, não seria agora a hora de pensarmos juntos uma avaliação profunda do significado do que seja, propriamente “uma pessoa educada?”

Pergunto isto porque, na verdade, quase todos nós, educadores, nos vemos mergulhados em propostas e em anúncios centrados na realização individual e egoísta do estudante. Centrados - ao vivo e a cores - na capacidade individual para o aluno produzir bons resultados dirigidos ao mercado de trabalho e cada vez mais desumanamente medidos segundo os seus critérios. Qual o verdadeiro lugar da ideia de “qualidade total” aí?

Ora, sabemos que existem outros critérios de avaliação do valor-educação e também de atribuição de identidades pessoais através dos proveitos individuais da educação. Até aqui lembrei alguns deles. A capacidade pessoal de sentir-se parte de um mundo de outros e de envolver-se em grupos, em equipes, em associações, cujo sentido está em alguma forma de presença e de participação, cujo valor interiorizado, está em um realista “sair de si” e dar-se aos outros. Este deveria ser o critério mais decisivo, mais essencial mesmo na aferição da aprendizagem. Acabamos de ver isto no item anterior.

Não estou sugerindo aqui apenas uma vaga e abstrata vontade de “unir-se ao todo e ser um com tudo”. Estou falando do caminho até esta realização através de um engajamento pessoal com o difícil roteiro que nos haverá de levar - todos ou ninguém - até uma plenitude de vida.

Estou propondo um envolvimento persistente em cenários de compartilhar o reconhecimento crítico dos problemas e das formas de participação nos enferrujamentos em nome da justiça e a distribuição equitativa da felicidade todos.



Sétimo: a tolerância ampliada

Todo o tempo, estou sugerindo aqui uma educação dirigida à responsabilidade, em e entre todas e todos nós. Uma formação de pessoas dirigida a aportarmos a nossa parte de educadores a todo um processo de redução e, se possível, de destruição das *desigualdades* econômicas, políticas e sociais em todos os planos e lugares, ao mesmo tempo em que ele instaure o primado do direito à *diferença*.

Não se trata de apenas “tolerar” o outro, o diferente. Neste sentido, a própria palavra “tolerância” é muito pobre. Trata-se de sonhar um mundo humano regido pela multiplicação de *diferentes* e de *diferenças*. Logo, um mundo regido pelo direito a sermos e nos mantermos sujeitos diferentes naquilo em que somos livres para escolher, para podermos ser, então, iguais e igualados naquilo em que temos, todos, o direito de ser e de aspirar ser.

Devemos estar atentos a incentivar valores dirigidos a ver no *outro*, o *diferente*, a própria possibilidade de que a riqueza plena da experiência da Vida se manifeste em plenitude no ser humano.

Reconhecer-me no outro. Encontrar a minha identidade no ser diferente de mim mesmo. Nem menos e nem mais: apenas diferente.

Oitavo: a simplicidade voluntária

Somos todos responsáveis pelo que existe. Somos responsáveis, todos, pelo que nós colhemos e pelo que os outros colhem. Somos corresponsáveis pela maneira desigual como os bens da terra e da Terra estão sendo repartidos entre as pessoas e entre os povos. Somos responsáveis pelo que restará nesta *casa-nave-mãe* para os que virão depois de nós. Pois os que ainda nem nasceram já são nossos irmãos. Cada vez mais, ao pensar os fundamentos de uma *educação ambiental*, eu penso os termos de uma *educação para uma vida simples*. Isto mesmo.

Uma educação para uma crescente e assumida *simplicidade voluntária*, entre os de nossa geração e entre os das gerações com quem estamos trabalhando como educadores. Uma educação que consolide imagens e valores que ajudem a fundamentar o desejo de as crianças e os adultos não apenas se resguardarem do consumismo, mas de irem mesmo muito além disto.

De assumirem voluntariamente uma vocação de pensar o “meu consumo” em função da partilha dos bens disponíveis agora e em provável disponibilidade no futuro.



Corajosamente, devemos estabelecer a *simplicidade voluntária* como uma autêntica ética de ativa corresponsabilidade pelos destinos da Terra e pela felicidade presente e futura das pessoas humanas e de todos os outros seres vivos.

Pensemos uma educação que conspire de todos os modos contra a *privacidade*. Pois, de saída, ela em nada se confunde com a *pessoalidade*. Eis a que nos convoco a todos nós. A participarmos da luta coletiva contra a perversão do... “*privê*”.

Usemos colocar as coisas, os bens, os gestos e a vida não como um “bem pessoal”, mas como um dom entre nós”. Aprendamos a partilhar as ideias, a colocar os bens a serviço dos outros. A emprestar o que é “meu” para vê-lo sendo vivido na alegria do outro. A criar redes cada vez mais envolventes de pessoas dispostas a conviver e a emprestar, a trocar e a dar. A fazer com que tudo o que é bom, seja um bem por estar sempre em circulação.

Nono: o compromisso com a paz

Devemos, como educadores, estabelecer como valor da educação o envolvimento de cada pessoa com a esperança de *construção da paz*. Desestimular todo o valor em uma educação centrada sobre a conquista, a primazia do “meu povo” sobre “o seu”. Desqualificar o sentido de “Pátria” etc., em nome da construção de novos sentidos de “humanidade”, de “vida”, e assim por diante.

Usemos esquecer um pouco os velhos heróis de “minha Pátria” em nome dos anônimos irmãos de “meu Povo”. De minha gente. Daqueles que, como eu, como nós, aspiram um tempo de pessoas livres e felizes, quaisquer que elas sejam. Qualquer que sejam a sua língua, a cor e a crença.

Décimo: o valor vida

Não somos o que somos porque somos “sociais” ou “racionais”. Se algo em nós vale o tamanho da Vida e nos permite sonhar sermos, pessoalmente e no todo da humanidade, a fração reflexiva de todo o Cosmos é porque partilhamos com todos os outros seres vivos o mesmo mistério: *a Vida*.

Podemos aprender a desenvolver em nós e entre nós um sentimento-de-si-mesmo traduzido mais ou menos com palavras como as das linhas acima. E ele pode e deve ser um verdadeiro fundamento das crenças pessoais e solidárias de todos nós. Esta é uma aproximação a uma busca de verdade que todos nós estamos construindo juntos. E, se muitas coisas nos irmanavam antes, esta consciência lógica e afetiva de tal dimensão de *pertencimento* deve nos irmanar ainda mais.



Mas “tudo isto” não é uma “coisa”. Não é uma crença no sentido de si-mesmo e de-todas-as-coisas, em que se entra e se a encontra pronta e acabada. Bem ao contrário. Todo este desvelar é uma construção. É um penoso caminho de partilha e de diálogo com tudo... entre todos. E é também um trabalho da sensibilidade, da consciência e dos gestos de todos os dias. Volto a falar sobre *a paz*. Que ela seja uma boa metáfora!

Ao construirmos um mundo solidário e de Paz entre nós e entre nós e a Vida, pensemos que a *Paz* poderá vir-a-ser, mas não é ainda uma ideia universal. Isto é, ela não pode ser tomada como uma espécie de conceito ou de valor único, universal, clara e definitivamente estabelecido. Somos muitos povos, muitas culturas, muitas maneiras de ser, de sentir, de pensar e de criar valores. Saibamos reconhecer que a *Paz*, e tudo o que se liga a ela, como um valor e como uma vocação humana, deve ser buscada como uma realização universal de toda a Humanidade.

Sua lenta e difícil construção é uma busca. Não se decreta um *sentido-de-Paz* por escrito. Ela é uma lenta, uma difícil partilha que nasce, também, como tudo o mais, da aproximação e da progressiva integração de nossas diferenças.

Ao nos dizermos, e ao dizermos aos nossos alunos, que somos todos responsáveis pela *Paz* - esta frágil flor, efêmera e eterna - devemos estar pensando que somos todos responsáveis não por alguma coisa que “está pronta” e espera a nossa adesão, dentro de uma pobre visão imobilista. Mas que somos todos, cada um a seu modo e em seu plano de trocas-com-a-Vida, responsáveis pela construção de um valor e de um horizonte inacabados. Ele se chama: *Paz*.

Ao nos reconhecermos como pessoas que aprendem e ensinam não apenas para a “sustentabilidade do Planeta Terra”, mas, a partir dela, para uma harmoniosa reconstrução de sentidos de vida e de afetuosa partilha da Vida entre nós, os seres humanos e entre nós e todos os outros seres da Vida, devemos partir do pressuposto de que a nossa tarefa implica um trabalho passo-a-passo de reconciliação entre todos nós, seres humanos, em nosso mundo ainda dividido, injusto e desigual.

E sabemos que isto somente será possível quando, em um mesmo movimento de busca de harmonia entre nós, seres humanos, formos capazes de instaurar as pautas científicas e tecnológicas de uma nova relação com a natureza.

Uma relação pautada pela reconciliação. Um sistema de trocas *de* e *entre*, crescentemente regido pela *comunicação*, onde havia antes a exploração utilitária e a expropriação dos bens naturais do meio-ambiente. Regido pela sensibilidade carinhosa de quem se reconhece imerso no sentimento de sermos todos *guardiões do Universo*, onde antes havia um desejo imperioso de domínio, quando nos sentíamos (como tantos se reconhecem, até hoje), *donos do Mundo*.

PEDAGOGIA DO DESASSOSSEGO



Participação

Transdisciplinaridade

Teoria Crítica

Fábio Alberti Cascino

Helio Hintze

Fábio Alberti Cascino. Doutor em Educação pela PUC São Paulo. Pedagogo. Pesquisador nas áreas de Educação, Educação Ambiental, Interdisciplinaridade e Formação de Professores. Diretor do Colégio Santa Helena.

Helio Hintze. Doutor em Ciências (Área de Concentração - Ecologia Aplicada). Professor Universitário. Autor dos livros: Guia de Turismo: formação e perfil profissional (Ed. Roca); Ecoturismo na cultura de consumo: possibilidade de educação ou espetáculo? (Ed. Paco).



PEDAGOGIA DO DESASSOSSEGO

Fábio Alberti Cascino e Helio Hintze

Esboços para uma Pedagogia da Casa²⁸

Todo texto pode ser pré-texto para um novo (com)texto. Tomada assim, esta é menos uma informação segura e fria, e mais um caminho proposto, um rumo, *grosso modo*, impreciso, um ensaio – quente, frio – de metas. Um diálogo, sem uma provocação que instaure dúvidas e diferenças não é um verdadeiro diálogo, é só insossa troca do mesmo. Nestes termos, sem diálogo, qualquer educação é morta. A tarefa do intelectual é não se assossegar com o já dado. Logo, cavar fundo, mergulhar na dúvida e incerteza, fazer saber que o chão está a se mover, fazê-lo mover... Para aonde vamos, como e quando? Ah! Se soubéssemos, que erro seria o viver. Eis este texto: avaliações, investigações, dúvidas, desconfiças, nomadismos, perguntas e mais perguntas... De pronto, afirmamos com Bernardo Soares:

ter opiniões definidas e certas, instintos, paixões e caráter fixo e conhecido – tudo isso monta ao horror de tornar a nossa alma um facto, de a materializar e tornar exterior. Viver num doce e fluído estado de desconhecimento das coisas e de si próprio é o único modo de vida que a um sábio convém e aquece (PESSOA, 2006, p.450).

Quando se trata de pensar e atuar em educação, não há como **não** desassossegar-se. Aqueles educadores que pensam estar certos e seguros, que pouco duvidam ou indagam, não há outra ação senão deixá-los no caminho, ‘estáveis e felizes’ em suas ‘sólidas e seguras’ moradas; a esses só nos resta dizer adeus. Assim, cabe-nos exercitar a dúvida:

28 Este texto vem sendo amadurecido há muito. Trabalho nascido para atender a um convite da Secretaria de Meio Ambiente de São Paulo (SMA-SP), em abril de 2005, destinava-se originalmente a investigar e refletir sobre questões de educação ambiental. Neste ‘Encontros e Caminhos’, este é um texto-diálogo pensado e escrito a quatro mãos, fruto de uma amizade, de muito, entre os autores. É fruto de nosso desassossego pessoal (enriquecido pela inquietação de Fernando Pessoa e tantos outros) como cidadãos e, sobretudo, como educadores. Esperamos que a proposta aqui feita possa desassossegar outras almas, torná-las inquietas!



1. Como seguir por esses tempos quando tantos optam por, acomodados, silenciar; quando tão poucos querem perguntar, duvidar, testar, fazer diferente? Como produzir quando o pensamento crítico, que de tudo desconfia, perde fácil para as generalizações, superficialidades e unanimidades espetaculares? Como suportar que tantos tolos ocupem os postos de liderança e permaneçam incólumes a difundir e perenizar suas tolices? Que chatice, esses tempos em que o vazio que aparece vale mais que o denso que pesa! Um cansaço profundo se abate. Levantar os braços, como? Gritar e exigir mudanças, para quê? Correr para tentar escapar, com que forças? Para aonde? Projetar e propor o novo em outros lugares, isso parece impossível! Tempos de estabilidade, é o que vivemos: estabilidade. A vitória sem sabor de um Parmênides mal lido.

2. Os técnicos tudo sabem; por isso, tudo decidem. Segundo seus próprios instrumentos e métodos de medida, eles são eficazes, certos, objetivos e fazedores. Ora, como questionar ou duvidar? Se as suas avaliações avaliam e confirmam, está tudo certo!

3. A tolice do consumismo! Como destruí-la? Como enfrentá-la, quando o monstro cresce na relação direta do aumento da crença de ser ele felicidade, bem estar, e paz?

4. Muitos de nós, educadores e ambientalistas, vivemos imersos em uma ‘bovina mansidão’²⁹, mergulhados em pacato imobilismo, a aguardar o que virá, sem preocupação e medo, resignados. Na atividade política, não vamos mais ‘à rua’ ocupar espaços públicos. Parece não haver juízo de valor nem manifestação possível, pois não há mais o que pensar, se indignar, ou se postar de outra maneira: só conforto, acomodação, resoluta calma, passividade e patifaria consumista!

5. E quanto ao mercado e sua ética fundada no produtivismo? Precisamos nos perguntar, afinal, quem é nosso inimigo? Será que estamos apontando nossas armas para o lugar certo? Ou, será que erramos o alvo e desperdiçamos munição? Será que, ao invés de termos investido em coleta seletiva, plantio de árvores, defesa de animais, não deveríamos ter partido diretamente ao questionamento de nosso estilo de vida e padrões de consumo, os valores impostos pelo mercado... Será que em algum momento fizemos isso e de repente nos esquecemos disso tudo?

6. Falta-nos REFLEXÃO CRÍTICA para afrontar o discurso que quer a fragmentação. Não estamos sendo capazes de recriar uma visão de totalidade. Por isso, é-nos tão difícil ocuparmos ‘a rua’, o movimento social, as ideias de abrangência, a profundidade filosófica e a qualidade metodológica, a prática e o discurso assentado sobre valores universais. Temos sido imediatistas e precários.

²⁹ Clóvis Rossi, em sua coluna na *Folha de S.Paulo* em 8/8/06.



A maior parte dessas iniciativas está condicionada ao tempo do capital – seja Estatal ou empresarial (hoje, há separação?).

7. Na “Sociedade do Espetáculo” (DEBORD, 2004), o tempo cíclico reconhecido pela experiência que cria a vida desaparece em favor do tempo linear. Este é o tempo do mercado, da produção capitalista. Há uma contínua demanda pelo novo a superar o que está a se realizar. Movimento incessante de busca pela inovação, o mercado atualmente condiciona toda produção a seu imediato exaurimento, razão de sua sobrevivência. A troca de mercadorias aparentemente modificadas, mesmo que essencialmente as mesmas, é o motor fundamental da acumulação. Tal lógica está disseminada capilarmente. Isso toca a todos indistintamente – eis o *moto perpetuo* que atua em todas as direções. O pensamento é refém de tal lógica – a subjetividade, qual último território a ser reconhecido, passa a sofrer disputas territoriais – lutas de ocupação, visando o encarceramento da dúvida sobre o que é necessário e o que é desejo. A imposição do novo como obra do desejo se dá na vitória do mecanismo subjetivo de imposição dos ‘novismos’... Um tempo pseudocíclico surge a acalantar nossa necessidade de ciclicidade. Mas é o contínuo de produção e consumo que se consuma acriticamente.

8. O tempo do capital articula-se populistamente ao tempo daqueles despreparados e necessitados, fazendo a urgência destes justificar as urgências dos projetos daquele. O tripé – preços régios, prazos curtos e resultados fáceis – se concretiza. Mas, soluções imediatas são superfícies frágeis; ao primeiro abalo se rompem, justificando mais uma vez urgência e velocidade. O inequívoco ciclo da dependência se fecha. A comunidade seguirá desaparelhada, atuando segundo treinamentos, desprovida de mecanismos próprios de reinvenção de sua condição. O aparelhamento das ações vai ao encontro dos interesses dos controladores. Ocultada pelo manto dos mecanismos disseminados no sistema, a volúpia ‘tarefeira’ aciona corações e mentes, impedindo que a consciência ouse questionar. É dessa engrenagem que emerge a força dos controladores, que em causa própria reconhecem e manipulam os tempos, administrando-o a seu favor.

9. A sociedade pós-moderna atingiu uma liberdade sem precedentes e é dela que somos agora prisioneiros, afinal há relativo conforto e relativa satisfação das necessidades geradas, “mas agora é do libertador que [esta mesma sociedade] não se consegue libertar” (DEBORD, 2004, p.29). No mecanismo perverso da globalização, esta falsa liberdade que perpassa tudo e a todos deixa inertes, devemos inscrever perguntas básicas: Como despertar as pessoas anestesiadas por essa ‘liberdade’? Qual é, enfim, o papel da educação neste contexto? A liberdade que propomos trará novos desafios, novos ‘problemas’ a serem resolvidos, então, as pessoas querem ‘ser livres’ nesta nova concepção? Quais os limites e possibilidades de nossas ações?



10. Não queremos mais fazer teoria porque não reconhecemos o caminho: ideologia. Devemos reapresentar a questão ‘qual é nosso projeto de mundo?’ para exigir avaliação de conjuntura e pautas de transformação sistêmicas. A prática dirigente nos absorve e controla e determina. Não há mais ativismo militante. O ativismo político educativo ambientalista está reduzido, em geral, a uma “fazeção” incontrolável-imperativa-compulsiva. E assim, aguardamos bovinamente mansos!

11. A tarefa da teoria não pode se restringir a racionalismos e praticidades. A componente ideológica – parte de toda ação e teoria que sonha com um mundo melhor – não pode se destacar daquelas. Uma sem a outra resulta em fragilidade.

12. A falta de fundamentação teórica nos leva à fragilidade: poucos buscam o debate conceitual, estudo e pesquisa³⁰. Muitos educadores ambientais preferem a repetição de ações ambientalistas a pensar (problematizar) temas educacionais correlatos ao ambientalismo. Isso afirma os limites do *praticismo*. Assim, substituímos a vontade de criar pela aceitação de receitas prontas – o inevitável caminho da mediocridade. Passamos à condição de gado sem nos preocuparmos com a demolição do potencial criador, ou a derrota do humano. Já não perguntamos mais os por quês. Simplesmente parece que aceitamos o que se nos é imposto e ponto final.

13. Um exemplo? Qual a razão de materiais didáticos (manuais que fragmentam a compreensão do meio ambiente e das complexas relações entre questões ambientais e aquelas políticas, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, espirituais, comunitárias, regionais) terem tanta aceitação? Fatalmente é preciso denunciar: manuais didático-pedagógicos não são o máximo em termos de politização da temática ambiental. Ao contrário, despolitizamos a educação ambiental e nessa conversa fiada de ‘limpeza conceitual’ acabamos por produzir uma idiotia conceitual grave: o praticismo, qual ‘fazeção’, como se realmente a questão ambiental se encerrasse em apenas mudar nossos copinhos de plástico descartável para canecas de porcelana e tudo estaria milagrosamente resolvido. Claro, à construção da consciência crítica, essas ‘pequenas’ mudanças não são assim tão pequenas. Mas, a prática educacional ambientalista se encerra nisso?

14. A fundamentação teórica que entendemos ser crítica para a compreensão do mundo passa ao largo dos movimentos que agem, praticam e trabalham sobre a fina camada de gelo de nossos dias, pronta para rachar. Tudo é superficial, imediatista e fragmentado: novamente espetacular! (DEBORD, 2004). Convenhamos: fica difícil formular uma ideia e ação contínuas que possam ser plantadas, que germinem e deem frutos.

30 Apesar de notarmos crescimento das pós-graduações *strictu e lato sensu*, ainda é pequena a produção de reflexão crítica em educação ambiental. Vide especialmente pesquisa nacional coordenada por Isabel Carvalho publicada no site da Rede Brasileira de Educação Ambiental – REBEA: www.rebea.org.br.



15. Com Paulo Freire e Hanna Arendt aprendemos que a educação deve estar a serviço da construção do espírito crítico e da autonomia. O ato educativo inscreve-se em um movimento de leitura do mundo e de sua problematização. Logo, a tarefa da educação é ensinar como o mundo acontece, indagando-o, questionando-o para pensar mudanças, sugerir ações e refletir sobre os resultados destas – sem que haja confusão entre as ações próprias das salas de aula e aquelas que se dão nas ruas. Nestas últimas, o exercício da política: o público e o mundo regulado pela norma jurídica; no âmbito da educação, o ensaio do mundo, a sua descrição e seu estudo crítico.

16. Por que mesmo é que começamos toda essa conversa? Ao invés de fazer essa pergunta e estudar para buscar respostas, temos ido pelo que é mais fácil: agir. Chegamos então ao mais saboroso para o sistema, aquilo que deveríamos, por nossa história, combater: fomos homogeneizados e esterilizados. As forças de mercado (apostando nos patrocínios e exercícios de construção de produtos educacionais, na busca da conhecida ‘limpeza da imagem’, o *marketing* acoplado a projetos de construção de imagem institucional) transformaram-nos em mercadoria. Consagrou-se a espetacularização.

17. A baixa criatividade e o reprodutivismo seriam condição desses tempos? Estaríamos condicionados, na contemporaneidade, a repetir e produzir colagens? A inobservância de pressupostos éticos e estéticos nos leva à paralisia da crítica aos modelos, sem oferecer pistas para a construção de rumos diferentes e eficazes. Não avançamos sobre os temas da interdisciplinaridade e não produzimos uma didática complexa, nem mesmo conseguimos escapar da disciplinarização e da afirmação tradicionalista das práticas educacionais voltadas aos temas ambientais.

18. Quais as necessidades para a formação de consciência crítica para e no mundo de hoje? O que os jovens precisam conhecer? O que é pensar certo? Quais as perguntas importantes a serem feitas? Qual análise de conjuntura e o que é pertinente hoje? Quais perguntas a serem formuladas para desvendar e modificar esta atualidade?

19. Ao repetir os mesmos receituários, reduzimos o que na história estava posto como sem fronteiras. Falamos inicialmente para especialistas, para depois, já espetacularizados, passarmos a falar para todos; aí fomos para a facilitação e repetição. Metáfora acabada desse modo e tempo: a morte! Morte da criação e invenção, dos princípios, da razão, do poder, do controle. Assim, passamos a falar só para nós mesmos, autocentrados, vivendo a grande contemporânea, já respondendo ao imperativo destes tempos, a exposição, o aparecer! Uma crise retroalimentada, egoica!



Por uma pedagogia do Desassossego

Por tudo isso, vivemos um tempo de desassossego, de incertezas, e assim como nos lembra novamente Fernando Pessoa: “ser lúcido é estar indisposto consigo próprio. O legítimo estado de espírito com respeito a olhar para dentro de si próprio é o estado de quem olha nervos e indecisões” (PESSOA, 2006, p.451). Por isso, sempre soubemos, é preciso mudar! Mas, puxa vida! Por que não o fazemos? Assim, a meta da mudança não pode mais ser apenas anunciada; mais do que nunca, trata-se de vivê-la radicalmente. Em todas as direções, não podemos mais somente falar e pedir transformações: estamos convocados a realizá-las. Nossa tarefa é ir além dos limites já conhecidos. Um intelectual livre não se circunscreve nem a seus próprios ideais. Paradoxo fundante para o livre pensar, é preciso manter a chama do ideal que gere a sua própria combustão (MORIN, 1998).

Que pedagogia pautar a um tanto de lucidez nessa conjuntura, para afirmar uma utopia e lidar com o mundo que aí está? Esboço de resposta: uma pedagogia que não se circunscreva em métodos, conteúdos e didáticas; não se limite a ser mero instrumento de ilustração ou academicismos. Ao mesmo tempo, sem desconsiderar conteúdo nem didática, re-quer um ir-além, prática, atitude e postura. Insta à transformação. Uma pedagogia que quer DESASSOSSEGO, intervenção e mudança.

Uma pedagogia da casa (*oikos*) está firmada a partir de (e nos) ambientes. Como diretriz: a busca de um possível. Mas não podemos nos descuidar, nascerá deficiente se não estabelecermos as condições de sua afirmação conceitual e prática. Não podemos continuar passivos, no aguardo que se dê uma renovação espontânea. Esta não ocorrerá. Precisamos trabalhar para que essa pedagogia avance como força motriz para os agenciamentos de enunciação e articulação – coalizão – de forças de resistência (GUATTARI, 1990).

Uma pedagogia da casa, ‘do canto’ Bachelard (1999) são várias pedagogias. Um pedaço, um lugar, um território onde se afirma a intimidade e nela o acalanto, o conforto, a morada, a proteção. É a afirmação do ‘pedaço’ – lugar re-conhecido. Aí se fala entre iguais e elabora-se o diálogo com o mundo. Lugar de subjetivação, territorialidade reconhecida, lócus de segurança onde pode viger a insegurança. Lugar de ensaio, tentativa, erro e acerto. O diálogo com o outro se dá pelos afetos, ocorrências de zonas proximais. A proximidade afeta; dela emerge a vontade, a possibilidade, a dificuldade e os limites do e para o diálogo. Todo canto canta e destes sons emergem os tons das palavras que configuram vontades de comunicação.



Filmes

Filme do Desassossego. <http://www.youtube.com/watch?v=VTNwr6o9XNM>.

Janela da Alma. http://www.youtube.com/watch?v=56Lsyci_gwg.

Livros

Livro do Desassossego – Fernando Pessoa.

O conto da Ilha Desconhecida - de José Saramago. São Paulo, Companhia das Letras.

Músicas

Mosca na Sopa - <http://www.cifraclub.com.br/raul-seixas/mosca-na-sopa/>.

Ouro de tolo - <http://www.cifras.com.br/cifra/raul-seixas/ouro-de-tolo/>.

Como nossos pais - <http://www.cifraclub.com.br/elis-regina/como-nossos-pais/>.

Queremos saber - <http://www.cifraclub.com.br/cassia-eller/queremos-saber/>.

Podres poderes - <http://www.cifraclub.com.br/caetano-veloso/podres-poderes/>.

Todo mundo explica - <http://www.cifraclub.com.br/raul-seixas/todo-mundo-explica/>.

É - <http://www.cifraclub.com.br/gonzaguinha/e-5976/>.

Comportamento geral - <http://www.cifraclub.com.br/gonzaguinha/comportamento-geral/>.

Pacato cidadão: <http://letras.mus.br/skank/72338/>.

Parque industrial - <http://www.cifraclub.com.br/tom-ze/parque-industrial/>.

Dogmas tecnofacistas - <http://www.cifraclub.com.br/camisa-de-venus/dogmas-tecnofacistas/>.



Referências e sugestões

BACHELARD, G. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

DEBORD, G. A Sociedade do Espetáculo: Comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto. 1997.

GUATTARI, F. As três ecologias. Campinas: Papyrus. 1990.

MORIN, E. Ciência com Consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1998.

PESSOA, F. O livro do desassossego. São Paulo: Companhia das Letras. 2006.

QUESTÃO INDÍGENA



Ricardo Burg Mlynarz

Ricardo Burg Mlynarz. Engenheiro Civil e Mestre em Ciência Ambiental (Procam/USP). Em seu mestrado discutiu os processos participativos, protagonizados pelos Ingarikó, em torno da sobreposição do Parque Nacional do Monte Roraima com a Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Lançou-se (2000-2001), como aprendiz, educador ambiental e comunicador social, em uma incursão de um ano pelo interior do Brasil, priorizando estada em comunidades tradicionais próximas a Unidades de Conservação. Atuou como consultor do Ministério do Meio Ambiente (2005-2010) junto ao Departamento de Educação Ambiental e ao Departamento de Recursos Hídricos (com enfoque no fortalecimento da participação para a gestão das águas). Desenvolveu trabalhos de consultoria junto à UNESCO, GIZ e WWF entre outras organizações. Atuou na articulação da Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e das Escolas Sustentáveis pelo Ministério da Educação (2012). É facilitador de processos participativos voltados para área socioambiental. Atualmente trabalha na Fundação Nacional do Índio.



QUESTÃO INDÍGENA

Ricardo Burg

Quem é o índio no Brasil?

O que o índio tem a ver comigo ou... O que eu tenho a ver com o índio?

Como trabalhar a questão indígena em um processo educativo?

Questão Indígena: reflexões sobre um outro?

No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é

Viveiros de Castro

Este artigo busca introduzir uma reflexão que está, ainda, sendo construída, fiada nó a nó. É esse fiar que vai iluminar nosso texto³¹. A *Questão Indígena* é próxima teoricamente e, ao mesmo tempo, ainda tão distanciada dos processos e discussões da Educação Ambiental.

Para tecer estas relações, propomos, como roteiro de reflexão, três questões orientadoras:

Quem é o índio no Brasil?

Para começar, é preciso responder a uma pergunta: *O que você sabe sobre o índio no Brasil?* Procure responder para alguém próximo, se possível, antes de seguir lendo... Ou simplesmente anote observações que venham à sua mente na tentativa de responder.

Responder *quem é o índio no Brasil* não é desafio fácil ou simples, mesmo para a antropologia. O antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro (2006) provoca uma reflexão quando tenta respondê-la com a seguinte afirmação:

31 Por “nosso” me refiro a um conteúdo que tem ganhado significado em atividades educativas e diálogo com amigos, profissionais, professores e lideranças indígenas.



Nosso objetivo político e teórico, como antropólogos, era estabelecer definitivamente – não o conseguimos; mas acho que um dia vamos chegar lá – que índio não é uma questão de cocar de pena, urucum e arco e flecha, algo de aparente e evidente nesse sentido estereotipificante, mas sim uma questão de “estado de espírito”.

No artigo “*No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é*”, Viveiros aponta que a *indianidade* designava para os antropólogos um certo modo, um *dever*, algo essencialmente invisível, mas nem por isso menos eficaz: ‘*um movimento infinitesimal incessante de diferenciação*’. Esse *dever* se contrapõe frontalmente às ideias constantemente pronunciadas pelas pessoas que, em geral, desconhecem o assunto e que a mídia tem reforçado: de que índio é ‘coisa do passado’ ou de que ‘ser índio é uma etapa a ser vencida’³². Muitos antropólogos, juntamente com o movimento indígena e indigenista, têm afirmado justamente o oposto: **ser índio é coisa do presente e, ser índio é coisa do futuro.**

Deste lugar, fundamental, começaremos a conhecer algumas informações objetivas sobre os índios no Brasil. São informações básicas, simples de encontrar, embora, sobre elas, pouco se fale – ainda mais se nos atermos à qualidade do que se tem falado –, pouco se ouve e, principalmente, muito pouco se discute.

Vivem no território brasileiro mais de 240 povos indígenas que falam, ao menos, 180 línguas. Já podemos ter em conta que falar de um índio genérico no Brasil é um equívoco enorme: cada grupo tem sua própria cultura, seu modo de viver. Imaginem a diversidade e, portanto, riqueza que isto representa. Segundo o Censo do IBGE (2010), declaram-se índios 817.917 indivíduos, representando pouco mais de 0,4 % da população brasileira. Segundo dados da FUNAI, existem 82 referências de grupos indígenas não contatados das quais 32 já foram confirmadas. São grupos que se afastaram do foco de contato com o branco. Existem também grupos requerendo o reconhecimento de sua condição indígena.

Nas áreas ditas ‘rurais’, de acordo com o IBGE, existem aproximadamente 688 Terras Indígenas (TIs) reconhecidas ou em processo de reconhecimento pelo Estado brasileiro. Esse território chamado de Terra Indígena (TI) é, talvez, a base mais importante para compreendermos a relação entre Estado e populações indígenas no Brasil. É preciso destacar que os povos indígenas também estão nas cidades, havendo, inclusive, TIs demarcadas nas áreas urbanas de municípios brasileiros como os Funiô de Águas Belas (PE).

32 O próprio Estatuto do Índio (1973) aponta como seu propósito “integrar os índios à sociedade brasileira, **assimilando-os** de forma harmoniosa e progressiva”.



Poderíamos discutir essa base teoricamente, dando informações gerais, mas vamos iniciar com três situações reais, “casos” de grupos indígenas que vivem no Brasil e nos ajudam a conhecer um pouco destas relações: os Ingarikó, os Tapeba e os Guarani Kaiowá.

Conheci os Ingarikó em 2001. Na época, o grupo estava começando a se organizar para criar sua Associação própria, o Conselho do Povo Indígena Ingarikó, através de reuniões e discussões inter-aldeias. Até aquele momento, os Ingarikó eram representados por outras organizações dos povos da Terra Indígena Raposa Serra do Sol (RR) e, com dificuldade de falar o português, percebiam-se quase invisíveis nas grandes assembleias da Raposa. Para além da luta pela demarcação definitiva da TI, havia também um conflito pela sobreposição desta terra indígena com o Parque Nacional do Monte Roraima. Em um primeiro momento, ao conhecer as restrições de uma Unidade de Conservação, os Ingarikó disseram não (*kaané*) ao Parque Nacional. Mas, em um segundo momento, considerando as mudanças em seu modo de vida (tais como o aumento da população nas aldeias, a maior fixação das famílias) e a oportunidade de entrarem para o “mercado de projetos” de sustentabilidade e conservação, o grupo considerou que o Parque Nacional poderia subsistir, desde que sob coordenação e sujeito às regras dos Ingarikó, entrando estes em diálogo com o ICMBio e a FUNAI. À época, os Ingarikó apresentaram um mapa com as regras tradicionais para a ‘gestão ambiental’ da área do Parque. A Terra Indígena Raposa Serra do Sol foi homologada pelo presidente Lula em 20 de abril de 2005, sendo que o Parque Nacional do Monte Roraima ficou como área de “dupla afetação” com a TI. A partir da constituição de seu conselho (em 2004), os Ingarikó fortaleceram seus encontros em torno da melhoria da vida do povo, alternando encontros para discussão da melhoria da vida no território (com trocas de sementes e de ideias entre aldeias) com encontros mais tradicionais, como o da ‘religião’ Aleluia (ou Pata Ewan – ‘Coração do Mundo’, em linguagem indígena) e da festa da Felicidade ou do “Gostoso de Viver” (na tradução mais próxima do sentido Ingarikó), além de elaborarem um Plano de Gestão Ambiental para a sua região, que vem sendo implementado aos poucos. Ilustra muito, para compreendermos o diálogo intercultural que novos processos de gestão territorial geram, o fato dos Ingarikó terem ficado, em meados de 2005, dois dias discutindo o significado de “desenvolvimento” para o homem branco (*karaiuwá*) e para o Ingarikó, criando, assim, sua forma própria de enxergar a realidade em transformação.

Conheci os Tapeba ao participar de um projeto de compensação de um empreendimento que impacta a Terra Indígena Tapeba. Os Tapeba descendem de quatro etnias existentes na região, Tremembé, Potiguará, Cariri e Jucá, que foram reunidas em um antigo aldeamento chamado ‘Nossa Senhora dos Prazeres’, hoje município de Caucaia, considerado parte da região metropolitana de Fortaleza. Os aldeamentos faziam parte de uma política de Estado implementada pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que desterritorializava e desestruturava



os povos indígenas sob a perspectiva de sua integração à sociedade nacional. No dia 09 de outubro de 1863, um Relatório Provincial definiu como extinta a população indígena do estado do Ceará, marcando mais de cem anos de silêncios e silenciamentos dessas populações indígenas para não sofrerem perseguições e violências de toda ordem. Muitos relatos contam que, neste período, a identidade indígena era passada em segredo pelos familiares aos filhos e netos e, embora fosse difícil manter a língua, os grupos procuravam manter as relações e algumas práticas com o sagrado, como a dança do Torém. No início da década de 1980, os Tapeba romperam com um silêncio histórico no Estado, com o apoio da Arquidiocese de Fortaleza: afirmaram e assumiram sua identidade indígena e étnica. Esse rompimento desafiou posseiros e políticos locais que, há anos, invadiram suas terras ancestrais, e desafiou a história oficial.

O processo de demarcação da TI Tapeba foi iniciado em 1985, antes mesmo da constituição de 1988, e até hoje não foi finalizado. Vários conflitos ocasionaram esta demora, sendo que somente após o reconhecimento definitivo dos limites e o processo de desintrusão (retirada dos moradores não indígenas) é que poderão ocupar todo seu território. Em 22 de junho de 2012, dez casas Tapeba da aldeia Sobradinho II foram subitamente destruídas para uma suposta ‘reintegração de posse’ ilegal, uma vez que a terra tinha seus limites reconhecidos pela União. Além dos constantes problemas de invasão de sua área (com limites já definidos por laudo antropológico), da morte de lideranças no período de resistência, a TI Tapeba, organizada em 17 aldeias, é hoje, também, impactada por uma série de empreendimentos imobiliários.

Os Tapeba fazem arte e artesanato, em grande parte com a extração da folha da carnaúba, árvore sagrada. Têm sua Associação formada, a ACITA, e muitos desafios para harmonizarem os interesses interaldeias e dos impactos causados pela proximidade de sua terra com centros urbanos.

Conheci os Guarani Kaiowa através das redes sociais. Em novembro de 2011, ocorreu a matança, com todas as características de uma chacina, de um grupo do acampamento Tekoha Guaviry, município de Amambai, Mato Grosso do Sul (MS): vários homens encapuzados saíram de cinco caminhonetes atirando para todo o lado. Todos correram para a mata e foram mortos o cacique, Nísio Gomes, e outros dois jovens. O grupo ocupava, desde o início de novembro, uma terra localizada entre três fazendas da região, após deixar o acampamento que ocupavam à beira da rodovia BR 163. Intrigava o fato de que aquela situação não fora divulgada pela grande mídia nacional, levando os interessados a buscar informações na internet e com pessoas da área indigenista. As condições de vida de muitos grupos indígenas do Mato Grosso do Sul é de altíssima vulnerabilidade. Um ano depois da morte do líder, Nísio Gomes, veio à tona uma ordem de despejo de outro acampamento Guarani Kaiowá, de Passo Piraju, onde 170



indivíduos aguardavam o processo de demarcação de seu território. Este pedido de despejo gerou, como reação dos índios, uma carta para a presidenta Dilma com a afirmação de que preferiam morrer naquela terra a serem despejados pela Justiça. A carta, tocante, foi tratada pela mídia como a tragédia anunciada de um potencial *'suicídio coletivo'* e teve repercussão nacional e internacional. Os índios afirmavam que não sairiam de seu território tradicional – tekoha (que para os Guarani é uma instituição divina criada por Ñande Ru). Essa situação mobilizou muita gente pelas redes sociais e muitas pessoas começaram a agregar a seu sobrenome o nome do grupo, Guarani Kaiowá, em solidariedade ao que estava ocorrendo. Os fatos – a carta e sua repercussão nas mídias nacional e internacional – acabaram gerando a criação de uma Comissão Especial do Governo Federal para acompanhar a situação dos Guarani Kaiowá, Nhandeva e Mbya no âmbito do Conselho de Direitos Humanos e da Pessoa.

As primeiras reservas para os Guarani Kaiowá no Mato Grosso do Sul foram criadas na década de 1910, pelo SPI, atendendo primordialmente aos interesses dos não-indígenas e a partir da conveniência de fazendeiros-latifundiários de diversas regiões. A história de expropriação dos territórios ocupados pelos índios no estado é desastrosa. O MS tem um índice histórico altíssimo de assassinato de indígenas – o maior do Brasil – e também tem o maior índice em suicídio de indígenas (CIMI, 2010). Segundo Nota de Pesquisa da “Expedição Terra Livre”, da Associação de Geógrafos Brasileiros, nas aldeias da região a violência é também praticada sob outras configurações, como as consequências fatais trazidas pelo assoreamento e pela contaminação dos cursos d’água e solos gerada pelo uso indiscriminado de agrotóxicos (pesticidas, fungicidas, herbicidas, fertilizantes ou adubos químicos), principalmente nas lavouras de soja, cana de açúcar e pastagens. As águas utilizadas para beber, banhar, cozinhar e ritualizar frequentemente provocam intoxicação em homens, mulheres e, especialmente, nas crianças das áreas atingidas. Em consequência, vômitos, dificuldade respiratória e diarreia são os sintomas de doenças mais relatados entre os Guarani Kaiowá.

No dia 27/03/2012, o pedido de reintegração de posse (que significava o despejo o grupo) foi julgado e indeferido pela Justiça que decidiu pela permanência dos índios no local até que se conclua o documento do Grupo de Trabalho da FUNAI. Entretanto, o conflito que envolve a regularização das terras desta aldeia e de outras aldeias Guarani Kaiowá está longe de terminar.

Terra indígena – um pouco de história da relação do Estado com os índios

Na década de 1950, a política indigenista coordenada pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) era voltada para a incorporação do índio à sociedade nacional, cabendo ao Estado coordenar este caráter *provisório* do ser ‘indígena’. Uma



das bases da estratégia da SPI era aldear os índios em pequenas extensões de terra, subtraindo-lhes a possibilidade, que os caracteriza, de transitar livremente por um determinado território, e liberando esses espaços para a implantação de grandes projetos, tal como a Rodovia Transamazônica. Estes espaços aldeados tinham como função a proteção à reprodução física dos índios, mas não a cultural. Eram resultado de negociações entre os governos federal, estaduais e municipais e, portanto, nem sempre eram espaços definitivos. A política da SPI acabava sujeitando os povos indígenas às dinâmicas locais de estados e municípios que, em muitos casos, abriu espaço para a dizimação de povos inteiros. Os aldeamentos também forçavam miscigenação, gerando perda de identidades grupais; essa miscigenação se contrapunha à organização social e política dos povos indígenas. Desta forma, as bases da sociabilidade eram muito descaracterizadas, assim como a cultura vinculada a um território amplo e a um modo de vida próprio. Mesmo quando a FUNAI substituiu o SPI, muitas dessas estratégias foram mantidas, sendo substituídas somente aos poucos.

Na década de 1980, com a negociação e formação do Parque Indígena do Xingu, novas concepções e ideias de proteção aos povos indígenas foram constituídas, social e institucionalmente: a) incorporaram-se reflexões sobre a reprodução sociocultural dos povos (em sua diversidade); b) considerou-se a necessidade de se preservar um “Brasil prístino”, “vitrine de contemplação”, configurando uma ideia de adaptação lenta dos povos indígenas. Havia também um entendimento de que garantir uma grande quantidade de terras para os índios viverem estava diretamente vinculado à possibilidade de se conservar a natureza - os ecossistemas desses espaços territoriais. De maneira geral, não havia muita diferenciação entre a ideia que se tinha do índio e da natureza³³ e, desta forma, o índio poderia tranquilamente ocupar os espaços dos Parques Nacionais.

Embora a política da SPI tenha sido modificada aos poucos, ainda hoje vemos muitos efeitos de sua implementação nos conflitos entre governos locais e populações indígenas, uma vez que, em muitos casos, as Terras Indígenas são consideradas um entrave para o chamado desenvolvimento. Mesmo o Estatuto do Índio, constituído em 1973, aponta como objetivo a “*assimilação do índio à sociedade brasileira de forma harmoniosa e progressiva*”, concepção esta que mostra claramente uma ideia de superioridade de uma cultura em relação à outra.

A concepção de uma total integração do índio à sociedade brasileira, sob a perspectiva de perda desta identidade, é somente superada do ponto de vista jurídico (mas não do social) com a Constituição de 1988 que apresenta a questão da demarcação de Terras Indígenas como o resultado de uma série de debates do movimento indígena e indigenista. Como referência desta concepção, podemos citar o artigo 231 da Constituição:

33 Até hoje essa diferenciação é frágil como se pode observar em diversas matérias da mídia nacional que coloca assuntos indígenas na parte ‘natureza’ ao invés de ‘sociedade’.



São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Este artigo registra a questão dos deveres do Estado frente aos povos indígenas, ao mesmo tempo em que reconhece sua organização social e o direito à reprodução cultural própria de cada povo. O parágrafo segundo do artigo 231 assegura aos índios a posse permanente das terras demarcadas, cabendo-lhes “*o usufruto das riquezas do solo, dos rios e dos lagos*”. O artigo 232 reconhece as organizações e comunidades indígenas “*como parte legítima em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público nos atos do processo*”, ocorrendo uma legitimação da organização política indígena e diminuindo o caráter de tutela entre Estado e povos indígenas.

Segundo a vice-Procuradora Geral da República, Deborah Duprat (2007), a Constituição de 1988 passa a falar não só em direitos coletivos, mas também em espaços de pertencimento, em territórios, com configuração distinta da propriedade privada: territórios como “*locus étnico e cultural*”. Referindo-se ao artigo 216 que descreve os territórios como espaços onde os diversos grupos formadores da sociedade nacional têm modos próprios de expressão e de **criar, fazer e viver** (incisos I e II), a procuradora afirma que, na linha do direito internacional, a Constituição “*rompe a presunção positivista de um mundo preexistente e fixo, assumindo que fazer, criar e viver dão-se de forma diferente em cada cultura, e que a compreensão de mundo depende da linguagem do grupo*”. De modo geral e de um ponto de vista jurídico, a defesa da diversidade cultural passa a ser, para os Estados nacionais, um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade da pessoa humana (Duprat, 2007).

Temos bases legais para construirmos uma sociedade brasileira, multicultural e pluriétnica, que possibilita a diversidade de formas de se organizar e viver no território e, portanto, de construção de sociedades sustentáveis onde coexistem diversas concepções e projetos de desenvolvimento. Temos que ter em conta, porém, a distância que existe entre este fundamento e as configurações políticas reais, que obstaculizam esta perspectiva. Ainda hoje, há diversas lutas sociais e políticas travadas por grupos indígenas para o reconhecimento de suas terras tradicionais e outras lutas que dizem respeito à soberania desses povos nas terras que ocupam em relação a projetos de desenvolvimento do país.



De forma geral, três afirmações, transformadas aqui em questões, têm circulado no debate político em torno das Terras Indígenas:

É muita terra para pouco índio!?

As Terras Indígenas atrapalham o desenvolvimento do país!?

Tem muita gente dizendo que é índio, mas não é!?

Estas afirmações/questões apontam para um embate de interesses pelos territórios que envolvem Terras Indígenas (seus recursos, incluindo o subsolo – e recursos do entorno que as afetam) e de modelos de ‘desenvolvimento’ e modos de vida que conflitam, ao invés de dialogarem, em território nacional, considerando suas profundas diferenças culturais. As afirmações vêm acompanhadas de uma série de propostas³⁴ que colocam em risco os direitos dos povos indígenas e o processo de demarcação e reconhecimento de terras. É uma disputa desigual de poderes. Refletir sobre elas, com a qualidade necessária, deve contribuir para envolver as pessoas em torno de temas tão caros à sociedade e à sustentabilidade.

O que o índio tem a ver comigo ou...

O que eu tenho a ver com o índio?

“Depois de conhecer e conviver em uma aldeia indígena, ninguém volta igual”. Essa afirmação já foi repetida diversas vezes, dentro e fora do campo indigenista, e parece coerente, já que **conhecer outra cultura, entrar em contato com a alteridade sempre nos coloca em perspectiva**. Mas, interessante, posso compartilhar dessa afirmação considerando minha própria experiência com comunidades indígenas, mas não sem uma ponta – bem pontiaguda – de incômodo. Há uma contradição nessa afirmação que me intriga cada vez mais: ***se o índio é um outro, uma alteridade e, portanto, está tão distante, então quem somos nós, brasileiros? E... ou: onde estão os índios em nós, brasileiros/sociedade brasileira?***

A primeira pergunta, *O que o índio tem a ver comigo?*, embora seja uma pergunta óbvia, parece um pouco esquecida na memória social, principalmente a urbana. Os índios são parte constituinte do povo e da sociedade brasileira, não somente como grupos resistentes e resilientes que mantém com mais força sua identidade, tradição e modo de vida, mas também na sua formação, embora a cultura dominante tenha sido a colonizadora, ocidental. Para além do aporte genético ameríndio que compõe 33% na população nacional, segundo os estudos

34 A exemplo da Portaria 303 da AGU e da PEC 215.



da UFMG (Viveiros de Castro, 2006), há uma influência marcante do índio no que chamamos de ‘sociedade hegemônica’ no Brasil, materializada em atributos culturais mais ou menos reconhecidos.

Viveiros de Castro (2006), no mesmo artigo citado anteriormente, fala dos coletivos espalhados pelo interior do Brasil: “O caipira é um índio, o caiçara é um índio, o caboclo é um índio, o camponês do interior do Nordeste é um índio. Índio em que sentido? Ele é um índio genético, para começar, apesar de isso não ter a menor importância (...) são índios no sentido de que são o produto de uma história, uma história que é a história de um trabalho sistemático de destruição cultural, de sujeição política, de ‘exclusão social’ (ou pior, de ‘inclusão social’)...”.

Em muitos dos casos, estas influências são lidas e tratadas como uma cartilha de escola que aponta os itens em geral, tais como, culinária, festas/folclore... Mas não as pensa como parte do cotidiano de cada região. Por exemplo, poucos gaúchos e/ou catarinenses reconhecem a Roda de Chimarrão como uma herança ou um legado indígena. Fiquei bastante intrigado em participar de rodas de chimarrão no sul e ver a surpresa das pessoas ao comentar que aquela prática tinha sua raiz nos povos indígenas da região. Outras tantas práticas sociais e tecnologias podem ser facilmente reconhecidas como heranças indígenas: a rede (bem utilizada no norte e nordeste do país), o mutirão, festas tradicionais, os mitos, o conhecimento e uso de plantas medicinais e outras práticas de solidariedade e reciprocidade, sob risco de desaparecerem em sociedade capitalista, mas que se mantêm resilientes. Encontramos também fortes influências na alimentação como a pimenta, a mandioca, a farinha, o feijão, a tapioca e em algumas formas de preparar os alimentos; as palavras tupi inseridas na língua, tais como pixaim, pipoca, toró, cutucar, socar, capim, tocaia, caipira, canoa, capoeira, caçula; os nomes de lugares: Goiás, Cubatão, Grajaú, Curitiba, Iguazu, Maceió, Sergipe, Maranhão, Pacaembu, Parati, Uberaba, com significados pouco conhecidos que nos ajudam a compreender melhor as regiões; os nomes próprios tais como Jandira, Araci, Moacir, Yara. Da mesma forma como os nomes de estados ou cidades, muitos dos nomes das ruas de São Paulo (onde até 1850 falava-se tupi) nos ajudam a compreender a hidrologia, a geografia do lugar urbanizado, resgatando paisagens anteriores à urbanização.

Há também uma herança silenciosa que tem sido reconhecida, aos poucos, pelas pesquisas científicas: a contribuição indígena para os ecossistemas. O que antes era tratado como ambientes naturalmente constituídos, está sendo investigado, hoje, considerando-se a influência antrópica da ação e da cultura humana. Como exemplo, cabe ressaltar a afirmação de um grupo de pesquisas internacional, apoiado pela FAPESP e pela National Science Foundation, incluindo paleoecologistas e arqueólogos, que se reuniu em São Paulo para iniciar um Projeto Temático de pesquisa sobre a origem da biodiversidade da



Amazônia: “Não podemos descartar a hipótese de que parte da biodiversidade da Amazônia pode estar relacionada a fatores antropogênicos [*desencadeados pela ação humana*]”, afirmou Frank Mayle, professor da Universidade de Edimburgo, Escócia, em matéria da Agência Fapesp (2013). Em uma perspectiva próxima, realizam-se trabalhos sobre a influência Guarani para a Mata Atlântica e a influência Xokleng e Kaingang para as Matas de Araucária localizadas no sul e sudeste do país.

Não se faz necessário categorizar as ‘contribuições’ e legados da herança indígena. Devemos estar atentos e somos convidados a desencadear um processo de investigação individual e coletivo, buscando com educandos/as e amigos a construção de conhecimentos que estão para além dos livros e letras: estão no cotidiano, no olhar para seu lugar/região/pedacço, nas histórias familiares (por vezes doloridas) onde o índio esteve e/ou está presente. É ver a herança como legado vivo e podemos nos surpreender com o que surge em conversas sob essa perspectiva.

Como trabalhar a questão indígena em um processo educativo?

A resposta a esta pergunta está expressa, em grande parte, na construção deste artigo. É uma discussão que deve começar com **boas perguntas**. Perguntas que ancorem a experiência social, os conceitos e universo simbólico dos interlocutores com relação aos índios no Brasil. Dependendo da abordagem, algumas questões teóricas podem levar a uma conversa com um ‘objeto’ distante, sendo que o desafio é aproximar e, então, as questões podem ir se encadeando e se complexificando. Uma boa pergunta nos instiga a buscar boas respostas.

Após o compartilhamento inicial de concepções sobre os índios, respondidas com o grupo, é preciso conhecer mais sobre as realidades indígenas. É preciso trazer sempre uma perspectiva de grupos, com a fala de lideranças indígenas, ao invés de apresentar a nossa própria visão ou experiência sobre a questão. Como nem sempre conseguimos encontrar uma liderança indígena por perto, podemos encontrar bons materiais nas mídias virtuais, como vídeos e textos. Algumas estão sugeridas ao final do artigo.

Após o uso da(s) mídia(s), é preciso procurar compreender o que mudou na concepção dos nossos interlocutores (e na nossa própria) e aprofundar um pouco mais nas questões colocadas ao grupo: um pouco da realidade dos índios (onde o território ocupa um lugar fundamental), desconstrução de estereótipos, o entendimento da diversidade dos grupos e não de uma representação única, das mudanças culturais que ocorrem com todos os grupos humanos e outros aspectos que se mostrem relevantes aos interlocutores. A utilização de ‘estudos de caso’



pode ajudar a elucidar parte da realidade atual e do desafio da relação com o Estado brasileiro.

Por fim, é preciso trabalhar e valorizar a dimensão das influências indígenas na sociedade brasileira. “Influências Indígenas”, no plural, para reforçar o caráter múltiplo, de muitos povos, pois há muito mais elementos culturais do que estamos acostumados a ver e reconhecer. Nas apresentações finais de uma Oficina em Sobral, no Ceará, onde coordenadores, diretores e professores de escolas públicas compartilharam seus conhecimentos dos lugares e suas histórias vinculadas aos índios, um grupo disse que o conhecimento sobre ‘educação indígena’ e ‘educação ambiental’ estava muito presente naquele lugar, que estava muito mais disponível do que imaginavam. É um processo de reaprender a olhar, de fazer emergir. Não procurar respostas com rapidez e ansiedade, mas de nos fazer as boas perguntas, aquelas que nos levam a costuras cuidadosas e profundas.

Há uma distância com que o ensino e a própria socialização tratam do tema. Talvez por uma falta de conhecimento e/ou pela manutenção de visões preconceituosas sobre o índio e seus estereótipos: ‘sem cultura’, ‘selvagem’, ‘índio que usa relógio não é índio’, ‘índio é preguiçoso’... Ariano Suassuna, escritor e membro da Academia Brasileira de Letras, costuma dizer que “*a universidade brasileira ensina de costas para o país*”. Suassuna, em uma palestra, nos lembra que Machado de Assis dizia existir, no Brasil, dois países, ‘o oficial’ e ‘o real’, fazendo com que, embora sejamos “formados e deformados” pelo Brasil oficial, temos que olhar (ou saber olhar) para o Brasil real.

Embora tenhamos tocado na pergunta “*O que o índio tem a ver comigo?*”, com seu enorme potencial exploratório, não podemos esquecer a segunda pergunta que a acompanhou...

O que *eu* tenho a ver com os índios?

Esta pergunta, eu não quero respondê-la sozinho, embora ela pulse em mim, diariamente. Não é pelo espaço do artigo, mas porque temos que responder a esta pergunta juntos, de forma articulada, com a nossa capacidade de manifestação e participação na questão indígena. Não tenhamos dúvidas que refletir sobre quem são os índios, em toda a sua riqueza e diversidade, e escolher o que queremos apreender, internalizar, nos ajuda a entendermos quem somos nós, brasileiros. Ajuda-nos, também, a pensar como podemos, de fato, construir uma sociedade multicultural e pluriétnica, diversa, onde o outro é uma oportunidade de troca, aprendizado, é um direito profundo de existência e é parte de quem sou eu/somos nós.



Referências e sugestões

AGB. Nota de pesquisa – Terra Livre – “Expedição Marco Veron” e a luta do povo Kaiowá Guarani em Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www.agb.org.br/2012/documentos/2012/GuaraniKaiowa.pdf>. Acesso em: 10/03/2013.

ALISSON, E. Arqueologia ajudará a desvendar origem da biodiversidade amazônica. Matéria publicada em 07/03/2013, Agência Fapesp. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/16937>.

BRANDÃO, M. Ariano Suassuna prende a atenção do público com histórias que viveu pelo país. Matéria publicada em 21/03/2013. Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/noticia/2013-03-21/ariano-suassuna-prende-atencao-do-publico-com-historias-que-viveu-pelo-pais>.

DUPRAT, D. O direito sob o marco da pluriethnicidade/multiculturalidade. In: Duprat, D. (Org.). Pareceres Jurídicos – Direito dos Povos e das Comunidades Tradicionais. Manaus: UEA, 2007, p. 09-19.

IBGE. Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/Publicacao_completa.pdf. IBGE, 2012.

MLYNARZ, R.B. Processos participativos em comunidade indígena: um estudo sobre a ação política dos Ingarikó face à conservação ambiental do Parque Nacional do Monte Roraima. Dissertação de Mestrado em Ciência Ambiental, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/90/90131/tde-19052008-110447/pt-br.php>.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto da. O Relatório Provincial de 1863: um documento, muitas leituras. Trabalho Apresentado no XXV Simpósio Nacional de História. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ihb/Trabalhos/ST36Isabelle.pdf>.

VIVEIROS DE CASTRO, E. No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. In: Carlos Alberto Ricardo; Fanih Ricardo. (Org.). Povos indígenas no Brasil (2001 2005). São Paulo: ISA, 2006, v. , p. 41-49.



Materiais Pedagógicos

Vídeos indicados

CARELLI, V. Vídeo nas Aldeias e TV escola.

ÍNDIOS NO BRASIL – 1. Quem são eles? Disponível em: <https://vimeo.com/15635463>.

ÍNDIOS NO BRASIL – 2. Nossas Línguas. Disponível em: <https://vimeo.com/15673105>.

(Recomendo os 10 vídeos da série “Índios no Brasil”)

Índios – a invenção do Ceará – bloco 01. Serie da TV Povo.

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=s5uXOIHAfzA>.

Sites indicados

www.funai.gov.br.

www.pib.socioambiental.org/pt.

<http://pibmirim.socioambiental.org/linguas-indigenas>.

SUBJETIVIDADE



Percepção Ambiental

Alteridade

Isabel Cristina de Moura Carvalho

Isabel Cristina de Moura Carvalho. Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983), especialização em psicanálise pela Universidade Santa Úrsula RJ (1990), mestrado em Psicologia da Educação pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (1989) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001). Realizou seus estudos de pós-doutorado em antropologia na Universidade de San Diego, Califórnia (UCSD), com apoio da CAPES, de fevereiro/2006 a fevereiro/2007. No mesmo período foi professora visitante do Centro de Estudos Ibero Latino Americano (CILAS) na UCSD. Nos anos 80 trabalhou como educadora ambiental no Instituto Florestal em São Paulo e no Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Nos anos 90 atuou como pesquisadora no Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas - IBASE (RJ). É professora do Programa de Pós-Graduação e da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do RS. É bolsista de produtividade do CNPq desde 2007. De 01/2011 a 07/2012 foi contemplada pelo INEP/CAPES com o projeto Cátedra Anísio Teixeira: Educação e sustentabilidade: novas perspectivas para a educação democrática. É autora de livros e artigos sobre ambiente, sociedade e educação. Atualmente Coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

<http://lattes.cnpq.br/7164983612113282>



SUBJETIVIDADE

Isabel Cristina de Moura Carvalho

O conceito de *Subjetividade* (ou *self*) designa um modo de ser e estar no mundo que resulta em estilos de vida e valores adotados por indivíduos e grupos sociais nas suas relações com os outros humanos e não humanos. Para efeito de uma definição dos termos utilizados, chamo atenção também para uma diferenciação entre sujeito e indivíduo, tal como se costuma fazer na psicanálise e na filosofia. *Sujeito* diz respeito ao lócus da subjetividade e remete a uma estrutura, posição, lugar de ser. *Indivíduo* ou *pessoa*³⁵, tal como menciono aqui, descreve a unidade empírica, a experiência ou vivência singular, um modo de ser particularmente expresso por ser humano. Evidentemente, os conceitos estão relacionados e podemos dizer que os indivíduos participam da condição de sujeitos, na medida em que produzem e são produzidos (assujeitados) pelas subjetividades existentes, isto é, adotam posições subjetivas e vivenciam modos de ser que circulam em seu horizonte de identificações.

Subjetividade: modo de ser no mundo

A palavra subjetividade pode ser usada com várias conotações. No senso comum, muitas vezes se atribui a uma opinião ou a um juízo a qualidade de ser “subjetivo/a”. Nesta acepção, em geral, a qualidade de ser *subjetivo* carrega algo de negativo e é usada como sinônimo de vago, impreciso ou então muito pessoal. Implicitamente, esta atribuição traz a comparação com algo que seria seu oposto, ou seja, um juízo, opinião ou avaliação “objetivo/a”, portador de um sentido mais positivo. Não vou entrar na discussão sobre os pré-conceitos da sociedade ocidental moderna e de sua ideologia objetivista reproduzidos neste exemplo do senso comum. Contudo, chamo atenção para as atribuições de valor desta ideologia que trata como positivo, controlável e desejável, a “incontestável” objetividade e como negativo, incontrolável e indesejável, as inconstâncias do “subjetivo”.

35 Adotaremos aqui a equivalência das noções de indivíduo e pessoa, tal como se usa na psicologia de um modo geral, em contraposição à diferenciação que existe na antropologia entre estes dois termos, particularmente em Louis Dumont (1985, 1992), que associa indivíduo a sociedade moderna e ocidental e pessoa às sociedades holistas e hierárquicas.



No campo da psicologia, subjetividade não é uma mera palavra, mas um conceito, um constructo teórico. Contudo, isso ainda não resolve sua polissemia ente os psicólogos. Dependendo da tradição da psicologia, ele ganha um sentido diferente. Assim, um dos usos do conceito de subjetividade é como sinônimo de identidade, interioridade, individualidade, ego, personalidade, integrando a família dos conceitos que buscam nomear e descrever a esfera da vida psíquica, entendida como aquela vida íntima que se distingue da existência social de um indivíduo. Já para outras abordagens como a psicologia cultural, bem como a psicologia socio-histórica, a subjetividade é um conceito que supõe a produção de um sujeito ao mesmo tempo social e psíquico, cuja identidade é como espaço de permanente autoconstrução e negociação com o mundo.

O conceito de subjetividade aqui proposto, desta forma, se afasta tanto da subjetividade tal como é entendida no senso comum, quanto da noção de subjetividade relacionada exclusivamente à *vida interior*. A escolha aqui é pela superação das dicotomias indivíduo-sociedade, interior-exterior, psíquico-social. Estas dicotomias têm confinado a psicologia a uma clínica do indivíduo, em um diálogo muito pobre com os desafios mais prementes da sociedade em que vivemos. Ao mesmo tempo, esta divisão tem lançado a sociologia em especulações macrossociais que pouco se beneficiam do conhecimento sobre como os sujeitos incorporam as suas condições sociais de existência e como a dimensão psicossocial participa nos processos de mudança social.

A busca de superação destas dicotomias que constituem a divisão disciplinar de nossas áreas do conhecimento remete inevitavelmente para a interdisciplinaridade. Por isso, trata-se de falar desde uma psicologia – afinal interdisciplinaridade não é a dissolução das disciplinas –mas de uma psicologia em diálogo com outras áreas do saber, particularmente dentro das humanidades³⁶. Com isto, rompe-se com uma psicologia essencialista que supõe uma esfera da vida pré-social ou pré-cultural que interage sem se confundir com a esfera social e cultural. Parece-nos mais produtivo pensar o fenômeno humano como desde sempre localizado no mundo, num ambiente cultural e histórico. Assim, quando se torna possível ver o mundo abandonando as dicotomias, vislumbra-se o sujeito humano e os fatos sociais como um fenômeno simultaneamente social e individual, subjetivo e objetivo, psíquico e biológico, cultural e natural. Neste sentido, tomando o humano como um ser no mundo, a vida pessoal não pode mais ser tomada apenas como um acontecimento particular, mas é, desde sempre, constituída pelos elementos culturais e pela historicidade.

36 Neste sentido, destacam-se as relevantes discussões da antropologia psicológica (Psychological Anthropology), uma área de confluência entre a psicologia e a antropologia, particularmente forte na tradição norte americana da antropologia cultural. Ver MOORE, C. C. & MATHEW, H. F. (2001).



Referências e sugestões

DUMONT, L. *O individualismo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

_____. *Homo hierarchicus*; o sistema das castas e suas implicações. São Paulo, EDUSP, 1992.

MOORE, C. C. & MATHEW, H. F. *The psychology of cultural experience*. New York, Cambridge University Press, 2001.

Leituras para aprofundamento

ELIA, L. *O conceito de sujeito*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2004.

FIGUEIREDO, L. C. *A invenção do psicológico*; quatro séculos de subjetivação 1500-1900. São Paulo, 4^a. ed. Escuta/ Educ. 1999.

GUARESCHI, N. e BRUSCHI, M. *Psicologia social nos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes. 2003.

MOLON, S. *Subjetividade e Constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, Vozes, 2003.

PLASTINO, C. A Dependência, subjetividade e narcisismo na sociedade contemporânea. In: PLASTINO, C. A (Org.) *Transgressões*. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2002.

SAWAIA, B. *Participação social e subjetividade*. In: Sorrentino, *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. Educ/ FAPESP, São Paulo, 2002.

Outros trabalhos da autora sobre o tema

CARVALHO, I.C.M. *Ambientalismo e juventude*. In: Novaes, R e Vanucci, P. *Juventude e sociedade*. São Paulo, Editora Perseu Abramo, 2004.

_____. *Invenção e autoinvenção na construção psicossocial da identidade: A experiência constitutiva do/a educador/a ambiental*. In: Guimarães, M. (org.). *Caminhos da Educação Ambiental*. São Paulo, Editora Papirus, 2006.



Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo, Cortez, 6ª. Ed. 2012.

Atividades sugeridas

Vídeo Sugerido: Indivíduo e coletivo/Série “Não é o que parece”. Produção do CFP e TV Futura (TVE).

Alguns dos assuntos abordados neste artigo podem ser introduzidos através da série de programas em formato de curtas metragens (VHS) denominada “Não é o que parece” Uma produção em parceria do Conselho Federal de Psicologia e do Canal Futura da TVE. Destacamos para este tópico particularmente o programa: “Indivíduo e coletivo”.

Vídeo Sugerido: “Esta não é sua vida”. Jorge Furtado, Casa de cinema, Série Histórias Reais, 1992.

Este vídeo mostra a trajetória de vida de uma pessoa comum, uma mulher porto-alegrense chamada Noeli. Revela as transformações de Noeli ao ocupar a posição protagonista de sua própria narrativa em função da proposta biográfica do vídeo.

Leitura sugerida: FURTADO, J: In: Um astronauta no Chipre. Porto Alegre, Artes e Ofícios, 1992.

O cineasta Jorge Furtado discute este roteiro numa crônica que também vale a pena ler. FURTADO, J: In: Um astronauta no Chipre. Porto Alegre, Artes e Ofícios, 1992.

TERRITÓRIO



Glória Maria Vargas

Glória Maria Vargas. Doutora em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1999). Atualmente é professor adjunto da Universidade de Brasília e pesquisador colaborador da Universidade de Brasília no Centro de Desenvolvimento Sustentável-CDS. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Política e Regional, atuando principalmente nos seguintes temas: território, geopolítica, ordenamento territorial, conflitos territoriais, desenvolvimento territorial. Departamento de Geografia, Universidade de Brasília. Contato: yoya@unb.br.



TERRITÓRIO

Glória Maria Vargas

Todo grupo humano, por mais primitivo que seja, vive em algum lugar e organiza seu hábitat. Apropria-se de um território ao qual lhe agrega valor, no sentido figurado e pleno do termo. Utiliza tanto os grandes e mínimos recursos, quanto as diferenças do território. O percorre, traça caminhos que formam redes. O equipa, o divide entre seus membros, famílias ou clãs. Intercambia com os vizinhos. Determina lugares para certos usos, a tal ponto que num certo nível de desenvolvimento do intercambio, pode-se falar de divisão espacial do trabalho. (Roger Brunet)

A superfície terrestre tem sido transformada de diferentes formas ao longo da sua história. O resultado desta transformação dependeu essencialmente de como os grupos humanos se apropriaram do seu entorno e das características das relações que ordenaram os seus modos de vida.

No processo de interação com o entorno, com sua base material e seus atributos ambientais, os grupos humanos criam formas que estruturam as suas ações posteriores. Este processo denota uma sucessiva causalidade entre a ação humana e transformações do meio, cujos resultados são novas formas espaciais. Estas formas, junto com as práticas sociais, compõem o espaço apropriado, ou o território.

O território é, dessa forma, o resultado de um processo social de apropriação e transformação do espaço que, já como território, se converte no sustento material das práticas sociais. Esta materialidade é o que proporciona concretude à sociedade. Quando as práticas sociais mudam, muda também o território. Isto indica que o território está em constante transformação e que a sociedade está num processo contínuo de territorialização, isto é, de construção de território.

Este processo se revela muito claramente em todo seu conteúdo histórico na constituição dos Estados territoriais, tanto monárquicos quanto nacionais. Neles, o território é resultado de um processo de diferenciação, que não apenas cria novas formas, mas que se caracteriza como sustentação de uma forma política de poder, o Estado. O território é um dos elementos de definição do Estado na medida em que delimita seu âmbito espacial de ação.



No interior das fronteiras de qualquer Estado, o território é a síntese de elementos sociais, políticos, econômicos e culturais e de condições geográficas e ambientais determinadas. O conhecimento estratégico sobre ele é, se o entendemos como um sistema dinâmico de organização das atividades humanas, uma peça fundamental na construção de uma sociedade.

As práticas sociais se manifestam no território de diferentes formas, com resultados visíveis: na forma de objetos agregados à natureza, criados e desenvolvidos segundo o grau de conhecimento e destreza técnica da sociedade. Esses objetos são os mais variados e podem ser desde as construções para moradia que diferem muito em diferentes períodos históricos, passando pelas vias de transporte, as estradas, as redes de comunicação e informação, as indústrias, até as próprias cidades.

A particular forma como estão dispostos espacialmente estes objetos, resulta numa configuração territorial determinada. Sendo assim, uma cidade é produto de determinados tipos de práticas sociais que produzem uma configuração característica, enquanto que uma área rural será fruto de outro tipo de práticas e terá outra configuração.

As práticas sociais reivindicam sujeitos da ação, de maneira que no território encontram-se também os atores sociais. Porém, os atores e suas práticas têm diferentes âmbitos de procedência e de influência na determinação dos arranjos territoriais. A partir desta afirmação, introduzimos a noção de escala. Uma análise do território reivindica a consideração de que ele é produto de ações que se promovem desde muitos âmbitos, não apenas desde as áreas contíguas ou imediatas. O território é perpassado por ações realizadas também em espaços remotos. Vemos assim que existem diferentes referentes territoriais que estruturam as ações nele realizadas. Estes referentes, ou escalas, são de diferentes tipos e, dentre eles, podemos citar:

- a local, ou do âmbito mais imediato;
- a regional, ou do âmbito intermediário entre a nacional e a local;
- a nacional, definida pela presença de um Estado; e
- a global, que corresponde aos processos mundiais onde se confrontam os grandes conjuntos territoriais.

As práticas sociais, políticas, econômicas, culturais, podem atravessar várias destas escalas simultaneamente, o que obriga a considerar suas interações em



qualquer análise territorial. Estas interações são importantes porque moldam o futuro do território. O território converte-se, assim, tanto num objeto complexo, quanto num contexto, já não apenas de práticas sociais, senão também de processos sociais. Processos porque denotam ações continuadas, sequências de práticas que apresentam certa unidade.

Esta abordagem oferece uma visão que é conceitual e metodologicamente vantajosa, já que permite criar uma unidade multiescalar de análise. Permite conjugar processos sociais, econômicos, políticos, tecnológicos, muitos dos quais são multiescalares, com um plano de análise imediato ou contíguo nos cenários do dia a dia. Viabiliza-se, assim, o uso de variáveis também antropológicas, culturais, na construção conceitual do território e na operacionalização do seu uso.

Dentro da geografia, o termo tem sido utilizado desde diferentes perspectivas teóricas que merecem ser explicitadas. Este pequeno percurso conceitual nos permite mostrar porque o termo é polissêmico e compreender seus variados usos hoje em dia.

O território na geografia

A palavra território tem sua origem nas raízes latinas *terra* e *torium*, que conjuntamente significam terra que pertence a alguém (Lobato Correa, 1997). Diferentemente do conceito de espaço, o território é, portanto, um conceito relacional, que implica um objeto e um sujeito.

Na história da geografia, o conceito foi inicialmente desenvolvido no séc. XIX pela sua vertente política, designando a base geográfica do poder estatal, isto é, o âmbito espacial de soberania de um Estado. No período entre guerras no século XX, Jean Gottman consolida esta visão apelando também às abordagens da Geopolítica. Desde esse momento, a ideia do território fica vinculada às ideias de poder e controle, assumindo que a soberania implica no controle total sobre o espaço de jurisdição do Estado.

Existem, no entanto, outras abordagens e significados dados ao território. Refletindo sobre a história da humanidade e como esta se apropria e transforma a Terra, Robert Sack (1986) conclui que este processo nos move a moldar o espaço no percurso da sua apropriação, o que leva a criação de território. Desde esta perspectiva geográfica, a história da humanidade seria a história da apropriação e transformação do meio, como produto da ação social dos diferentes grupos em distintos momentos e com horizontes de vida, objetivos e aspirações diferentes.



Um ingrediente importante neste processo é que a apropriação implica em estratégias de controle, tanto do meio como de outros grupos sociais.

Já a abordagem marxista considera o território (tanto quanto o espaço) como um fato social. Não existe a precondição física ou natural do território, este é tão social como todos os outros fatos sociais que constituem a realidade.

A abordagem fenomenológica ou humanista, que resgata a dimensão vivida, compreende o território como experiência de percepção. Este aspecto, muito contemporâneo, enfatiza a dimensão simbólica e as significações que são atribuídas ao território, dependendo dos usos que lhe são conferidos.

Como as práticas sociais se organizam no território, ele é parte dos contextos estruturais que dão forma à vida social e onde se consolida o processo de conhecimento-experiência sobre o mundo. A partir dessas experiências ocorre um processo de sedimentação do conhecimento que alimenta as noções de pertencimento e identidade, pois é no ato de “frequentar” os cenários onde se realizam as práticas sociais que se constroem as representações e significações simbólicas. Na construção da identidade, a repetição de práticas particulares em lugares definidos do território é muito importante, existindo, assim, vínculos entre a identidade e o território. O território é, pode-se dizer, onde se desenvolve a biografia de cada indivíduo e onde se constrói a história do grupo.

Desta curta exposição de significados dados ao território a partir de diferentes olhares dentro da geografia, evidencia-se sua complexidade e diversidade de conteúdos. Porém, independentemente da vertente teórica de abordagem, é possível dizer que o território é concreto na medida em que está constituído por uma materialidade reconhecível de elementos da natureza e de objetos criados pelo homem, mas também abstrato, porque remete a construções subjetivas, significações e representações que se constituem em referentes simbólicos.

Hoje em dia vemos uma enorme diversidade de grupos sociais localizados em todos os cantos do planeta, com formas de organização social diferentes, capaz de induzir grandes transformações na materialidade do meio e de construir significados e representações diversas. Isto dá à espécie humana uma ubiquidade única e surpreendente.



Território e natureza/ambiente

Como produto de um processo social de apropriação e diferenciação do entorno, que pode envolver várias escalas, o resultado da construção do território é um *continuum* geográfico de *natureza - natureza transformada - novos objetos criados*, em que as dinâmicas da natureza são influenciadas pelas dinâmicas sociais, de uma forma tão íntima que não é mais possível diferenciá-las. Isto implica que a natureza está cada vez mais humanizada, o que nos leva a fazer uma abordagem híbrida do território como o âmbito dos processos físicos, bióticos e também daqueles produzidos pelo homem: sociais, políticos, culturais, simbólicos.

Os esforços dos grupos humanos para afirmar-se mediante a combinação dos recursos que lhes são oferecidos pelo meio e a capacidade de que dispõem para desenvolvê-los e transformá-los são um fator de diferenciação e de organização. Assim, as condições naturais e as realizações humanas formam uma rede de relações, um ordenamento complexo que vai consolidando realidades definidas. É no território onde estas relações se concretizam e se explicitam; é também no território que se pode agir sobre elas para transformar os processos em curso.

Isto permite abordar o território mais integralmente e centrar a atenção nos processos de interação e seus resultados materiais e também nas representações e significações que lhe dizem respeito. Permite também reconhecer o território como uma variável sustentadora do acontecer social, na medida em que concretiza a materialidade das relações e que provoca significações e representações que fazem parte da vivência do grupo social.

Desde esta perspectiva, falar em território implica em evidenciar as práticas e suas expressões materiais e simbólicas dos percursos humanos em diferentes contextos históricos. Esta reflexão nos leva a pensar no âmbito ambiental, já que a forma como o homem realiza as transformações materiais e simbólicas que criam o território no processo de apropriação do meio deixa suas marcas na materialidade desse espaço.

Território, ambiente e educação

A maneira como o território é apropriado e transformado define a forma e intensidade com que os seus recursos e a oferta ambiental são utilizados. Assim, podemos dizer que em cada contexto espaço-temporal existem formas diferenciadas de realizar essa transformação. Cada civilização, cada povo, cada cultura, tem suas práticas sociais, significações e representações que determinam



como se relaciona com o seu entorno, como constrói seu território e, portanto, como transforma e usa os recursos nele contidos.

Desde esta perspectiva, temos graus e intensidades de transformação que motivam relações mais ou menos predatórias dos recursos do território. Por esta razão, é interessante indagar sobre as noções, lógicas e modelos de apropriação do território e seus recursos que informam as práticas de diferentes grupos sociais e que definem a qualidade dessa apropriação. Aqui, o papel do conhecimento e das técnicas é crucial. As lógicas, modelos, representações em geral que levam à execução de uma ação, são da esfera da cultura; a cultura entendida como concepção do mundo e conjunto de significados que integram as práticas sociais. (Escobar, 1999)

Dessa forma, os padrões culturais nutrem o que se entende por recurso natural e meio ambiente e, portanto, a forma como estes entram na rede de relações da sociedade. Nesse sentido, o significado dado a estes termos determinará a forma como serão apropriados e transformados pela sociedade.

Aqui, a educação ambiental tem um papel a cumprir em dois sentidos primordiais e não exclusivos. Primeiro, questionando as práticas sociais que determinam o uso depredatório e de curto prazo dos recursos no território e que causam enormes desequilíbrios nos ciclos naturais. Sobre isto, tem-se um leque de exemplos históricos, sendo o mais recente o caso das mudanças climáticas. Indagar sobre as práticas sociais que levaram a este estado de coisas ao longo de séculos de desenvolvimento deverá ser um objetivo da educação ambiental, visando responder à pergunta de que significações culturais informam essas práticas e como essas visões se fixam em ações e processos generalizados dentro da sociedade. Segundo, a educação ambiental deve propor modelos e lógicas de compreensão e de significação que permitam o desenvolvimento de relações mais saudáveis com os recursos presentes no território. Estes modelos devem considerar as pertinências históricas do percurso das relações sociedade-natureza para não cair em prescrições genéricas que acabem dando um sentido apenas negativo ao verbo “transformar”.



Conclusões

O âmbito natural-ambiental de um grupo social está delimitado por um espaço geográfico que, na medida em que se transforma pelas práticas sociais do grupo, se converte em território apropriado. Sua transformação dependerá da condição, intensidade e duração dessas práticas, mas também das significações e representações a ele dados. O território é, portanto, materialidade – natureza e natureza transformada – e cultura.

As práticas sociais que nele se realizam determinarão suas transformações posteriores, de maneira que uma reflexão sobre as formas e intensidades dessas transformações é sempre necessária. A educação ambiental, aqui, tem um papel fundamental, tanto na crítica às lógicas que informam as práticas depredatórias vigentes quanto na criação e recriação de outras significações e representações que informem comportamentos mais equilibrados na transformação do território e seus recursos naturais e ambientais.

Antes de tudo, a educação ambiental tem as ferramentas para percorrer os diferentes níveis da problemática ambiental contemporânea e colocar as perguntas difíceis ali onde se procura gerar o conhecimento e as conexões cognitivas para desenvolver respostas e atitudes mais equilibradas com o meio.

A importância da relação entre as visões culturais sobre o ambiente e os recursos e as ações que se exercem sobre ele deve ser investigada. Perguntas tais como:

- Por que há culturas, globais, nacionais ou locais que partem do entendimento de que o ambiente e os recursos são privatizáveis, depredáveis e esgotáveis?
- Como, onde e com quais supostos se formam, tanto em termos culturais amplos quanto em termos de educação formal, os atores sociais dispostos a realizar essas ações de depredação e esgotamento do meio?

São questões basilares que devem ser colocadas para que estimulem a autorreflexão, individual e coletiva e que, em algum momento, precisam de respostas concretas. Acaso nossa visão cultural ocidental reproduz nas nossas relações sociedade-natureza modelos de poder que abrem as portas para que os recursos territorializados sejam assumidos apenas como objetos dos quais se extrai valor de troca?

A abordagem fenomenológica nos auxilia na medida em que nos remete à percepção reflexiva do território e os seus recursos. Obriga-nos a lembrar que o território não é apenas um suporte material da nossa vida, mas é fonte da nossa imaginação, parte fundamental da construção dos nossos referenciais, das nossas representações simbólicas e do nosso senso de pertencimento. Tanto uma criança



quanto um adulto desenvolvem laços afetivos com o lugar de nascimento, com o lugar de moradia. As percepções que desencadeiam esses laços são também parte do nosso arcabouço cultural e podem falar mais alto do que aquelas que deixam como legado o esgotamento e a devastação do meio, em nome do poder e do lucro.

Referências e sugestões

CLAVAL, Paul. (1999). *O Território na transição da Pós-modernidade*. GEOgrafia, Ano 1, No. 2.

ESCOBAR, Arturo (1999). *El final del salvaje*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropologia- CEREC.

HAESBERT, Rogério. (2004). *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialização*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

LEFEVRE, Henri. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell Publishers.

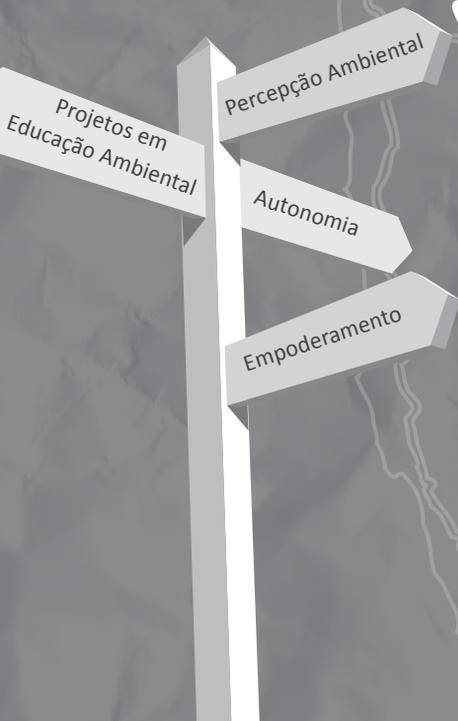
LOBATO CORRÊA, Roberto. (1997). *Trajetórias Geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

SACK, Robert. (1986). *Human Territoriality. Its Theory and history*. Cambridge: Cambridge University Press.

SANTOS, Milton. (1999). O território e o saber local: algumas categorias de análise. *Cadernos da IPPUR*, Rio de Janeiro, ano XIII, nº2.

TUAN, Yi Fu. (1983) *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Editora Difel.

PLANTANDO ÁRVORES, COLHENDO EDUCAÇÃO



Suely de Fátima L. Mendes
Maria Abadia C. Barberato
Alda Ilza de Lima
Lílian G. da Silva Rocha
Henrique R. Marques
Maya Terra Figueiredo

Suely de Fátima Lemos Mendes. Filósofa graduada pela UCB, empresária e educadora ambiental, atual presidente da ONG Mão na Terra.

Maria Abadia Chaves Barberato. Cirurgiã dentista, educadora ambiental. Fundadora do Sítio Geranium e da ONG Mão na Terra.

Alda Ilza de Lima. Professora graduada em Química pela UNB, especialista em Turismo e Desenvolvimento Sustentável, coordenadora de projetos da ONG Mão na Terra.

Lílian Gomes da Silva Rocha. Engenheira Florestal formada pela UnB, voluntária no Projeto Beija-FAL desenvolvido por alunos da UnB. Estagiária do INCRA e Serviço Florestal Brasileiro. Bolsista voluntária do CNPq. Monitora no Sítio Geranium e na ONG Mão na Terra.

Henrique Rodrigues Marques. Engenheiro Ambiental formado pela UNB, desenvolve projetos de pesquisa e coordena trabalhos e projetos socioambientais, agroecologia, educação ambiental e geoprocessamento.

Maya Terra Figueiredo. Formada em filosofia pela UNB, atua como educadora ambiental no terceiro setor. Formação teórica e prática em Permacultura, Agrofloresta, elaboração e execução de projetos sócio ambientais.



PLANTANDO ÁRVORES, COLHENDO EDUCAÇÃO

**Suely de Fátima Lemos Mendes, Maria Abadia Chaves Barberato,
Alda Ilza de Lima, Lílian Gomes da Silva Rocha, Henrique
Rodrigues Marques e Maya Terra Figueiredo**

O *Plantando Árvores e Colhendo Educação* - **PACE** é um programa de ação continuada que busca oferecer conhecimentos científicos e populares sobre a Permacultura e a Agricultura Orgânica, além de vivências práticas voltadas para a implementação de Sistemas Agroflorestais (SAF's). As atividades do programa viabilizam o plantio e o manejo de jardins e hortas agroflorestais em escolas públicas e em outras instituições da região administrativa de Samambaia.

A iniciativa é desenvolvida e executada pela ONG Mão na Terra, desde 2007, e conta com o apoio do Ministério Público do Distrito Federal e com a parceria da Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Samambaia e do Sítio Geranium. As ações buscam levar vida aos pátios das escolas e das instituições participantes, mostrando que em qualquer espaço é possível cultivar uma pequena ilha agroflorestal, produzir alimentos saudáveis, trazer vida ao solo, além de cores e cheiros agradáveis aos espaços de convivência social.

A ideia central do *Plantando Árvores e Colhendo Educação* é enraizar a educação integral e ambiental no contexto das instituições públicas de ensino, mobilizando educadores, pais, alunos e funcionários no cuidado com a Terra e com o seu próprio ambiente. Todos os anos, o **Programa PACE** enfrenta o desafio de preparar novas instituições para receber sua proposta, atuando no incentivo e na mobilização da comunidade, para que esta se envolva com a Cultura da Sustentabilidade.

Tudo começa com a escolha das escolas, até as atividades em sala de aula, o planejamento e, com o início das chuvas, o plantio das agroflorestas. Em 2008, o **Programa PACE** teve como ponto forte a publicação da cartilha “Plantando Árvores, Colhendo Educação”, um manual com orientações sobre plantio dentro dos princípios da Agroecologia.

A proposta de implementação de jardins agroflorestais exige o serviço constante de manejo e revitalização, uma vez que para vencer o estado de aridez dos pátios escolares faz-se necessário a formação de um novo solo, a substituição das mudas



que não resistiram, juntamente com outros cuidados, até que o sistema adquira maturidade.

O **Programa PACE** mobilizou 23 instituições de ensino da região administrativa de Samambaia, além do Museu Vivo da Memória Candanga e do Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS) de Samambaia. Em 2012, foram realizadas, ao todo, ações de plantios e manejos de agroflorestas em 16 escolas.

O programa, visando a sensibilização da comunidade, inclui também mostras de documentários, filmes, dinâmicas de grupo, roda de prosa, produção de cartazes explicativos, mutirões de plantio e manejo. Além disso, cada visita ao local de aplicação permite uma maior relação de proximidade com a comunidade escolar, assim como observações das peculiaridades e especificidades de cada ambiente e o acompanhamento do andamento do **Programa PACE** na instituição.

Todas as instituições tiveram a oportunidade de desenvolver uma ação de educação ambiental focada na conservação da natureza, na restauração de espaços degradados e na produção de alimentos saudáveis baseada nos conceitos da agricultura orgânica. As atividades possibilitaram o fortalecimento do potencial de cada escola ou instituição no processo de formação de indivíduos conscientes, críticos e engajados com a questão socioambiental.

Desenvolvimento

A primeira etapa do **Programa PACE** consiste na escolha de novas escolas. O processo de seleção leva em consideração as que têm disposição em receber as atividades e o interesse em desenvolver práticas de sustentabilidade. As escolas interessadas na proposta do PACE debatem sobre os objetivos do programa e avaliam quais seriam as dificuldades e as facilidades em cada uma delas para a aplicabilidade e o sucesso da empreitada.

Após a escolha das instituições, é realizada uma visita-diagnóstico em cada uma. Essa visita tem como intuito avaliar o local e apresentar a proposta aos gestores da instituição. Após o diagnóstico, busca-se iniciar as atividades de sensibilização. As reuniões coletivas acontecem em diferentes datas e turnos, sempre buscando contemplar o maior número possível de professores.

Quadro 1. Quadro de atividades de planejamento da primeira etapa

(Metas 01 e 02)

ATIVIDADE	RESUMO	DATA DE EXECUÇÃO
Reunião com a diretoria das novas escolas.	Apresentação do Programa PACE , discussão sobre a situação e o interesse da escola, agendamento de atividade de abertura do programa.	Agosto a outubro
Visita diagnóstico e atividades iniciais de sensibilização.	Apresentação do Programa PACE , diagnóstico do local e formalização da parceria.	Agosto a dezembro

Oficina de sensibilização e formação de agentes multiplicadores

As escolas e instituições participantes do **Programa PACE** são orientadas a formar uma equipe disposta a atuar e coordenar o plantio e o manejo da agrofloresta. Na proposta, as escolas devem indicar cinco representantes, com a presença de dois professores e outros três integrantes de outro segmento da comunidade escolar (corpo administrativo, pais, alunos, entre outros) para participar da oficina de sensibilização e formação de agentes multiplicadores, realizada pela ONG Mão na Terra no Sítio Geranium.

A oficina direciona para a compreensão da agroecologia e do manejo e plantio adequado das mudas e sementes. Como prática ecopedagógica, realiza-se trilha ecológica, com dinâmica nas hortas, nas agroflorestas e no viveiro de mudas de árvores e ervas medicinais do Sítio Geranium. A trilha guiada oportuniza um primeiro contato com as tecnologias de Agroecologia e Agrofloresta, buscando ampliar a visão das relações entre ser humano e natureza e reforçar a importância da nossa responsabilidade socioambiental.

Como apoio pedagógico, os integrantes recebem uma cartilha do projeto e participam em uma roda de diálogo, para oportunizar a troca de saberes, com os educadores e representantes das escolas presentes.

Quadro 2. Resumo das atividades orientadoras na oficina de formação e sensibilização (Meta 03)

ATIVIDADES	RESUMO
Apresentação do Programa PACE 2012	Discussões iniciais e dinâmica do Abraço da Biodiversidade.
Trilhas para observação e discussão sobre as técnicas de plantio e manejo agroecológicos.	Ciclagem de nutrientes, manutenção da umidade, adubação, cuidados, estratos e espécies.
Visita ao viveiro.	Visita ao viveiro de plantas, identificação e uso de espécies, disponibilização do Kit Mudás.
Avaliação e lanche de encerramento.	Lanche saudável, conversa final e entrega da avaliação da oficina.

Planejamento do plantio

O planejamento para implantação das atividades do **Programa PACE** em cada uma das escolas é realizado com os integrantes indicados pelas instituições (Quadro 03). Eles participam de um planejamento onde é definido o desenho paisagístico, a escolha das espécies a serem plantadas e a forma de manutenção do jardim agroflorestal.

Quadro 3. Atividades de planejamento do plantio nas escolas (Meta 04)

ATIVIDADE	RESUMO	DATA DE EXECUÇÃO
Oficina de planejamento e desenho do jardim agroflorestal.	Escolha das espécies de plantas, desenho da agrofloresta.	Novembro e dezembro

Plantio das Hortas e Agroflorestas

Quadro 4. Atividades de plantio nas instituições (Metas 02 e 05)

ATIVIDADE	RESUMO	DATA DE EXECUÇÃO
Oficina de plantio do jardim agroflorestal.	Momento de troca de saberes, delimitação do jardim, plantio de sementes, estacas e mudas.	Outubro a dezembro



O plantio sempre é realizado com o auxílio de tecnologias agroecológicas, o que permite iniciar a criação de uma ilha de biodiversidade e um laboratório de práticas pedagógicas ao ar livre nas escolas. Todas as instituições são incentivadas a sensibilizar seus educandos a participarem dos plantios e aprenderem sobre a importância das florestas e os benefícios que elas nos oferecem.

Uma ação importante incluiu a manutenção dos plantios nas escolas participantes do **Programa PACE** nos anos anteriores, com a realização do manejo e acompanhamento dos jardins agroflorestais já implantados.

Em 2012, foram plantadas 197 árvores nativas do cerrado e/ou frutíferas, 169 mudas de ervas medicinais e diversas sementes, estacas, manivas e raízes que não foram contabilizadas devido ao processo dinâmico de cultivo das agroflorestas. Destaca-se, entre todas: mandioca, margaridão, cana, abacaxi, amora, inhame, açafrão, taioba, milho, feijão, diversas sementes do cerrado como o baru, angico, mogno, sucupira, aroeira, jatobá, ipê e as várias hortaliças como tomate, alface, rúcula, abóbora, couve e cenoura.

Foram, ao todo, 61 espécies diferentes de plantas inseridas nos sistemas agroflorestais, totalizando mais de 500 plantas.

Conclusões

Segundo a Coordenação Regional de Ensino de Samambaia, existem 38 instituições de ensino ativas na região; dentre estas, o **Programa PACE** já atuou em 21 delas, com ações de plantio de agroflorestas e atividades de educação ambiental. As instituições acreditam no **PACE** como uma maneira de contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes. Os espaços degradados, ociosos e inativos dessas instituições tornam-se um ambiente cheio de oportunidades para a realização de projetos inovadores para uma educação de qualidade e diferenciada.

Durante todo o processo do **Programa PACE**, busca-se incentivar os participantes a conhecer o seu ambiente, levantar os problemas ambientais e desenvolver projetos ecopedagógicos e soluções dinamizadoras no cotidiano escolar, com elementos transformadores e dialógicos.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelas instituições, seja pela falta de incentivos ou recursos, todas elas mostraram grande interesse em continuar com o **Programa PACE**, uma vez que ações como esta permitem suprir a falta de instrumentos capazes de motivar e incentivar a conscientização ecológica e a articulação entre escola e comunidade.



Em Samambaia, a implementação do **Programa PACE** integra uma iniciativa complexa e ousada, onde a ação ambiental e a quebra de paradigmas estão sempre presentes. É importante que professores, funcionários, pais e alunos se envolvam no processo, trabalhando de forma coordenada e cooperativa e propiciando a oportunidade de integrar os conhecimentos com a agrofloresta. Assim, os educandos percebem que uma disciplina não é apenas uma série de pequenas unidades, mas uma integração sobre vários aspectos da vida e do ambiente.

Todas as metas estabelecidas, de certa forma, foram alcançadas. Entretanto, alguns pontos devem ser observados para melhoria e continuidade do **Programa PACE**, entre eles:

Captar recursos para equipe multidisciplinar (jardineiro, auxiliar administrativo, estagiários e educador ambiental), transporte e também outros insumos.

Melhorar a estratégia de atuação com as escolas pois o final do ano letivo coincide com o período das chuvas que é a época mais favorável aos plantios.

Estabelecer vínculo de compromisso entre o **Programa PACE** e os educadores e representantes da comunidade escolar.

Sobre estes aspectos, o mais importante é o compromisso que as instituições devem assumir com as ações do **Programa PACE**. Sabemos que o desafio é grande, somos poucos. Mas, com a participação de todos, a transformação ocorre gradativamente em vários níveis, tanto na equipe executora quanto na comunidade escolar, como além dela.

PROJETO TARUMÃ VIDA



Pesquisa-Ação

Construção do
Conhecimento

Gênero

Joanne Régis da Costa
José Edison Carvalho Soares

Joanne Régis da Costa. Possui graduação em Biologia pela Universidade Federal do Amazonas (1993) e mestrado em Ecologia pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (1999). Atualmente é pesquisadora da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Tem experiência com sistemas agroflorestais, recuperação de áreas degradadas e pesquisa participativa. No campo da Comunicação Social, tem atuação no jornalismo científico e ambiental. Embrapa Amazônia Ocidental. Contato: joanne.regis@embrapa.br.

José Edison Carvalho Soares. Professor na área de associativismo, cooperativismo, organização social, gestão de cooperativas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM, zona leste). Contato: soares-edison@ig.com.br.



PROJETO TARUMÃ VIDA

Joanne Régis da Costa e José Edison Carvalho Soares

Tecendo caminhos para a sustentabilidade por meio da Educação Ambiental

Contexto

Com o avanço da conscientização ambiental, processos de intervenção com uma visão mais sistêmica e com menos impactos ambientais negativos estão sendo exigidos. Nesse contexto, articula-se uma nova matriz tecnológica para a pesquisa agropecuária que, além do aumento da produtividade, apresente como pressupostos a sustentabilidade, a equidade social, a segurança alimentar e a melhoria da qualidade de vida da população (Embrapa, 2005a). Com base nessas ideias, a Embrapa Amazônia Ocidental e o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM, zona leste) desenvolveram o projeto “Tarumã Vida” em comunidades do Assentamento Tarumã-Mirim, zona rural de Manaus-AM. Existem neste assentamento cinco áreas de Reservas Florestais, o que representa uma grande extensão de área protegida, duas Unidades de Conservação (UCs) componentes do Mosaico de UCs do Ministério do Meio Ambiente (MMA), o qual está inserido no Corredor Ecológico Central da Amazônia, maior área de proteção ambiental contínua do mundo.

Neste assentamento, a relação com a terra e a floresta foi a alternativa encontrada para vencer as restrições do mercado de trabalho urbano de Manaus, onde a baixa remuneração da mão-de-obra desqualificada e o crescente custo de vida impulsionaram a migração cidade-campo.

A retirada da cobertura vegetal está relacionada a atividades como a produção de carvão vegetal e lenha, exploração de madeira e prática da agropecuária. Resultados divulgados pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) revelaram uma intensificação do desflorestamento na área de estudo, entre os cenários de 1990 e 2009. A APA apresentava taxa de antropização de 5,51% em 1990, que se intensificou ao longo dos anos até 2009, quando registrou uma perda de 12,91% de sua cobertura vegetal, equivalente a 6.727,14 ha. Foi identificado que o Projeto de Assentamento Tarumã-Mirim ocupa 83% da área da APA, sendo responsável por 78% de todo o desflorestamento ocorrido na Unidade de Conservação até o ano de 2009 (Nascimento e Silva, 2010).



Os comunitários trabalham com a produção de carvão porque as suas atividades agrícolas não proporcionaram um rendimento adequado. O objetivo da atividade carvoeira é abastecer o mercado ilegal em Manaus, formado basicamente por pequenos vendedores de churrasco. Pelo menos duas toneladas do produto são retiradas todas as semanas. É um trabalho que envolve a família, inclusive crianças, e é nocivo à saúde, uma vez que o carvoeiro fica exposto ao calor e ao pó de carvão, especialmente durante a última parte do processo, que é muito prejudicial ao organismo.

A produção de carvão é feita em fornos conhecidos localmente como rabo-quente. A maioria dos fornos localiza-se próximo à floresta e capoeiras, tendo, assim, um fácil acesso às fontes de mão-de-obra.

A renda mensal é variável, sendo influenciada por condições tais como a capacidade de contratar mão-de-obra, a do sucesso na carbonização da madeira (que, em muitos casos, depende da condição do forno), as condições para pagar combustível para o motor, etc. As atividades agrícolas realizadas são as roças com cultivos anuais, pequenas hortas, pomares caseiros, criação de galinha caipira e pequeno plantel de gado.

Parte da floresta da área foi também explorada por madeireiras no início do assentamento, assim que os ramais foram construídos, antes mesmo da chegada das famílias e o corte seletivo ainda é atividade comum nas propriedades. A exploração madeireira é realizada tanto para o consumo interno como para a comercialização com madeireiras, efetuada, geralmente, sem licenciamento ambiental. O produto da exploração madeireira tem mercado garantido, mas esta atividade, além de depauperar os recursos florestais da comunidade, propicia uma baixa rentabilidade e danifica os ramais com o trânsito pesado dos caminhões das madeireiras que compram as toras diretamente nas propriedades.

A caça e a pesca de subsistência são bastante praticadas no assentamento como forma de complementar a alimentação, entretanto, os principais responsáveis por estas atividades de forma predatória são de origem externa.

As principais razões para a conversão produtiva, portanto, foram: a insalubridade da produção de carvão vegetal, a necessidade de alimentação para consumo próprio; a possibilidade de geração de renda principal (para a maioria), por meio da venda direta em feiras na capital e o atendimento da legislação ambiental vigente diante da pressão dos órgãos ambientais.



Origem

O projeto começou em 2005 e foi concebido pela Embrapa Amazônia Ocidental em função da demanda existente no Assentamento Tarumã-Mirim, conhecida por meio de visitas àquela área. Posteriormente, outras instituições passaram a ser parceiras do projeto, especialmente o IFAM (zona leste), cuja parceria perdura até hoje.

Foco e objetivo

O objetivo do projeto foi promover a conservação dos recursos naturais em Unidades de Produção Familiar, por meio da Educação Ambiental (EA), do planejamento e manejo agroflorestal integrado e da prestação de serviços ambientais. O foco principal era o desenvolvimento humano, social e sustentável. Os maiores responsáveis pelo desenvolvimento e pela diminuição dos impactos ambientais negativos são os comunitários, cabendo à equipe do projeto reforçar a ação dos sujeitos, fortalecendo o seu protagonismo como pessoas e cidadãos.

Estratégias e desenvolvimento

Quanto à metodologia, optou-se pela pesquisa-ação, proposta por Michel Thiollent (2002), a qual considera o equacionamento do problema considerado na pesquisa, levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes. Com sua ênfase na reflexão crítica, aprendizado experiencial e posse democrática dos processos de mudanças, a pesquisa-ação mostrou-se adequada para atingir os objetivos do projeto.

Com base nesta compreensão, priorizamos a cooperação, o comprometimento e a solidariedade entre os envolvidos, no sentido de identificar problemas e buscar soluções.

As ações do projeto foram iniciadas com reuniões na Comunidade Pau Rosa, além de conversas informais e cursos de capacitação. Para construir opções sustentáveis de uso da terra, foi feito o Planejamento Participativo (PP), por meio do qual foram construídas alternativas para os problemas priorizados pelas próprias famílias que manifestam poder de decisão, criticam e avaliam.

Os PPs foram realizados com as famílias, em travessias nas propriedades agrícolas, entrevistas formais e conversas informais. Em reuniões com os agricultores e esposas, e também com o grupo, foram definidas propostas de intervenções agroflorestais, considerando a disponibilidade de mão-de-obra, interesses e planos das famílias e as características de cada propriedade agrícola



(solo, água, cobertura de vegetação, clima, relevo, etc.).

Foram apresentadas as seguintes questões:

- Quais as prioridades da família?
- Quais os planos para a propriedade agrícola em curto, médio e longo prazo?
- Quais os problemas a serem resolvidos?
- Há interesse no plantio de árvores? Quais?
- Há mão de obra disponível?
- Quais espécies podem ser plantadas, considerando as características da área, os meios de transporte e a distância do mercado consumidor?
- Quais as práticas adequadas para manejo?

A capacitação

A metodologia do projeto garantiu parte da capacitação, pois foi centrada em uma pedagogia estruturada sobre princípios participativos: a participação no conhecimento relativo ao trabalho realizado; a participação na gestão do trabalho e a participação no produto de seu próprio trabalho. Os cursos, rodas de conversas, seminários, visitas técnicas às propriedades e a outros projetos foram momentos estratégicos baseados na prática metodológica da Construção Compartilhada do Conhecimento conceituada como:

...interação comunicacional, em que os sujeitos com saberes diferentes, porém não hierarquizados, se relacionam a partir de interesses comuns. Nessa perspectiva todos somos educadores e fazemos circular saberes diversos e de diferentes ordens, construídas no enfrentamento coletivo ou individual de problemas concretos (CARVALHO et al., 2001).

O processo de Educação Ambiental foi concretizado através de sessões de aprendizagem prática e participativa, considerando como primordial o compromisso e a responsabilidade de todos e de cada um. O objetivo foi



incentivar a comunidade local a ter controle sobre os seus próprios projetos de desenvolvimento e implementar uma ação corretiva sempre que for necessário, resultando frequentemente no melhoramento das condições de vida.

As comunidades optaram pela produção de hortaliças cuja demanda é alta e crescente em Manaus e os preços são, na maioria das vezes, muito compensadores. Paralelo a esta atividade, a equipe, em conjunto com agricultores, tem realizado plantios em diferentes espaços das propriedades agrícolas, a fim de reabilitar as áreas alteradas.

Recursos e materiais necessários

O Projeto Tarumã Vida atua com dois tipos de tecnologias:

Tecnologia de processo: estas não exigem insumos, apenas necessitam de conhecimentos para melhorar as práticas de produção agrícola e a gestão da propriedade, administração rural, etc. Os custos para isso são baixos e, uma vez apropriado ou construído junto com os agricultores, pode ser utilizado indefinidamente.

Para melhor desenvolver a tecnologia de processo, investiu-se na EA por ela aproximar as pessoas da realidade ambiental, permitindo que elas percebam que a dimensão ambiental impregna suas vidas, e que cada um tem um papel e responsabilidade sobre o que ocorre no ambiente. Nesta perspectiva, a Educação Ambiental é uma proposta de educação para refletir sobre as formas de relações entre as sociedades e a natureza, entre os diferentes grupos sociais, sobre a ética e o direito à vida em todos os aspectos. A Educação Ambiental se propõe, ainda, a dar condições aos educandos de se posicionarem e agirem em busca de caminhos mais justos e solidários para os desafios do processo de construção, ocupação e transformação do mundo natural, social, cultural e ético (SOUZA, 2003). Entendemos que o educador tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza (JACOBI, 2003).

Tecnologias de produto: estas exigem insumos. O projeto realizou a aquisição de materiais como sementes, mudas e adubo, porém, em pequena escala. Os agricultores foram capacitados em produção de mudas, compostagem e biofertilizantes, a fim de que os mesmos não dependessem sempre de insumos externos à propriedade agrícola. Procurou-se reverter os processos de degradação dos recursos produtivos para aumentar a disponibilidade de madeira, de alimentos e de serviços ambientais, a proteção contra erosão e degradação dos solos, conservação dos remanescentes florestais, conservação das espécies arbóreas e



conservação de nascentes e cursos d'água. Foram identificadas áreas mais frágeis e passíveis de degradação, os remanescentes de matas, as áreas em conflito com a legislação ambiental, as áreas com manejos atuais inadequados, para as quais são indicadas a substituição das atividades praticadas ou a adoção de práticas conservacionistas. Nestas ações, procuramos ir de encontro à ideia de uma EA voltada apenas para a preservação ambiental.

Resultados e indicadores

Verificou-se o abandono da produção de carvão vegetal e um aumento na renda semanal dos associados da Assagrir (Associação Agrícola Rural do Ramal do Pau Rosa) da ordem de 54,26% (2009), com a venda direta de hortaliças, e de 28% dos associados da Comunidade Buriti (2011).

Com a conversão produtiva, evitou-se o desmatamento de 90 ha de floresta/capoeira por ano, tendo por base os participantes diretos e indiretos do projeto, nas comunidades Pau Rosa e Buriti. Mais de 200 agricultores participaram das rodas de conversa, cursos, seminários, visitas técnicas e dias de campo.

A formalização jurídica da Assagrir, na Comunidade Pau Rosa, significou maior representatividade social e tornou possível a realização de articulações junto ao governo estadual e a outros parceiros, a fim de melhorar a qualidade de vida das famílias. As ações do grupo contribuíram para mudanças em outras comunidades do assentamento, havendo disseminação de ações em benefício de um maior número de pessoas.

Percebeu-se a evolução desse grupo no que se refere ao empoderamento, o qual conseguiu atingir as quatro vertentes, conforme BAQUERO (2005): 1. Cognitivo – refere-se à conscientização sobre a realidade; 2. Psicológico – ligado ao desenvolvimento de sentimentos de autoestima e autoconfiança, requisitos para a tomada de decisões; 3. Econômico – relacionado à importância de execução de atividades que possam gerar uma renda que assegure certo grau de independência econômica; e 4. Político – relativo à habilidade para analisar e mobilizar o meio social com vistas à produção de mudanças.

Verificou-se que 40% dos associados da Assagrir e 47% dos associados da Comunidade Buriti têm mais de 50 anos. Os atores dessa faixa de idade têm ocupação laboral, o que não é comum no mercado de trabalho amazonense. A média de pessoas envolvidas na atividade de hortaliças na Comunidade Pau Rosa é de 2,33 por família e de 1,65 na Comunidade Buriti. Esta capacidade ativa contribui para reduzir o ritmo da migração campo-cidade.



A realização da I Feira de Produtos da Agricultura Familiar, organizada pela Assagrir, em setembro de 2009, foi um evento histórico no Assentamento Tarumã-Mirim. Em 2010 e 2011 foram realizadas novas edições. Estima-se que mais de 2.000 pessoas visitaram as feiras, o que representa um importante resultado do trabalho conjunto de instituições e assentados. Mais de 400 alunos da disciplina “Associativismo” dos cursos “Técnico em Agropecuária” e “Pós-médio Florestal” do IFAM (zona leste) e técnicos de outras instituições visitaram as associações das duas comunidades.

A participação feminina

No decorrer de todo o projeto, as mulheres tiveram um papel fundamental, especialmente na Comunidade Buriti, contribuindo para a tomada de decisões e implementação das atividades. A chamada “feminização da agricultura”, observada em muitas partes do mundo, também aconteceu aqui. Elas têm estabelecido relações de solidariedade mútua, participando das atividades, contribuindo para o enfrentamento dos problemas locais e para a melhoria da qualidade de vida da família.

Perspectivas de futuro

Há inúmeros desafios a serem superados, pois é perceptível a existência de uma desconformidade entre instrumentos de gestão ambiental, as comunidades envolvidas e o gerenciamento da APA Tarumã-Açu/Tarumã-Mirim, no Assentamento Tarumã-Mirim. Apesar da relevância ecológica da área em questão, as atividades antrópicas são bastante predatórias. A finalidade de uma APA é compatibilizar o uso sustentável dos recursos naturais com a presença humana. Porém, na prática, há um grande distanciamento entre a legislação e as formas de sobrevivência das famílias. Afinal, proteger para quem? Se a população não estiver integrada à gestão da UC e se percebê-la apenas como uma área de uso restrito não haverá o elo necessário para o atingimento dos objetivos da criação da UC. Considerando a potencialidade do Assentamento Tarumã-Mirim, com 17 comunidades, o tipo de uso e a forma de ocupação existente, conclui-se que existe uma subutilização daquela área, não atendendo aos objetivos de um assentamento da reforma agrária.

Percebemos que a formação de novos líderes é um enorme desafio. São necessários líderes que possam atuar efetivamente na construção da autonomia das comunidades, tornando-as agentes do próprio processo do desenvolvimento. Junto com a comunidade, estes líderes devem estar aptos a identificar suas próprias necessidades, planos e sonhos, construir e executar o planejamento e a gestão dos processos comunitários.



A continuidade da coesão dos grupos, tanto na Comunidade Pau Rosa, como na Comunidade Buriti, também representa desafios. Sabe-se que quanto mais coeso um grupo for, maiores as chances de sucesso. Os comunitários precisam se sentir seguros, confiar uns nos outros, aumentar a interação, assim como a satisfação da maioria precisa aumentar significativamente à medida que as ações se desenvolvem. Do contrário, a desagregação é uma possibilidade. Além disso, a organização só terá sucesso se seus membros se comprometerem realmente e dividirem ações e responsabilidades. Quando apenas uns poucos trabalham, as chances de êxito diminuem consideravelmente.

Uma das maiores preocupações em projetos desenvolvidos com comunidades é que haja independência para que as ações continuem após o término do mesmo e também que sejam ampliadas a visão da comunidade e suas formas de construir mudanças. É imprescindível que a comunidade aprenda a reivindicar seus direitos, buscar novas parcerias e lutar junto para alcançar seus objetivos.

Aprendizagens e ensinamentos

Quando iniciamos o projeto, poucos assentados, cerca de dez, mostraram-se interessados em participar das primeiras reuniões. Com o avanço das ações, outros assentados foram estimulados a participar, a buscar soluções para suas dificuldades. O avanço foi, portanto, gradual. Optamos pelo efeito irradiador de uns poucos agricultores, ao invés de envolver muitos deles e obter poucos resultados pela falta de recursos e atenção na implementação das ações.

Em projetos comunitários, embora o processo seja lento, os resultados não podem demorar tanto a aparecer. As alternativas que trazem retornos em um intervalo de tempo maior devem existir, mas não são prioridade. Neste projeto, a produção de hortaliças foi a alternativa considerada prioritária, proposta pelos próprios comunitários para substituição da produção de carvão vegetal. Com isso, as famílias têm produtos para venda nas feiras de Manaus, semanalmente, o que lhes traz benefícios financeiros imediatos. Em seguida, os sistemas agroflorestais e outras alternativas foram sendo implantados de acordo com a disponibilidade da família e a necessidade da propriedade. Atuar na propriedade agrícola como um todo é extremamente trabalhoso, mas é a melhor opção. Projetos que propõem à família apenas uma alternativa, a qual é trabalhada em toda sua cadeia produtiva, são positivos, mas acabam negligenciando as outras áreas ou potenciais da propriedade. Neste caso, buscamos o enfoque holístico, sistêmico, de forma a buscar o aproveitamento das diferentes potencialidades existentes na propriedade agrícola.



O enfoque sistêmico da Educação Ambiental é um instrumento capaz de facilitar a compreensão dos múltiplos aspectos da comunidade em que se atua. Isso permitiu considerar as questões ambientais, sociais e econômicas locais.

Ainda é cultural a transmissão do conhecimento do técnico para o agricultor de forma unilateral, o que dificulta o desenvolvimento de propostas educativas que estimulem uma postura ativa e autônoma dos agricultores. Geralmente, há uma postura passiva dos agricultores, que esperam que o técnico dite o conhecimento. Porém, procuramos transformar essa visão, estimulando a participação dos assentados nas diferentes etapas do projeto.

O treinamento contínuo da equipe envolvida no projeto, visando adequá-la à dinâmica integradora requerida, auxiliou a efetivação das ações. O ideal é que a equipe esteja preparada para as diferentes etapas de desenvolvimento e implementação do projeto, de forma que a participação dos agricultores seja realmente garantida.

É necessário que os técnicos se familiarizem com o conteúdo (métodos participativos, formas de abordagem) e com a aplicação prática desse conteúdo, o que garante maior segurança e domínio nas ações. A ideia aqui é potencializar a troca entre técnico e agricultor ao invés de manipular as ações como se o agricultor fosse um mero executor das mesmas.

A baixa escolaridade dos agricultores aponta para a necessidade de a equipe trabalhar com diferentes formas de comunicação para sensibilização acerca da relevância da Educação Ambiental e para a efetiva participação dos comunitários na aplicação das ações. A possibilidade de utilizar ferramentas comunicacionais diferentes facilitou o trabalho da equipe, pois permitiu atender diferentes estilos de conversação (interação mais pessoal ou coletiva, por exemplo), potencializando a construção coletiva de conhecimento, na medida em que não é simples transferência do saber, mas um encontro de sujeitos e interlocutores. A coparticipação no diálogo é que torna o homem capaz de transformar a realidade que o cerca, sem a invasão e a imposição unidirecional (Henriques, 2002, p.58).

O estabelecimento de parcerias, principalmente com o IFAM (zona leste), e a forte integração construída foram instrumentos imprescindíveis para o êxito do projeto, permitindo uma melhor utilização dos recursos financeiros e humanos existentes, possibilitando a obtenção e multiplicação de resultados a curto, médio prazo e longo prazos.



Referências e sugestões

BAQUERO, R. Empoderamento: questões conceituais e metodológicas. In: Revista Debates. NUPESAL / UFRGS. N. 1, Poa: UFRGS / Escritos, V.1. pp. 69-84, 2005.

CARVALHO, M.A.P.; ACIOLI, S.; STOTZ, E.N.O processo de construção compartilhada do Conhecimento: Uma Experiência de Investigação Científica do Ponto de Vista Popular. In: VASCONCELOS, E.M. (Org.). A Saúde nas Palavras e nos Gestos: Reflexões da Rede Educação Popular e Saúde. São Paulo: HUCITEC, 2001. p.101-114., 1ª Ed, 2001.

EMBRAPA, IV Plano Diretor da Embrapa 2004-2007. Brasília, Embrapa, 2005a. 48p.

HENRIQUES, M.S. (Org.) Comunicação e estratégias de mobilização social. Belo Horizonte, Dom Bosco, 2002.

JACOBI, P. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-2050, 2003.

NASCIMENTO, J. L. A. e SILVA, N. M. Uso de geotecnologias no monitoramento de Unidades de Conservação: ocupações peri-urbanas na APA margem esquerda do rio Negro - Manaus. In: Anais do I Seminário Internacional de Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia. Manaus, UFAM, 15 a 18 de junho de 2010.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

SOUZA, R. F. de. Uma experiência em Educação Ambiental: formação de valores socioambientais / Roosevelt Fideles de Souza; orientador: Denise Pini Rosalem da Fonseca. - Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Serviço Social, 2003. 125 p.

CAMINHOS DE VIDA NA MATA



Pertencimento

Pesquisa Ação
Participante

Pedagogia
Social

Participação

Ana Roberta Gomes
Ana Cláudia Fandi

Ana Roberta Gomes. Bacharel em Ciências Biológicas pela UNESP/IBILCE; Mestrado em Ecologia e Recursos Naturais pelo Programa de Pós-Graduação da UFSCar; Especialista em Educação para a Conservação dos Recursos Naturais pela Universidade de Guadalajara, México; Especialista em Pedagogia Social e associada à APS. Educadora ambiental desde 2001, atua em projetos de conservação ambiental com foco na formação de educadores ambientais, na produção de materiais educativos, no desenvolvimento comunitário em áreas rurais e na gestão participativa com foco em Unidades de Conservação. Contato: anarogomes@gmail.com

Ana Cláudia Fandi. Bióloga, mestre em Conservação da Biodiversidade e Desenvolvimento Sustentável pela Escola Superior de Conservação Ambiental e Sustentabilidade (ESCAS-IPÊ). Foi Secretária Executiva do IESB- Instituto de Estudos Socioambientais do Sul da Bahia. Possui treze anos de experiência em organização não-governamental, na coordenação e desenvolvimento de projetos em educação e comunicação ambiental, organização comunitária com ênfase em gênero, articulação institucional e áreas protegidas. Autora de livros, artigos e materiais educativos sobre educação ambiental e articulação institucional. Contato: anacfandi@gmail.com.



CAMINHOS DE VIDA NA MATA

Ana Roberta Gomes e Ana Cláudia Fandi

Contexto

Caminhos de vida na mata é uma experiência fruto do projeto “Formação de Educadores Ambientais do entorno da Reserva Biológica de Una”, realizado entre os anos de 2004 e 2007 em escolas públicas do município de Una (BA) pela equipe de Educação Ambiental do Instituto de Estudos Socioambientais do Sul da Bahia – IESB. O Bioma Mata Atlântica forma a vegetação desta região do sul da Bahia oferecendo muitos tons e belezas à paisagem, com sua fauna e flora típicas e alta biodiversidade. A REBIO de Una (Decreto de criação 85.463 de 10 de dezembro de 1980 e ampliação por Decreto presidencial de 21 de dezembro de 2007) e outras duas Unidades de Conservação (UC), todas de proteção integral, o Refúgio de Vida Silvestre de Una (Decreto presidencial de 21 de dezembro de 2007) e o Parque Nacional de Serra das Lontras (Decreto presidencial de 11 de junho de 2010), constituem cerca de 40% do total do território do município (1.159.525 km²).

A reserva sofre grande pressão do seu entorno desde sua criação, um processo difícil de diálogos truncados, falta de informações e muitos desentendimentos entre Governo e sociedade, gerando conflitos socioambientais e econômicos até os dias atuais. A importância desta área de proteção está na sua riqueza e ocorrência de várias espécies endêmicas, como o mico leão da cara dourada (*Leontopithecus chrysomelas*), amplamente pesquisado desde os anos 1970 e motivo determinante para a criação da UC. Diante destes conflitos que ameaçam a conservação da Reserva é que nasceu a ideia do projeto. Vale lembrar ainda que esta região é considerada pela UNESCO como Reserva da Biosfera e uma das áreas prioritárias para a conservação da biodiversidade, “hotspot” mundial (Myers et al, 2000).

O município de Una (24.110 habitantes, IBGE, 2010), vizinho de Ilhéus, apresenta hoje em seu território ampla cobertura florestal e agrícola retratando sua história, responsável pelo florescer dos pés de cacau (*Theobroma cacao*) e de seu povo. Mesmo em declínio em função da infestação pela vassoura de bruxa (fungo *Moniliophthora perniciosa*) e a economia, em crise desde os anos 1990, as cabruças, com seus pés de cacau plantados no sub-bosque da floresta, ainda colore a paisagem, a cultura e a economia de quem vive e sobrevive neste espaço.



A sociobiodiversidade pode ser observada nos complexos problemas socioambientais, nos setores da educação, da saúde, da economia e da política. Neste território, convivem movimentos de luta pela terra, com a presença de vários Assentamentos de Reforma Agrária, a Retomada dos povos Tupinambá, as três Unidades de Conservação, as empresas do setor agrícola e do turismo. Estes conflitos aparecem com muitas nuances nos espaços públicos e de gestão participativa.

Neste cenário, muitos são os papéis representados e desempenhados por conservacionistas, gestores públicos, pesquisadores, educadores, empresários, cidadãos, unidos “ou não” pela conservação dos maravilhosos recursos naturais em contraste com o crescimento da economia da região a qualquer preço. O IESB atua com um papel propositivo e integrador pela conservação e sustentabilidade local, realizando projetos de conservação e promovendo diálogos entre os diferentes atores nos espaços socioambientais.

Origem

A experiência é fruto de uma história iniciada em 1994, com a criação do IESB, organização não governamental cuja missão é promover a conservação da biodiversidade, o uso sustentável dos recursos naturais e a melhoria da qualidade de vida das comunidades locais. Trabalhos anteriores de diagnósticos socioambientais, oficinas de Educação Ambiental (EA) eventuais e a realização de um projeto anterior de EA, apoiado pela organização não governamental WWF-Brasil, foram antecedentes essenciais que influenciaram de maneira determinante a idealização do projeto e seu caminhar. Essencial também é a crença das educadoras de que processos de formação, de desenvolvimento pessoal e de grupo, de médio prazo, têm grande potencial de transformar olhares, relações sociais e com o ambiente, promovendo a tomada de consciência e o protagonismo de cada ser humano em sua jornada.

Foco e objetivo

O objetivo geral do projeto foi contribuir com a consolidação da Reserva Biológica de Una e seu entorno, visando sua sustentabilidade e, conseqüentemente, a conservação da Mata Atlântica. Os caminhos para alcançar este desafio tiveram duas trilhas específicas - construir agendas ambientais das comunidades escolares do entorno da UC e fomentar o caráter multiplicador e formador de opinião dos educadores.

Para percorrer estas trilhas, quatro metas foram cumpridas partindo do conhecimento da realidade socioambiental, com o resgate da história local e seus



diversos temas, seguindo com a elaboração das agendas ambientais por meio da formação dos educadores. Após a conclusão das agendas, a meta foi apresentá-las para a sociedade. Acompanhar e avaliar os caminhos vivenciados foram elementares para desviar de fáceis atalhos e permanecer no caminho.

Estratégias e desenvolvimento

A experiência seguiu por estradas conhecidas pela equipe, quando da escolha por processos de formação e desenvolvimento pessoal e de grupo com oficinas mensais e visitas periódicas. Nas oficinas (8 horas/dia) foram desenvolvidas atividades de planejamentos, dinâmicas de grupo, vivências, estudos de caso, intercâmbios, passeios, celebrações. Como base metodológica, destacamos a pedagogia social, a pesquisa-ação (Thiollent, 1998), a agenda 21 do pedaço (SMV, 1998), metodologias participativas. As visitas foram essenciais para que a experiência acontecesse em todo o seu potencial, favorecendo as relações de confiança, os sentimentos de respeito e de valorização e, assim, mantendo a chama acesa e os olhos brilhantes, com vistas às paisagens futuras.

Duzentos e quarenta e cinco educadores de 33 escolas municipais de ensino fundamental conviveram por três anos com a equipe, divididos em quatro núcleos de trabalho e realizando 59 oficinas e 112 visitas, além do resgate histórico (Fandi & Gomes, 2005) dos educadores com seus educandos, elemento essencial para a elaboração das quatro agendas ambientais. Seguindo a dinâmica dos processos, cada núcleo de trabalho teve seu desempenho próprio e diferente dos demais, desafiando a todos nós, participantes do processo, exigindo mudanças e adaptações constantes na metodologia de trabalho. Avaliar os passos após cada oficina e cada visita foi essencial para chegarmos ao final da jornada.

Recursos e materiais necessários

Esta experiência teve o IESB como instituição proponente, o Fundo Nacional do Meio Ambiente como financiador, a secretaria de educação do município como parceira principal e o envolvimento de outros atores, todos fundamentais para que “Caminhos de vida na mata” pudesse acontecer. Durante a realização da experiência, houve a participação integral de duas educadoras ambientais e dois estagiários e o apoio de uma equipe de sete pessoas com participações eventuais durante as oficinas de formação e um estagiário com atuação na produção de uma publicação.

A logística da experiência foi complexa, envolvendo o uso de um veículo tracionado para possibilitar a realização das oficinas e das visitas às escolas, participações voluntárias de funcionários das escolas para oferecer alimentação



durante as oficinas (recursos para alimentação previstos no projeto), apoio da secretaria para os deslocamentos dos educadores em diversos momentos, entre outros. Quanto aos materiais utilizados, estes foram de baixo custo e tecnologia básica, como o uso de diferentes tipos de papel, material reciclado, lápis, giz de cera, fotografias, argilas para trabalhos artísticos, além da estrutura para apresentações de slides e imagens.

Resultados e indicadores

A experiência vivenciada, os aprendizados conquistados, as relações sociais estabelecidas são resultados qualitativos de valores incalculáveis, muitas vezes percebidos somente após o término do processo. Como consequências e resultados, destacamos o empoderamento, sentimentos de pertencimento, as novas visões de mundo de muitos dos participantes, tanto educadores como da equipe. Descobertas de diferentes habilidades técnicas e sociais também podem ser mencionadas. Podemos ilustrar estes resultados com algumas frases retiradas das avaliações feitas pelos educadores e presentes, registradas pela publicação “O Pontinho Verde no Planeta Azul”:

“O projeto contribuiu de forma positiva, pois serviu de despertador quanto às ideias e projetos traçados pela escola”.

“Este projeto contribuiu muito me passando segurança e conscientizando-me do papel importante que exerço diante da sociedade”.

“Aperfeiçoei meu trabalho porque o projeto fez com que meu envolvimento com esse assunto crescesse, estimulando-me a trabalhar temas ambientais (...) (...) estudos sobre a natureza conduziu aos alunos entusiasmo e alegria, mostrando a sua inclinação natural para observar e descobrir”.

A instrumentalização dos educadores é um indicador do processo de sua formação, refletida em momentos como a Mostra Cultural, evento que vem sendo realizado há três anos pela Secretaria de Educação e envolvendo as escolas do campo. No ano de 2012, as educadoras desta experiência foram convidadas para a III Mostra, sendo possível observar as sementes plantadas. A Mata Atlântica, morada destas escolas, passa a ser mais bem entendida, conceituada, visualizada e valorizada com muitas cores e possibilidades.



Perspectivas de futuro

Nos anos seguintes à conclusão do projeto, propostas foram elaboradas visando à continuidade do processo e vislumbrando a execução das ações das agendas ambientais. Uma delas foi a Sala Verde de Una (aprovada em 2008), que previa o acompanhamento das agendas, ideia nascida a partir do projeto, mas que infelizmente não teve continuidade, pois os programas de EA, que deveriam ser vistos e trabalhados como programas de política pública, são encarados como propostas de governo e se perdem nas trocas de poder. Iniciativas de apoio à secretaria de meio ambiente na elaboração da Agenda 21 do município foram tomadas, mas o caminho tortuoso e com muitos obstáculos não permitiu avanços.

Algumas dificuldades limitaram as ações do projeto, como a falta de apoio dos gestores públicos no sentido de incorporá-lo aos planejamentos pedagógicos e o desinteresse de alguns educadores. Mudanças na política local, instabilidade do quadro dos educadores e outros funcionários, condições de trabalho precárias (baixos salários, deslocamentos difíceis, falta de regularidade na distribuição da merenda e de material didático) foram ameaças presentes durante a execução do projeto.

Para a efetividade e sustentabilidade da experiência, as parcerias firmadas - com seus papéis entendidos e cumpridos - e o comprometimento de todos os envolvidos foram aspectos muito importantes. Sentimentos de valorização, confiança e respeito aos diferentes saberes e à diversidade são chaves para a sustentabilidade de qualquer projeto.

Aprendizagens e ensinamentos

Os maiores resultados da experiência estão nos processos de ensino-aprendizagem vivenciados em diferentes momentos ao longo do caminho. Estabelecer confiança entre todos no grupo permitiu abertura para trilhar caminhos desconhecidos, permeados de trocas de saberes e de visões de mundo ampliadas. A construção coletiva sobre valores e a reflexão sobre os mesmos nos ensinou um pouco mais do viver coletivo, do viver cidadão responsável e protagonista da própria história.

Replicar passos desta experiência poderá trazer bons resultados aos processos de formação de educadores ambientais e algumas recomendações podem ajudar a melhorar a qualidade. É preciso insistir na participação dos atores chave e da equipe do projeto nos planejamentos pedagógicos das escolas ou da secretaria, visando que todos os envolvidos se sintam pertencentes àquele projeto. É imprescindível observar constantemente os atores envolvidos para perceber necessidades e desejos e, assim, manter o interesse pelo projeto e a harmonia



das relações. Em nosso caso, a publicação “O pontinho verde no planeta azul” entusiasmou o grupo que viu seus trabalhos registrados.

É interessante pontuar aqui que esta experiência foi baseada em propostas do governo federal, tendo sido financiada pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente-FNMA e que a produção de agendas ambientais baseou-se na Agenda 21. Se o propósito é melhorar a qualidade da educação, cabe ao poder público valorizar mais as escolas como espaços do saber, de trocas de aprendizagem, de vivências, de cultura e de esporte, além de oferecer mais segurança e maior valorização profissional ao educador, com melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, melhores condições de vida. É preciso ainda transformar projetos de formação em programas que permitam sua continuidade, independentemente do partido que está no poder.

Referências e sugestões

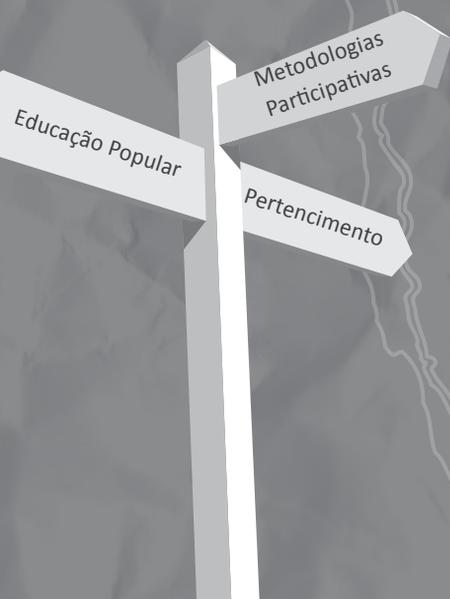
FANDI, A. C.; GOMES, A. R. (2005). Transformando olhares: o mato que virou mata. IESB/WWF-Brasil. Ilhéus.

MYERS, N.; MITTERMEIER, R.A.; MITTERMEIER, C.G.; FONSECA G.A.B.; KENT, J. (2000). Biodiversity hotspots for conservation priorities. *Nature*. 403:853-858.

SMVMA. (1998). Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente. Agenda 21 do Pedaco. São Paulo. 16p.

THIOLLENT, M. (1998). Metodologia da Pesquisa-Ação. Ed. Cortez. 8a ed. 108p.

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DAS CERCAS DAS ESCOLAS RURAIS



Lilian Silva Catenacci
Janailton Coutinho
Leandro Pinto Xavier
Sinevaldo Gonçalves de Moura

Lilian Silva Catenacci. Formada em Medicina Veterinária pela UNESP/Campus Botucatu (SP). Possui mestrado em Zoologia pela UESC (BA) e é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Virologia do Instituto Evandro Chagas (PA). Atualmente é Professora Assistente I da Universidade Federal do Piauí/Campus Professora Cinobelina Elvas (UFPI/CPCE). Possui como linhas de pesquisa: medicina da conservação, clínica e manejo de animais silvestres, bem-estar-animal, além de atuar nas áreas de agroecologia, educação no campo e educação ambiental.

Janailton Coutinho. Licenciado em Ciências Agrícolas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Especialista em educação do Campo e Agricultura Familiar e Camponesa pela Universidade Federal do Paraná e Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa. Atualmente é professor Assistente I da Universidade Federal do Piauí no Campus Professora Cinobelina Elvas em Bom Jesus. Trabalha com os temas Educação do Campo, Educação Ambiental, Extensão Rural, Assentamentos Rurais e Agroecologia.

Leandro Pinto Xavier. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade da Amazônia (2001) e mestrado em Ciências Sociais com ênfase em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (2006), a dissertação de Mestrado teve como objeto de estudo a cultura material dos artesãos de Icoaraci e a relação com a cerâmica da Ilha do Marajó. Atualmente é Professor Assistente 3 da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia e cultura material, atuando principalmente nos seguintes temas: Antropologia, Cultura Material, Sociologia Rural, Antropologia Rural e Sociologia para Ciências Agrárias.

Sinevaldo Gonçalves de Moura. Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal do Piauí (2003), mestrado em Ciência Animal pela Universidade Federal do Piauí (2006) e doutor em Ciência Animal pela Universidade Federal do Piauí (2010). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Agronomia e Zootecnia, com ênfase em Apicultura e meliponicultura



EDUCAÇÃO PARA ALÉM DAS CERCAS DAS ESCOLAS RURAIS

**Lilian Silva Catenacci, Janailton Coutinho, Leandro Pinto Xavier e
Sinevaldo Gonçalves de Moura**

Utilizando formas lúdicas, mas sistematizadas e organizadas, vivenciamos e trocamos experiências que nos levaram muito além da escola formal. Foi um verdadeiro exercício de cidadania.

Relato de alunos do LABOER/UFPI, participantes do projeto.

Contextualização

A Educação do campo ainda é uma temática marginalizada e introduzida de modo isolado nos sistemas educativos. Atualmente, menos de 5% do nosso PIB é investido em ensino, incluindo a educação fundamental, média e superior. No que se refere à população do campo, há uma negligência ainda maior, principalmente no que diz respeito às ações e intervenções voltadas para este meio. O que se observa na pesquisa brasileira é o chamado “silenciamento”, no qual somente 2% dos projetos se referem às questões do campo ou do meio rural brasileiro (CARNOY, 2009). A situação se agrava ainda mais nas escolas do campo, as quais são contempladas em menos de 1% destas pesquisas, sendo que em estados como o Piauí, as mesmas são cada vez mais escassas e com menor visibilidade (ARROYO, 2004).

Assim, é necessário repensar a educação do campo como uma prática educativa que leva em consideração o modo de vida dos habitantes destas áreas e deve ser motivo de reflexão mais aprofundada no âmbito universitário. Isto vai ao encontro de vários princípios da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), pois nela o acesso à Educação Ambiental é direito dos cidadãos, em todos os níveis do ensino, inclusive em comunidades rurais, objetivando capacitá-los e fomentar a sua participação ativa na defesa do meio ambiente (RIVELLI, 2005). O tema foi se institucionalizando no Brasil, a partir de 1998, com a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em Goiás, e, atualmente, as escolas do campo possuem normas e diretrizes que são resultado das articulações dos movimentos sociais organizados no campo brasileiro. Nestas diretrizes, está explícito que o projeto institucional destas escolas deve contemplar a expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da



educação escolar com qualidade social, constituindo-se em um espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

É neste contexto que é preciso pensar em pesquisas e práticas no campo, visualizando-o de outra forma, ou seja, como um ambiente de democratização dos recursos naturais brasileiros, invertendo a lógica convencional que afirma que o campo é espaço de produção e não de vida. Quando compreendemos este espaço como uma construção de sociabilidades, começamos a pensar nas propostas educativas que devem ser praticadas nessas realidades. Faz-se necessário que os estudantes e profissionais visualizem os agentes das ações camponesas como sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos, a partir de uma coletividade (CARNOY, 2009). Nessa perspectiva, urge compartilhar aprendizados, gostos e saberes dos povos do campo com o meio universitário.

Desde o ano de 2006, estão sendo criadas novas universidades e campus universitários em todo o país. Fazendo parte desta política de expansão, que buscou inclusão e desenvolvimento de regiões afastadas de grandes centros urbanos, está a criação do Campus Professora Cinobelina Elvas (UFPI/CPCE), da Universidade Federal do Piauí. A UFPI/CPCE está localizada no município de Bom Jesus, local onde o agronegócio tem conquistado grandes espaços e incentivos. A comunidade de agricultores familiares e os diversos assentamentos da reforma agrária são uma população esquecida, que vem sofrendo grandes impactos do modelo de desenvolvimento rural brasileiro. No entanto, estes trabalhadores, que garantem seu sustento e sobrevivência basicamente daquilo que eles mesmos plantam, constituem a maioria da população rural deste município.

Na diversidade de comunidades de agricultores e assentamentos existentes na zona rural do município de Bom Jesus (PI), estão a comunidade Gruta Bela e o assentamento Brejo dos Altos. Nestes locais, vivem aproximadamente 150 famílias, com acesso restrito à água, tanto que somente a rua principal do povoado, onde se encontra a escola municipal, possui abastecimento e distribuição deste serviço. Além das dificuldades de acesso à água, o povoado apresenta precariedade nas áreas de saúde e educação. Por todas estas razões, escolheu-se esta comunidade para construir atividades de Educação Ambiental e também pela presença de líderes locais pró-ativos, pela facilidade e colaboração dos dirigentes e coordenadores da escola municipal, além de vários sujeitos sociais estarem disponíveis para assumirem, por longo tempo, todas as práticas pensadas em conjunto.



Espera-se com este relato mostrar a experiência de uma escola do campo articulada com a coletividade dos sujeitos envolvidos e, assim, apresentar os passos percorridos para a realização das atividades. Fizeram parte dessa experiência o universo acadêmico, o Ensino Fundamental, o Colégio Técnico Agrícola de Bom Jesus e a Universidade, em parceria com os Agricultores familiares e os Pais dos alunos da escola, além de gestores municipais e outros atores. O envolvimento de todos os sujeitos acima citados foi de suma importância, pois à medida em que avançávamos para o passo seguinte, tínhamos mais um grande parceiro ao nosso lado.

Descrição da experiência agroecológica na Comunidade Gruta Bela

O projeto foi idealizado em 2010 por alunos e professores da Universidade Federal do Piauí/Campus Professora Cinobelina Elvas e pelos coordenadores da Escola Municipal Marco Júlio. A UFPI possui um grupo de estudo denominado Laboratório de Estudos Rurais (Laboer), do qual fazem parte graduandos das ciências agrárias, exatas e biológicas, além de alunos do Colégio Agrícola. As atividades se iniciaram com rodas de conversas com os professores da Escola Municipal, além de encontros com os líderes locais para identificar o interesse da comunidade com a agroecologia e o meio ambiente, utilizando-se **metodologias participativas** como o **Planejamento, Processo e Produto (PPP)** e dinâmicas de grupos. De imediato, observou-se a receptividade da comunidade e dos alunos da escola. Após a realização das dinâmicas, decidiu-se discutir, como tema central, a água, e que outros temas, como lixo, agricultura orgânica, agroecologia e o uso dos recursos naturais pela comunidade para geração de renda, permeariam também as atividades.

Todas as ações vinculavam-se ao cotidiano dos pais, dos educadores, dos graduandos, além dos próprios alunos da escola de Gruta Bela. Escolhido um tema, as atividades eram realizadas de diferentes maneiras, respeitando a dinâmica das relações sociais dos envolvidos no estudo. Alunos e docentes do LABOER efetuaram visitas semanais à comunidade e participaram de processos de formação, através da leitura de textos, em encontros realizados, também semanalmente, na própria UFPI.



O organograma das principais atividades realizadas, segundo a metodologia PPP, segue no quadro abaixo:

1ª FASE: PLANEJAMENTO	2ª FASE: PROCESSO	3ª FASE: PRODUTO
Levantamento do Problema	<p><u>Comunidade:</u> <i>Questionário aplicado pelos alunos da Escola municipal, Universidade e do Colégio Agrícola.</i></p> <p><u>Docentes da Escola Municipal:</u> <i>Reuniões e rodas de conversa.</i></p> <p><u>Alunos da Escola Municipal:</u> <i>Árvore dos sonhos e das lamentações, onde o aluno poderia escrever ou desenhar.</i></p>	<p><i>Apresentação do questionário para a comunidade sob a forma de gráficos simples, antes de uma apresentação de cinema.</i></p> <p><i>Montagem e manutenção desta árvore com os “frutos” de sonhos e lamentações na Escola Municipal.</i></p>
Levantamento bibliográfico e capacitação interna da equipe para realização do projeto	<p><u>Docentes da Escola Municipal</u> e alunos do LABOER: rodas semanais de leitura de textos e filmes.</p>	<p><i>Apresentação de palestras e filmes na comunidade.</i></p>
Levantamento dos Recursos Disponíveis	<p><u>LABOER</u>: envio de propostas para financiamento, reuniões com gestores públicos.</p> <p><u>Docentes da Escola Municipal:</u> reuniões com gestores públicos e pedido de patrocínio na cidade.</p>	<p><i>Parcerias com SENAR, Sec. Mun. de Educação, Comissão Pastoral da Terra, Escolas Famílias Agrícolas e Sindicato de Trabalhadores Rurais.</i></p>



1ª FASE: PLANEJAMENTO	2ª FASE: PROCESSO	3ª FASE: PRODUTO
<p>Sensibilização e Mobilização:</p> <p>Visita da comunidade bom-jesuense e região à comunidade Gruta Bela</p>	<p><u>LABOER</u>: solicitação de apoio à Sec. Municipal de Cultura e à Sec. Municipal de Educação para viabilizar transporte das comunidades rurais vizinhas até a Gruta.</p> <p><u>Docentes da Escola Municipal</u>: conversa com a Comunidade Gruta Bela para confecção e exposição de material cultural próprio da comunidade.</p> <p><u>Discentes da Escola Municipal</u>: preparação de jogos, palestras, teatros e músicas para o dia da visita.</p>	<p><i>Organização da “Feira de Talentos”, que contou com a participação de 15 instituições diferentes e um público de 200 pessoas.</i></p>
<p>Sensibilização e Mobilização: Cinema e leitura na praça da escola</p>	<p><u>LABOER</u>: Logística de material para a construção do cinema no pátio da escola.</p> <p><u>Docentes da Escola Municipal</u>: organização de um concurso de poesias e desenhos com temática ambiental.</p> <p><u>Docentes da Escola Municipal</u>: participação no concurso.</p> <p><u>Comunidade</u>: prestigiaram o evento.</p>	<p><i>Primeira sessão de cinema no município de Bom Jesus.</i></p> <p><i>Incentivo à leitura e à criatividade dos alunos.</i></p>



1ª FASE: PLANEJAMENTO	2ª FASE: PROCESSO	3ª FASE: PRODUTO
<p>Sensibilização e Mobilização:</p> <p>6.1 Mutirão de Lixo na Comunidade</p> <p>6.2 Construção do Refeitório com madeiras de demolição</p> <p>6.3 Calçamento da Quadra da Escola com paralelepípedos inutilizados na Prefeitura</p>	<p><u>LABOER</u>: auxílio no mutirão de lixo da comunidade e apoio logístico.</p> <p><u>Docentes e discentes da Escola Municipal</u>: solicitação do caminhão do lixo da Prefeitura Municipal e auxílio no mutirão de lixo da comunidade.</p> <p><u>Comunidade</u>: Construção do refeitório e do calçamento da escola.</p> <p><u>Prefeitura</u>: doação do material.</p>	<p><i>Organização do “Mutirão do lixo”.</i></p> <p><i>Primeira escola do município a ter uma área própria para alimentação dos alunos.</i></p> <p><i>Melhora da qualidade das aulas de educação física, pois antes a quadra era de areia, mesmo com um sol de mais de 35°C.</i></p>
<p>Desenvolvimento e ações de transformação da realidade:</p> <p>7.1 Oficinas Temáticas de Capacitação</p> <p>7.1.1 Oficina de reciclagem e papel reciclado</p> <p>7.1.2 Oficina de Bijuteria com sementes</p> <p>7.1.3 Sementes</p> <p>7.1.4 Oficina de Confeção de trufas</p> <p>7.1.5 Oficina de conhecimento e uso de plantas medicinais</p> <p>7.1.6 Oficina de Apicultura</p> <p>7.1.7 Oficina de música</p> <p>7.1.8 Oficina de Bordado e Crochê</p>	<p><u>LABOER</u>: foram os monitores responsáveis pela organização das oficinas.</p> <p><u>Discentes da Escola Municipal</u>: os alunos com melhor desempenho escolar e/ou no projeto, além de menor índice de faltas, podiam escolher um de seus familiares para participar das atividades.</p> <p><u>Docentes da Escola Municipal</u>: auxílio logístico para a realização das oficinas, inclusive cedendo o espaço físico.</p> <p><u>Comunidade</u>: participação nas atividades.</p> <p><u>SENAR</u>: palestrantes convidados.</p> <p><u>Prefeitura Municipal</u>: doação de material para as oficinas.</p>	<p><i>Confeção de Jogos Ecológicos.</i></p> <p><i>Associação Bela Biju.</i></p> <p><i>Venda de trufas na comunidade.</i></p> <p><i>Uso de plantas medicinais para melhorias na comunidade.</i></p> <p><i>Capacitação dos pais dos alunos e demais agricultores da comunidade.</i></p> <p><i>Melhora da alfabetização escolar, devido ao estímulo musical.</i></p> <p><i>Venda de produtos na comunidade.</i></p>



1ª FASE: PLANEJAMENTO	2ª FASE: PROCESSO	3ª FASE: PRODUTO
<p>Desenvolvimento e ações de transformação da realidade:</p> <p>8.1 Troca de Experiências</p> <p>8.1.1 Seminário sobre Alimento Orgânico do estado do Piauí, em Corrente (PI)</p> <p>Curso de “Formação em Educação Política e Cidadania” na Bolívia</p> <p>I Seminário Piauiense de Agroecologia em Parnaíba (PI)</p>	<p>LABOER: organização logística.</p> <p><u>Docentes, discentes da Escola Municipal e Comunidade:</u> participação nas atividades.</p>	<p><i>Troca de saberes e conhecimentos entre diferentes atores de diferentes localidades.</i></p>
<p>Desenvolvimento e ações de transformação da realidade:</p> <p>9.1 Horta Pedagógica (horta implantada na escola)</p>	<p>LABOER: prestavam assistência técnica.</p> <p><u>Discentes da Escola Municipal:</u> cada série do ensino fundamental era responsável por um dia de cuidado na horta.</p> <p><u>Docentes da Escola Municipal:</u> utilização das plantas na horta para o ensino em sala de aula.</p> <p><u>Prefeitura Municipal:</u> utilização das plantas colhidas na horta para a merenda escolar.</p> <p><u>Comunidade:</u> doação e troca de mudas entre a escola e os agricultores.</p>	<p><i>Troca de saberes entre todas as pessoas envolvidas.</i></p> <p><i>Melhora da merenda escolar.</i></p> <p><i>Responsabilidade coletiva pela manutenção da horta.</i></p> <p><i>A Escola com sua horta virou referência no município.</i></p> <p><i>Publicação do livro “Uma horta na Gruta, que Bela horta”.</i></p>



1ª FASE: PLANEJAMENTO	2ª FASE: PROCESSO	3ª FASE: PRODUTO
Divulgação dos resultados: Concorrência a Prêmios Ambientais Elaboração de Monografias Confecção de Material Educativo	LABOER: Elaboração de material educativo e monografias. Docentes da Escola Municipal: busca por prêmios para a escola. Discentes da Escola Municipal: auxílio na elaboração do material educativo.	<i>Escola referência nacional em Educação do Campo em ações de EA para Agricultura familiar, segundo MMA, 2012.</i> <i>Finalização de mais de 10 trabalhos de conclusão de curso somente sobre este projeto.</i> <i>Confecção de cartilhas para agricultores, capítulos de livros, resumos em congressos científicos, vídeos com a temática ambiental e jogos ecológicos.</i>

Principais conquistas e lições aprendidas

O trabalho com agroecologia e temas ambientais na Comunidade Gruta Bela buscava criar um processo de conscientização das pessoas. Com grande satisfação, foi possível perceber o quanto as ações sistematizadas e, principalmente, coletivas, trouxeram ganhos além desta “conscientização” e englobou todos os setores envolvidos, incluindo os alunos e docentes da UFPI. Não apenas a produção de alimentos orgânicos e a temática ambiental foram despertadas na comunidade, mas também a elevação da autoestima, da possibilidade de gerar renda, do pertencimento e orgulho de ser do campo e, de forma mais contextualizada, da Gruta Bela. Vale lembrar que a educação do campo “tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere.” (CALDART, 2008)

Em uma das atividades realizadas no projeto, por exemplo, os alunos que buscavam se envolver de forma mais intensa puderam indicar moradoras da comunidade para realizar uma oficina de bijuteria com sementes, planejada em parceria com o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural). A partir desta ação, gerou-se o comprometimento dos pais em relação às atividades escolares de seus filhos. A Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus envolveu-se auxiliando com a compra dos materiais e logística, a UFPI auxiliando na organização da oficina e os alunos da escola na coleta de sementes para serem utilizadas na oficina. Como resultado desta atividade específica, obteve-se a confecção de muitos objetos de



artesanato e a criação, por TOTAL iniciativa das mulheres que participaram do curso, de uma Associação de Artesanatos, denominada *Bela Biju*. Esta é só uma ação dentre tantas outras que foram realizadas em coletivo pela Comunidade.

Dificuldades encontradas e dicas para se trabalhar melhor

Desde o início, percebeu-se a participação e a interação da comunidade, mas houve fatores limitantes como o acesso ao local, servido apenas por uma estrada de terra e somente uma linha de ônibus rural no período da tarde (horário de aula dos alunos da UFPI). Essas dificuldades foram parcialmente contornadas com o apoio da Secretaria Municipal do Município e da UFPI que disponibilizaram transporte, quando possível. Outra estratégia encontrada foi realizar escalonamento de graduandos das mais diversas atividades, de modo que as visitas nunca deixassem de ocorrer todas as semanas. Para equacionar a dificuldade encontrada no escoamento das mercadorias produzidas, foram contatadas instituições como a CONAB, e professores da própria UFPI, para a realização de palestras sobre associativismo e cooperativismo.

Outro ponto preponderante identificado foi a falta de conhecimento do Laboer em relação às questões da agroecologia. Isto ocorre porque, infelizmente, os planos políticos-pedagógicos dos cursos de graduação oferecidos pela UFPI contemplam poucos assuntos relativos ao tema. Essa dificuldade foi/está sendo sanada com formação através de leitura semanais, participação em cursos e congressos, além da solicitação de alteração do Plano Pedagógico do Curso da Engenharia Agrônômica.

As dificuldades enfrentadas frente à formação faz parte de uma conjuntura nacional que não discute de forma mais sistematizada a teoria e a prática da Agroecologia. Não se tem até hoje um conceito formado e há muito que avançar no pensamento e nas teorias sobre as práticas construídas socialmente pela Agroecologia. A Agroecologia é uma abordagem agrícola que inclui cuidados relativos ao ambiente e envolve a dimensão social (ALTIERI, 2002), estando vinculada naturalmente ao campo da agricultura e da sociedade (COSTABEBER & CARPORAL, 2002). O processo de desenvolvimento da agricultura, que exclui milhões de trabalhadores brasileiros, precisa, necessariamente, neste momento, incluir e envolver as pessoas que vivem no campo, pois são estes sujeitos que criam e forjam processos de desenvolvimento na busca para sanar suas necessidades pessoais e produtivas.

Nos relatos levantados na região ficou claro, e encantador, a capacidade dos agricultores de criação e recriação de tecnologias capazes de solucionar e impulsionar novas práticas produtivas, uma vez que a constante busca por



assessoria técnica fica, na maioria das vezes, sem respostas. Com isso, vão fabricando suas rações, solucionando problemas no manejo com os animais, recriando práticas produtivas que se reproduzem na pequena propriedade e na família. Um dos agricultores relatou: “tenho 20 ha de terra para viver. Isso me basta. É o suficiente para minha família”. A agroecologia se dá nesses espaços e não nas grandes áreas de concentração de terra e na realização de práticas que degradam ou excluem os recursos naturais existentes e que já são tão escassos.

Mesmo tendo ocorrido avanços nas diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo, ainda surgem e permanecem muitas perguntas sobre como deve ser o ensino desta temática e quais os princípios metodológicos, teóricos e epistemológicos desta prática educativa. Este relato de experiência oferece pistas para este fazer pedagógico e que apontam para a urgente necessidade de se pensar em educação para a Agroecologia e, ainda, sistematizar e conhecer experiências de ensino sobre esta temática.



Referências e sugestões

ALTIERI, Miguel. Agroecologia. Bases científicas para uma agricultura sustentável. Guaíba: Agropecuária, 2002. 592p.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma Educação do campo. Petrópolis: vozes, 2004. p. 65-86.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida. Por uma educação do campo; campo, políticas públicas – educação. Brasília. Inca; MDA, 2008.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Agroecologia e extensão rural. Contribuições para promoção do desenvolvimento rural sustentável. Brasília, DF. MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CARNOY, Martim. A vantagem Acadêmica de Cuba: Porque seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009. 270p.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se complementam. 22.ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80p.

_____ Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra. 2005.

_____ Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RIVELLI, E.A.L. Evolução da legislação ambiental no Brasil: políticas de meio ambiente, educação ambiental e desenvolvimento urbano, Cap. 11. In: PHILIPPI Jr, A.; PELICIONI, M. C. (Ed. Educação ambiental e sustentabilidade. Barueri: Manole, 2005. (Coleção Ambiental, 3). p.285-302.

MANEJO INTEGRADO DA SUB-BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO DAS PEDRAS



Antônio Dumont Machado do Nascimento

Antônio Dumont Machado do Nascimento. Técnico em Agropecuária pela Fundação Helena Antipoff –1985, bacharel em Serviço Social – Faculdades Santo Agostinho – 2008, professor da Escola Agrícola de Buenópolis - MG – 1986 a 1990, extensionista Agropecuário da EMATER-MG – desde 1991, vive em Montes Claros-MG. EMATER-MG. Glaucilândia – MG – 2013.



MANEJO INTEGRADO DA SUB-BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO DAS PEDRAS

Antônio Dumont Machado do Nascimento

Contexto local - Causas estruturais da problemática sócio ambiental - População - Histórico - Papéis desempenhados na problemática

A sub-bacia do rio das Pedras está localizada no município de Glaucilândia, norte de Minas Gerais, dentro da região do polígono da seca, no bioma Cerrado, ocupa uma área de 146,06 Km² e conta com uma população de 2.842 habitantes, sendo que a maioria reside na zona rural.

O clima da região é do tipo tropical semiárido, quente e seco, com o período de chuvas se concentrando entre os meses de novembro e fevereiro, sendo a temperatura mínima anual de 16°, e a máxima média anual de 28°, com 16° 50' 55" S de latitude e 43° 41' 46" W de longitude.

A população da sub-bacia do rio das Pedras é composta em sua grande maioria de agricultores familiares, que utilizam tecnologias tradicionais, consomem pequenas quantidades de insumos como corretivos, fertilizantes e defensivos, etc. Trabalham com base na mão-de-obra familiar, direcionam sua produção para subsistência, colocando o excedente no mercado local, que não os tem remunerado satisfatoriamente.

Quanto à capacidade do uso do solo, o município enquadra-se na classe III: fertilidade aparente: alta; profundidade efetiva: profundo; drenagem interna: boa; pedregosidade: menor que 1%; grau de erosão laminar: moderado; sulcos superficiais: ocasionais; e sulcos rasos: ocasionais.

O balanço hídrico indica a grande deficiência anual de água, como também alguns excessos. São comuns as precipitações de alta intensidade, sendo que a quantidade de água ultrapassa a capacidade de retenção do solo, escoando superficialmente e provocando erosão e enchentes. A precipitação pluvial média anual, no período de 1993 a 2012, é de 1.020,6 mm e a evapotranspiração potencial é em torno de 1.092,9 mm; o balanço hídrico indica um déficit de 72,3 mm. Todos os córregos e rios são intermitentes e, com isso, as comunidades são abastecidas por poços tubulares.



A degradação do solo e da qualidade da água na sub-bacia do rio das Pedras constitui-se num grave problema para toda região. Com seu relevo ondulado, perdeu suas matas de maneira irracional, para dar origem a pastagens e lavouras de milho e feijão exploradas sem nenhuma diretriz racional, o que só fez preparar caminho para o arrastamento do solo. O desgaste de suas reservas florestais foi muito grande e ocorreu num espaço de tempo muito curto; com isso, quebrou-se o equilíbrio da natureza, rompeu-se a condição estrutural do solo e a entregou à ação dos elementos erosivos e desertificadores. O processo erosivo vem agindo de maneira lenta e imperceptível. Entretanto, sua ação minou a vitalidade em toda sua extensão.

Seus resultados nocivos aí estão: retirada dos elementos nutritivos do solo e seu conseqüentemente empobrecimento; perdas de água; inutilização e danificação de áreas agrícolas e pastagens.

Origem: quando, quem, como, porque se iniciou a experiência

O município de Glaucilândia, pela real escassez de recursos hídricos, não foge à regra geral daquela região do norte de Minas. Os rios que banham o município são todos intermitentes. São eles o rio Verde Grande e seus afluentes: rio das Pedras, rio Caiçara, córrego Teixeira, córrego Laranjão, córrego da Cava do Curral, córrego Manganagem e córrego Barro Vermelho.

O projeto foi desenvolvido na sub-bacia do rio das Pedras que, ao longo dos anos, vem sendo explorada de forma irracional e sem planejamento. Queimadas, superpastoreio, desmatamentos indiscriminados, nascentes desprotegidas, destruição das vegetações ciliares, destino incorreto dos lixos e dejetos, entre outros, vêm causando aceleração da erosão, desertificação, assoreamento e contaminação dos corpos d'água, dentre outros prejuízos ecológicos.

Diante de tal realidade, tornou-se necessário intervir nesse ciclo, visando compatibilizar a atividade agropecuária com a conservação do meio ambiente, em especial a água, haja vista sua indiscutível importância na sobrevivência de seus habitantes e na viabilização de qualquer atividade produtiva selecionada.

A prioridade do município é desenvolver ações voltadas à melhoria de oferta de água, uma vez que no período seco do ano a totalidade do abastecimento é realizada através de poços tubulares para fornecimento à população e animais.

O rio das Pedras foi selecionado por ser a principal bacia do município, sendo a sua recuperação de primordial importância, já que o mesmo pertence à sub-bacia do rio Verde Grande, que é uma das principais sub-bacias do rio São Francisco.



Este projeto visou despertar nos moradores da sub-bacia o espírito de preservação e recuperação da natureza, melhorando sua cultura e aguçando o censo crítico para a conscientização de que é preciso recuperar os recursos hídricos, pois este é um dos instrumentos mais valiosos que as famílias em geral podem utilizar para desenvolver suas atividades produtivas e sociais, além de formar cidadãos conscientes e aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um mundo comprometido com a vida, com o bem estar de cada um e com a sociedade.

Estas ações foram executadas através das seguintes parcerias, iniciadas a partir de 2005: CODEVASF, EMATER-MG, RURALMINAS, PROMOTÓRIA DE DEFESA AMBIENTAL, FUNDAÇÃO SANTO AGOSTINHO, MINISTÉRIO DE INTEGRAÇÃO NACIONAL, IEF, PREFEITURA MUNICIPAL, IDENE, ROTARY, e ASA.

O projeto tem relação direta com várias políticas públicas citadas abaixo, mediante descrição dos projetos e programas.

Foco e objetivo

O Projeto de Manejo Integrado da sub-bacia hidrográfica do rio das Pedras objetivou alcançar melhorias na qualidade e volume de água consumida pela população e utilizada com fins agrícolas, além da restauração do equilíbrio entre fauna e flora nativas e também trabalhar questões sociais, tais como: profissionalização de produtores, melhoria na qualidade da alimentação, aumento da renda e emprego, produção e produtividade e ainda desenvolver novas alternativas de renda, levando em conta as condições de seus habitantes e as potencialidades edafoclimáticas do município em questão, tendo em vista que a concentração das atividades na agropecuária não tem trazido desenvolvimento a estas comunidades, em particular os agricultores familiares e seus segmentos sociais, que formam a maior parcela da população local.

O Projeto de Manejo Integrado da sub-bacia hidrográfica do rio das Pedras, desenvolvido no município de Glaucilândia-MG, promoveu junto aos moradores uma conscientização ampla em educação ambiental, com foco nas questões sociais, cujo objetivo principal foi a recuperação e preservação dos recursos naturais, principalmente a melhoria da disponibilidade de água à população local, como também a geração de renda.

As atividades desenvolvidas foram diretamente relacionadas com a busca do desenvolvimento sustentável. Grandes foram os avanços, desde o momento em que se iniciou a implantação do projeto até a sua finalização. Já é notória



a satisfação dos moradores, que obtém frutos das ações realizadas. De maneira simples, mas objetiva, com a participação efetiva dos moradores, junto aos vários parceiros, o município de Glaucilândia conseguiu resolver suas questões socioambientais, e posterior geração de renda, tendo como princípio básico a educação ambiental em conjunto com a utilização de tecnologias sociais para um convívio harmonioso e respeitoso com o meio ambiente.

Estratégias, desenvolvimento, recursos e materiais necessários

O trabalho teve início no ano de 2005 com a divulgação da proposta de aplicação do Projeto de Manejo Integrado da sub-bacia hidrográfica às autoridades, lideranças, parceiros e agricultores através de reuniões e palestras.

A definição da sub-bacia trabalhada foi feita por uma comissão previamente criada para este objetivo (até então não existia o CODEMA no município).

Em nível de campo, foram realizados os levantamentos para delimitação da sub-bacia e sua respectiva malha hídrica, utilizando uma carta na escala de 1: 100.000. Elaborou-se mapas de capacidade de uso dos solos, de uso/ocupação atual dos solos e da hidrografia do município. Por amostragem, montou-se um cadastro das propriedades rurais, visando levantamento dos principais aspectos sociais, produtivos e das condições de seus recursos naturais renováveis, totalizando a aplicação de 200 questionários junto aos moradores da sub-bacia.

Foram realizadas visitas, caminhadas e contatos na área objeto do trabalho, sempre acompanhadas dos usuários, objetivando identificar problemas e potencialidades e obter um melhor conhecimento *in loco* das condições. Com o projeto elaborado, buscou-se parceiros para a captação dos recursos financeiros.

No ano de 2005 aconteceram as oficinas, sendo estas realizadas inicialmente nas comunidades onde foi avaliado e validado o resultado dos cadastros; foram analisados os problemas com suas causas e efeitos, levantadas as alternativas de solução e confirmadas as potencialidades e as formas de dinamizá-las. Também nestas oficinas estabeleceu-se as prioridades a serem trabalhadas.

Ainda em 2005 realizou-se um seminário na sede do município com a participação de representantes das organizações dos agricultores, parceiros, lideranças e autoridades, totalizando 451 pessoas, no qual se fez a apresentação da proposta, a partir das informações levantadas nas oficinas comunitárias, de modo a prever todas as ações que seriam desenvolvidas, objetivando também a promoção de debate sobre a gestão dos recursos ambientais, bem como uma conscientização e mobilização da população.



A partir do seminário, realizou-se uma ampla mobilização social através da distribuição de material educativo – cartazes e folders –, como também foram agendadas reuniões junto às associações comunitárias e escolas. Através da realização de palestras educativas nas escolas e nas comunidades rurais, nas sedes das associações comunitárias, a conscientização ambiental foi se tornando pontual e abrangente.

As capacitações foram realizadas em várias comunidades rurais, tendo como foco central a recuperação de áreas degradadas, a conservação de água, a reciclagem do lixo, a utilização de práticas conservacionistas e tecnologias sociais. Totalizando 16 eventos, foram capacitados 373 agricultores, 60 educadores, 80 estudantes e 20 profissionais (tratoristas).

A educação ambiental teve continuidade com a realização de uma gincana ecológica, realizada no ano de 2006 com a participação de quatro equipes, divididas por região da sub-bacia, tendo como base de equipe as associações comunitárias e as escolas rurais. As tarefas foram voltadas às práticas ambientais, alcançando como resultado a produção de 5.000 mudas de urucum, posteriormente distribuídas aos participantes, a coleta de cinco toneladas de lixo, arrecadando-se R\$ 1.200,00, e a coleta de 3.000 garrafas pet trocadas por detergente.

Resultados e indicadores

Como potencial de ação, durante o processo de educação ambiental, também foram realizadas várias ações com participação efetiva dos moradores: plantio de 15.000 mudas de espécies nativas e frutíferas para recomposição da mata ciliar e topo de morro; construção de 20 km de terraços; proteção de 15,0 km de mata ciliar através da construção de cerca; construção de 1.050 bacias de captação de água de chuva ao longo das estradas; construção de 60 tanques de terra, escavados para fornecimento de água aos animais; construção de quatro barramentos nos leitos dos córregos para armazenamento de água; construção de 120 caixas d'água para coleta de água de chuva dos telhados; proteção de quatro nascentes; realização de mutirões de limpeza nas comunidades rurais; recuperação de 52 há de áreas degradadas; construção de três açudes.

Como processo de emancipação, através da revitalização dos córregos Tabocal I, Caiçara e Curral Queimado, várias pequenas hortas foram implantadas, proporcionando uma produção superior às necessidades de consumo e, a partir das políticas PNAE e PAA, possibilitando a 59 agricultores a comercialização de seus produtos. A Prefeitura e a Emater-MG implantaram uma feira livre que funciona na sede do município a cada 15 dias, oportunizando a 35 agricultores comercializarem seus produtos.



Como processo de empoderamento, através do aumento de vazão dos poços tubulares, obteve-se uma alta significativa, através da infiltração de água proporcionada pelas bacias de captação de água e terraços construídos. Os programas PCPR e MSF, administrados pelo IDENE e EMATER, respectivamente, injetaram recursos para melhorar os sistemas de abastecimento de água através da troca de canos, caixas d'água e colocação de hidrômetros. Com a gestão dos sistemas de abastecimento de água administrada pelas associações comunitárias, a distribuição de água foi normalizada em todas as comunidades. A contrapartida da comunidade foi realizada através do fornecimento de mão-de-obra para a distribuição dos canos. Com o apoio do Programa Hum Milhão de Cisternas, da ASA e do Rotary, foram construídas 120 caixas d'água para coleta de água de chuva do telhado.

Como processo de pertencimento, foi desenvolvido o sistema de integração lavoura/pecuária/floresta como tecnologia implantada em 42 propriedades, oportunizando a produção de madeira consorciada com as atividades de pecuária de leite (floresta e pastagem, floresta e sorgo, floresta e milho). Este projeto vem sendo desenvolvido junto à SEAPA. A recuperação de pastagem proporcionou um aumento de capacidade de suporte em várias propriedades, o que fez aumentar a produção de leite e conseqüente aumento de renda, despertando nos agricultores o interesse por investimentos; através do Pronaf, foram atendidos 80 agricultores da cadeia produtiva do leite, investindo-se mais de R\$ 1.200.000,00 através do Banco do Brasil. A produção de mel também foi introduzida no processo de geração de renda, o que aconteceu com a formação de pasto apícola, com excelentes floradas, após a recuperação e preservação das matas. A apicultura está sendo executada por nove famílias.

Como forma de exercitar a democracia, criou-se o CODEMA por onde passam todas as discussões pertinentes ao meio ambiente. A Agenda 21 foi criada com o objetivo de permear um monitoramento e avaliação das práticas ambientais desenvolvidas no município. Os mecanismos de acompanhamento e monitoramento das ações/práticas realizadas foram efetuados através de relatórios, os quais foram enviados a cada parceiro. Também foram realizadas visitas periódicas a cada ação, bem como remetidas as informações que foram coletadas durante as reuniões do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável – CMDRS e as reuniões mensais junto às Associações Comunitárias.

O projeto proporcionou ao município o título de Usuário Modelo dos Recursos Naturais, durante o V Encontro das Águas, evento este realizado pela Associação dos Engenheiros Agrônomos do Norte de Minas Gerais.

O projeto recebeu o Prêmio Furnas Ouro Azul, promoção realizada pelo Jornal Estado de Minas e Jornal Brasiliense do Distrito Federal. Recebeu também, em



2008, Menção Honrosa, pela ONG Ponto Terra, situada em Belo Horizonte, e, em 2010, ficou entre os três melhores projetos da área ambiental, categoria Empresa, em concurso realizado pela Agência Nacional das Águas. No ano de 2012, entre 1.638 projetos na 4ª Edição do Prêmio Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, promovido pela Casa Civil, ficou em 1º Lugar na categoria Meio Ambiente. Em 2012, recebeu também a premiação Destaque 10 anos do Prêmio Furnas Ouro Azul.

Perspectivas de futuro

A principal dificuldade é a falta de recurso financeiro, pois as ações a serem realizadas – construção de terraços, bacias de captação de água de chuva, construção de cerca para proteção de mata ciliar e nascentes, construção de caixas d’água para captação de água de chuva do telhado – requerem um investimento financeiro em maior volume.

Os próximos desafios são os seguintes: implantar o Projeto para recuperação de pastagens através da construção dos terraços, utilizando a patrulha mecanizada adquirida pela prefeitura; implantar o sistema de coleta de lixo nas comunidades rurais; construir 300 caixas d’água para coleta de água de chuva do telhado; proteger quatro nascentes com apoio do IEF e implantar dois projetos de manejo das bacias do rio das Pedras e córrego Mocambo, projetos estes já conveniados junto à Emater e ao Codevasf e, caso não sejam liberados, tornam-se a principal ameaça à continuidade da experiência.

Importante e decisivo para a efetividade e sustentabilidade da experiência foi a criação no município do CODEMA-Conselho de Defesa do Meio Ambiente que, dentro da sua competência, vem conseguindo articular junto a várias instituições a viabilização de recursos para aplicação em ações ambientais.

Aprendizagens e ensinamentos

O Projeto de Manejo da sub-bacia hidrográfica apresenta plenas condições de replicabilidade, pois a metodologia trabalhada, tendo como base o seu manejo integrado, perpassa sobre todos os setores: o ambiental, o econômico, o social, estando o ser humano como foco principal da ação. Somente com a participação efetiva dos atores é que, de fato, as ações são implementadas.

Os principais materiais utilizados foram: cartazes, folders, faixas e banners como material educativo, além de equipamentos como trena, nível ótico, GPS, trator e implementos, retroescavadeira, pá carregadeira para implantação dos terraços e bacias, etc. As tecnologias sociais foram utilizadas basicamente para retenção



de água no solo: bacias de captação de água de chuva, construção de terraços, construção de estradas ecológicas, construção de caixas d'água, etc.

Como aprendizado mais importante, desenvolvido no processo e alcançado graças à utilização da metodologia MEXPAR, ficou o despertar no cidadão o espírito de preservação da natureza, conscientizando-o de que é necessário conservar e recuperar os recursos naturais e tornando-o apto para atuar como ator principal no processo.

A perenização de córregos, a recuperação das matas e a melhoria de oferta de água proporcionaram o incremento de atividades produtivas junto às famílias rurais, gerando aumento de renda e, conseqüentemente, melhoria de vida.

Para quem pretende replicar uma experiência similar, recomendamos iniciar o processo através de mobilização social, visitas técnicas a projetos já desenvolvidos junto aos atores locais, utilizando de metodologias participativas.

Os governos, quer seja municipal, estadual ou federal, poderiam disponibilizar recursos específicos para potencializar experiências similares e aplicação de tecnologias sociais.

O aprendizado obtido através deste projeto perpassa pelo processo coletivo, fundamentado na participação, no querer, no atuar, no decidir, no conhecimento da realidade, na sensibilização, no desenvolvimento de um diagnóstico, na estruturação das parcerias, na negociação junto aos parceiros, na capacitação contínua dos atores locais, na execução de programas e projetos, no acompanhamento e avaliação de cada resultado em função dos objetivos definidos.



Lista de siglas

ASA - Articulação do Semi Árido.

CMDRS - Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável.

CODEMA - Conselho de Defesa de Meio Ambiente.

CODEVASF - Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba.

EMATER-MG - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais.

IDENE - Instituto de Desenvolvimento dos Vales de Jequitinhonha, Mucuri e Norte de Minas.

IEF - Instituto Estadual de Florestas.

M.S.F - Minas Sem Fome.

MEXPAR - Metodologia Participativa de Extensão Rural para o Desenvolvimento Sustentável.

ONG - Organização Não Governamental.

PAA - Programa de Aquisição de Alimentos.

PCPR - Programa de Combate a Pobreza Rural.

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar.

PRONAF - Programa Nacional da Agricultura Familiar.

SEAPA - Secretaria Estadual de Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

MULHERES DE CORPO E ALGA

A stylized map of Africa is the central focus, rendered in a light gray color against a dark gray background. The map is composed of several overlapping, slightly offset shapes, giving it a layered, textured appearance. Scattered across the map and the surrounding background are numerous white footprints of varying sizes and orientations, suggesting a path or journey. In the bottom-left corner, a white signpost with three directional signs is visible. The signs are labeled with the words 'Empoderamento', 'Participação', and 'Economia Solidária'. The overall aesthetic is minimalist and symbolic.

Empoderamento

Participação

Economia
Solidária

Maria Leinad Vasconcelos Carbogim
Antonio Jeovah de Andrade Meireles

Maria Leinad Vasconcelos Carbogim. Nascida em Canindé, Ceará, licenciada em Ciências Sociais – Faculdade Medianeira São Paulo 1970/1974; Mestrado em Sociologia Rural na PUC São Paulo 1976/1980; Professora de Sociologia – Faculdade de Filosofia Fortaleza; Diretora do Departamento de Articulação Comunitária da Secretaria de Ação Social – SAS do Estado do Ceará; Oficial de Projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância UNICEF durante 10 anos; Coordenadora do Escritório de Representação do UNICEF Ceará e Rio Grande do Norte durante 2 anos; Diretora Executiva da Fundação Brasil Cidadão; Palestrante sobre o tema “Turismo Comunitário” - Seminário Internacional em Mar Del Plata. Participou do TEDX Amazônia para apresentar a experiência de Icapui. Líder da RMCH-BR – Rede Marinho Costeira e Hídrica do Brasil, com o apoio da Fundação AVINA realizados em Patagônia, Ushuaia, Paraguai, Espanha e Brasil. Participação como conferencista na Glocal em Portugal – Serra da Estrela/2012. Contato: leinadfbce@gmail.com.

Antonio Jeovah de Andrade Meireles. Professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e dos Programas de Pós-graduação em Geografia e em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA). Doutor em Geografia pela Universidade de Barcelona (2001). Desenvolve pesquisas em Geociências, conflitos socioambientais e justiça ambiental. Pesquisador do CNPq.



MULHERES DE CORPO E ALGA – CULTIVO E BENEFICIAMENTO SUSTENTÁVEL DE ALGAS MARINHAS

**Maria Leinad Vasconcelos Carbogim e
Antônio Jeovah de Andrade Meireles**

Educação Ambiental para a Geração de Renda, Produção Sustentável ou no Uso de Tecnologias Sociais

Resumo

A comunidade de Barrinha, no município de Icapuí, litoral leste do Ceará, tem como uma de suas atividades econômicas o cultivo de algas marinhas. Mantenedora do segundo maior banco de algas do país, inicialmente realizava uma exploração predatória, mas percebeu a tempo que o cultivo sustentável manteria o banco vivo, gerando renda por gerações e alimentando a fauna marinha.

Além do cultivo sustentável, o projeto auxilia os moradores da comunidade a diversificar e qualificar sua produção para oferecer produtos com maior valor agregado e aumentar a renda das famílias. A comunidade tem experimentado uma inovação e o desafio empreendedor ao cultivar e beneficiar algas marinhas de forma sustentável, ampliando o capital social local, gerando renda e melhorando a qualidade de vida da comunidade e a biodiversidade marinha.

Iniciado em 2002 com um amplo processo de mobilização e capacitação, o projeto de cultivo e beneficiamento sustentável de algas marinhas ensinou a comunidade como utilizar o banco de algas sem destruí-lo. Depois, evoluiu para um beneficiamento mais qualificado onde o grupo aprendeu a transformar as algas em cosméticos e alimentos, agregando valor ao produto. Além do enfoque de gênero e da contribuição com a segurança alimentar, as atividades geram negócios inclusivos, são ecologicamente corretas e contribuem para a preservação do banco de algas, importante para a vida marinha.



Contexto

O município de Icapuí/CE conta com 64 km de praia e uma população de 19.292 habitantes, que sobrevive da pesca, do turismo, da extração do sal e do cultivo do caju. Conta com ecossistemas diversificados: campos de dunas, falésias, carnaubal, manguezal e o segundo maior banco de algas marinhas do Brasil. Apresenta expressiva biodiversidade, principalmente no resquício do Manguezal da Requenguela e do Banco de Algas dos Cajuais, que são considerados estratégicos para a conservação do peixe-boi marinho e importante local de alimentação, reprodução e refúgio de aves migratórias. Além disso, o município apresenta um conjunto paisagístico de grande relevância no contexto regional e nacional, com um complexo ecossistema indispensável para a manutenção da biodiversidade.

Esse mosaico ecossistêmico é formado de dunas, falésias, mata de tabuleiro e manguezais até o banco natural de algas. O peixe boi-marinho e outras espécies ameaçadas dependem dele para sobreviver. A relação de interdependência do banco dos Cajuais com os demais ecossistemas da região evidenciou um ambiente estratégico para a conservação dos estoques pesqueiros e de criadouros naturais de lagostas, camarões, caranguejos, peixes, moluscos e outras espécies de animais marinhos. As atividades socioeconômicas desenvolvidas no banco dos Cajuais estão relacionadas com a coleta de algas, pesca e mariscagem, realizadas pelas comunidades tradicionais de Icapuí.

Além do patrimônio paisagístico, apresenta condições bioecológicas e oceanográficas singulares que possibilitam a sobrevivência de uma população de peixe-boi, o mamífero marinho mais ameaçado de extinção no Brasil. Porém, estes ambientes encontram-se sob forte pressão antrópica. De acordo com o mapa geral de prioridades proposto no seminário “Avaliação e Ações Prioritárias para a Conservação da Biodiversidade da Caatinga” (Ministério do Meio Ambiente, 2000), o município de Icapuí localiza-se numa área de importância biológica extrema, onde ações de conservação devem envolver a recuperação de áreas degradadas e a criação de unidades de conservação de proteção integral. O mangue e o banco de algas são da maior importância como berço de toda a biodiversidade marinha e dos estoques disponíveis no litoral leste do Ceará. As ressurgências de água doce no mar atraem o peixe-boi, bem como o capim agulha, seu alimento natural, que se desenvolve no banco de algas.

“O banco dos Cajuais representa um sistema ambiental de extrema fragilidade e vulnerabilidade. Trata-se de um importante habitat da fauna e da flora, dependente dos nutrientes ali processados e consumidos, bem como distribuídos para outros ecossistemas através das correntes marinhas e da dinâmica imposta pelos canais de maré. Atua como área de refúgio e de produção de alimentos para



uma diversificada cadeia alimentar e de extrema importância para a conservação da biodiversidade ameaçada e protegida por lei (peixe-boi, tartarugas, golfinhos e baleias). A definição dos fluxos costeiros fundamentou a compreensão das diversas relações de interdependência do banco dos Cajuais com os demais ecossistemas, e auxiliou na proposição das áreas de influência das atividades a serem projetadas para a utilização sustentável de seus recursos naturais.³⁷ A iniciativa de cultivo no mar contribuiu para encontrar alternativas para a segurança alimentar, fortalecer atividades de agricultura familiar que tenham baixo impacto ambiental e possam trazer alternativas exemplares para o enfrentamento dessa questão.

A porção leste do litoral do Ceará, especificamente o município de Icapuí, possui atributos de biodiversidade e serviços ambientais de importância biológica extremamente alta, com prioridade de ação também elevada. Ao longo desta porção do litoral cearense existem ambientes de alimentação, reprodução e berçário de espécies “criticamente em perigo” de extinção, como o peixe-boi marinho (*Trichechus manatus manatus*), e o mais importante banco de alimentação e pouso de aves migratórias neotropicais do Ceará, no corredor migratório do Atlântico ocidental, incluindo aves ameaçadas internacionalmente, como o trinta-réis-róseo (*Sterna dougallii*), e populações ameaçadas de maçaricos residentes e migratórios, como o maçarico-de-papo-vermelho (*Calidris canutusrufa*) (AQUASIS, 2003).

Além da importância para a biodiversidade ameaçada, existem ambientes costeiros na região de grande importância para a manutenção do recrutamento da pesca costeira, especialmente estuários com manguezais, recifes costeiros, bancos de algas e bancos de fanerógamas, que se constituem em grandes berçários da vida marinha (AQUASIS, 2003).

Identificar os principais serviços ambientais do Banco de Algas marinhas do município de Icapuí, bem como suas fragilidades e potencialidades e, a partir daí, estabelecer propostas de ordenamento de utilização desses recursos naturais pelas comunidades costeiras foi importante para subsidiar o projeto³⁸.

A comunidade de Barrinha é historicamente ligada à exploração de algas marinhas. Essa atividade sempre foi uma das mais desenvolvidas pelas mulheres, que catavam as algas que chegavam à praia, trazidas pela maré, e as vendiam por preço irrisório para atravessadores. Com o aumento da demanda por essa Mão-de-obra, a comunidade partiu para o extrativismo predatório em mar aberto com

37 Banco dos cajuais – aspectos geoambientais: fundamentos para o uso sustentável dos recursos naturais – J. Meireles, 2006. Diagnóstico da Pesca – Rodrigo Sales – UFC 2006.

38 COSTA, Rosinere Ferreira - Seminário Nacional de GESTÃO SUSTENTÁVEL DE ECOSISTEMAS AQUÁTICOS: Complexidade, Interatividade e Ecodesenvolvimento – COPPE/UFRJ, 2012.



a ajuda dos pescadores. Era a forma encontrada de melhorar e complementar a renda da família, no tempo do chamado “paradeiro”, período do defeso da pesca da lagosta. Em 2002, os sinais da escassez da pesca já preocupavam a comunidade e a depredação do banco era uma das suas causas. A partir desse cenário, a Fundação Brasil Cidadão – FBC, com outras instituições, iniciou uma proposta de desenvolvimento sustentável a partir do cultivo de algas marinhas em cordas submersas no mar com a adoção de tecnologias simples. Através de um grande processo de mobilização e capacitação, implantou o projeto de cultivo e beneficiamento sustentável de algas marinhas, ensinando a comunidade como utilizar o banco sem destruí-lo, como forma de garantir a conservação e preservação desse importante patrimônio natural.

Desde então, a comunidade e o grupo de algeiras vêm experimentando o desafio da atividade do cultivo e beneficiamento sustentável de algas marinhas como forma de empoderamento e de geração de negócios inclusivos com vistas a melhorar a qualidade de vida da comunidade e a biodiversidade marinha. O projeto evoluiu para um beneficiamento mais qualificado, através do qual o grupo aprendeu a transformar as algas em cosméticos e alimentos, agregando valor ao produto. Além do enfoque de gênero e da qualificação profissional, as atividades são ambientalmente corretas. Hoje já se verifica uma mudança de atitude com referência ao uso dos recursos naturais. O grupo fornece parte da merenda escolar à base de algas marinhas para escolas municipais e cosméticos para o mercado local.

Desenvolvimento da ação

Em 2002, a Fundação Brasil Cidadão identificou em Icapuí um processo de degradação do banco de algas marinhas e que os sinais de escassez da pesca estavam a ele ligados. Além da sobrepesca comprometer a capacidade de renovação de seus estoques, a escassez estava associada à depredação do manguezal, reduzido a 25% de sua área original, e à extração predatória das algas marinhas, refúgio da população juvenil das espécies. Uma intervenção simples evitou o esgotamento dos recursos naturais e o fim da atividade econômica. Com apoio de outras instituições, este processo foi invertido.

As algas passaram a ser cultivadas sem recursos sofisticados. Os viveiros foram fixados com cordas e âncoras (garatéias). As mudas para o cultivo de uma nova safra a cada 90 dias passaram a ser retiradas do viveiro. Com uma grande mobilização e capacitação foi possível implantar o projeto, ensinando a comunidade a utilizar o banco sem destruí-lo.

Os resultados apareceram. A fabricação de produtos à base de algas (xampus, sabonetes, geleias, iogurtes) tem aumentado continuamente, beneficiando um



número cada vez maior de famílias e algicultoras. Os produtos são vendidos para turistas, pousadas e escolas públicas. Os bancos naturais de algas estão em recuperação e a fauna local voltou a povoar a região, beneficiando a atividade pesqueira.

As algas do gênero *Gracilaria* são bastante cultivadas em diferentes países e são utilizadas principalmente como matéria-prima para a produção de ágar. “As algas são importantes organismos SOCIO-AMBIENTAIS como fonte de alimento, fazendo parte da economia das comunidades litorâneas. Representam, junto com os manguezais, o berçário da biodiversidade marinha e são fundamentais para a atividade pesqueira. É preciso saber utilizar estes recursos, através de técnicas de manejo sustentável, para que os mesmos não cheguem à escassez e se caracterizem como ambientes degradados”³⁹.

Foi realizado um plano de negócios com a efetiva participação dos integrantes do projeto e identificadas as fases do cultivo e beneficiamento para realizar o acompanhamento e monitoramento do mesmo, escolhendo os responsáveis por cada atividade. A capacitação foi continuada para que a unidade de beneficiamento e os produtos obtivessem a qualidade desejada e exigida pela ANVISA e pela vigilância sanitária. Um químico, uma farmacêutica, um doutor em geografia, além de outros especialistas estão envolvidos nesse processo constituído de cinco etapas descritas a seguir.

O processo de cultivo começa nas marés baixas, quando as mudas são extraídas do banco e amarradas numa estrutura de cordas de nylon de 15m para serem levadas ao mar pelos pescadores. Ficam ancoradas durante dois meses para seu crescimento. O cultivo mostrou-se como um grande abrigo para espécies nativas exploradas na costa, como a lagosta. A manutenção e limpeza das áreas de cultivo onde as algas se reproduzem é sujeita às oscilações das marés e são feitas em 12 dias do mês. A lavagem da matéria-prima é feita em água natural, por imersão em tanque ou por meio de jato, para retirar as impurezas e proporcionar o equilíbrio térmico para uma secagem eficiente. Na retirada da água, os sais minerais são aproveitados para a fabricação de produtos. As algas são penduradas em um secador natural para desidratarem até o ponto de consumo humano. A armazenagem é realizada após a secagem até o ponto de equilíbrio da temperatura. A produção é embalada em saco de rafia. O beneficiamento é realizado em uma cozinha experimental comunitária. Tudo é feito com tecnologias sustentáveis, utilizando bioconstrução, energia eólica, canteiro bio-séptico e água de chuva armazenada em cisternas de ferrocimento. Na cozinha, as algas se transformam em agar-agar para a base dos cosméticos e alimentos produzidos. A fase final é a colocação no mercado. As embalagens contêm selo de qualidade e identificação de propriedade, marca registrada e informações sobre as datas de fabricação e



vencimento que atendem às exigências da vigilância sanitária. São assinadas pela farmacêutica responsável. Os produtos são vendidos para turistas, pousadas e escolas.

O cultivo no mar é inovador. A algicultura, como se costuma chamar o cultivo de algas marinhas, é uma prática muito nova. É uma atividade que não gera impacto ambiental negativo, ao contrário, contribui para que as espécies marinhas se alimentem, facilitando a pesca artesanal. Afasta-se a ameaça de extinção da planta, que traria drásticas consequências à biodiversidade marinha, em razão de sua importância para a reprodução e sobrevivência de diversas espécies.

Outro aspecto interessante é que as algicultoras trabalham de forma associativa e familiar e detêm todo o processo de produção, que vai do cultivo à comercialização, evitando os atravessadores. A venda do quilo “in natura” passou de R\$ 0,50 para R\$ 10,00. O grupo também fornece lanches para projetos que atendem crianças e adolescentes e merenda escolar para escolas públicas, baseando-se no decreto governamental de que parte da merenda deve ter procedência na agricultura familiar e em produtos locais.

As pesquisas associadas ao desenvolvimento do cultivo levam o grupo a galgar novos patamares na busca da sustentabilidade. Atualmente são desenvolvidos experimentos para a esporulação em laboratório, que visam melhorar a produção em escala e melhorar a conservação e preservação do banco natural e garantir sua sustentabilidade. Também há pesquisa para testar o aproveitamento dos resíduos na produção de biofertilizantes. Há um laboratório sendo construído para potencializar essas experiências.

A realização de intercâmbios com outras comunidades e a participação em feiras e seminários tem aprimorado o conhecimento e difundido a experiência. A comunidade recebe regularmente visitas e sedia eventos relacionados ao tema. O último seminário, em 2012, teve a participação de universidades do Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Paraíba e Ceará, e representantes de comunidades que desenvolvem atividades afins. Já existem experiências semelhantes em comunidades litorâneas onde é possível o cultivo das algas marinhas, como em Flecheiras/CE, Paraíba e no Rio Grande do Norte.

O projeto é perfeitamente replicável considerando que em sua filosofia estão o protagonismo, o empoderamento comunitário e a articulação com outras instituições para formar a “Teia da Sustentabilidade”. A metodologia é inspirada em Paulo Freire, como proposta de educação libertadora, e pela informação e conhecimento sistêmico do território como sugere Fritjof Capra na Teia da Vida. Em qualquer lugar, com as mínimas condições físicas e geográficas semelhantes, em termos metodológicos, o projeto pode ser facilmente replicado. Trata-se do



exemplo de um olhar sobre um território através do estudo e análise de suas potencialidades e seus limites e, a partir desse conhecimento, uma comunidade “empoderada” assume de forma protagonista a direção do mesmo.

Aprendizados obtidos

É preciso saber utilizar os recursos, por meio de técnicas de manejo sustentável, para que não cheguem à exaustão e caracterizem a degradação ambiental. O projeto desenvolveu um modelo sustentável de cultivo de alga com técnicas simples e não poluentes como a captação de água de chuva em cisternas de ferrocimento e o saneamento por meio de canteiros bio-sépticos. Estas técnicas são parte de um conjunto de ações que levam a entender o território onde a ação é executada, de forma sistêmica.

Parte do cultivo serve de alimentação para os peixes e demais elementos da fauna marinha. A comunidade entende, em compensação, que eles se alimentam dos peixes, numa espécie de conexão da “teia da vida”.

Devido à mobilização, capacitação e trabalho continuado, a comunidade compreendeu que a melhor forma de extração é pela poda no cultivo, substituindo o extrativismo predatório. No replantio, as mudas são amarradas em cordas após a coleta do banco natural e essa atividade, além de aumentar a produção de algas, permite a recuperação do ecossistema local. Além disso, o novo modelo também aprimorou o processo de secagem e o uso de energia eólica para bombeamento de água.

Informações adicionais sobre o projeto

Organizadores da Experiência: Maria Leinad Vasconcelos Carbogim, Antônio Jeovah de Andrade Meireles, Rosinere Ferreira da Costa e Dárlcio Teixeira.

Instituição: Fundação Brasil Cidadão para a Educação, Cultura e Tecnologia.

Representante Legal: João Bosco Priamo Carbogim.

Instituições Parceiras: Universidade Federal do Ceará; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e Associação dos Moradores da Barrinha.

Equipe Participante: Maria Leinad Vasconcelos Carbogim, Coord. do Projeto; Antônio Jeovah Meireles, Consultor; Dárlcio Teixeira, Químico e consultor;



Rosinere Ferreira da Costa, Pesquisadora e algicultora; e os algicultores Aldeneide Maria da Silva; Claudinete Dionísio de Lima; Josileuda da Silva; Leandra Sebastiana da Silva; Lidimaura Ferreira da Silva; Maria Marli da Costa Soares; Maurício Sabino da Costa; Pedro Dionísio de Lima e Raimundo Sebastião da Silva.

Local: Fortaleza/CE.

Referências e sugestões

ALMEIDA, Fernando - Relatórios em Sustentabilidade e Meio Ambiente, *Reports on Sustainability and Environment – O caso das algas ano Ceará – “Case”*.

_____ Os desafios da sustentabilidade – uma ruptura urgente.

AQUASIS (Associação de Pesquisa e Preservação de Ecossistemas Aquáticos). A Zona Costeira do Ceará: Diagnóstico para Gestão Integrada. Fortaleza: AQUASIS, 2003. 293p.

BANCO DOS CAJUAIS – aspectos geoambientais: fundamentos para o uso sustentável dos recursos naturais – J. Meireles, 2006.

COSTA, Rosinere Ferreira - Seminário Nacional de GESTÃO SUSTENTÁVEL DE ECOSSISTEMAS AQUÁTICOS: Complexidade, Interatividade e Ecodesenvolvimento – COPPE/UFRJ, 2012.

DIAGNÓSTICO DA PESCA – Rodrigo Sales – UFC 2006.

MARAVAIA



Empoderamento

Coletivo Educador

Pertencimento

Território

Socorro Damaseno

Eneida de Melo

Zhumar de Nazaré

Socorro Damaseno. Artista e educadora popular. Sempre deixa sua marca através dos cartuns, músicas, poesias, teatro de roda e plásticas produzidos pela Cia PapoShow e pela Tocaia. Atua como articuladora, mobilizadora e animadora de grupos artísticos e comunidades urbanas, rurais, ribeirinhas e indígenas ao longo da Transamazônica e Xingu, contribuindo para o fortalecimento e ampliação de uma rede de coletivos de educação e cultura popular. Principal defensora da Maravaia da Aprendizagem como estética metodológica adotada junto a essas comunidades, provoca constantemente um debate sobre a necessidade de sustentabilidade desses grupos e comunidades e a gestão compartilhada da cultura e educação popular como principal estratégia de autonomia e empoderamento social.

Eneida de Melo. Geógrafa, atua há 16 anos como consultora e facilitadora de processos de planejamento e gestão compartilhada junto a comunidades de pescadores, agricultores familiares, extrativistas, indígenas, professores, músicos e artistas do Território TransXingu. Utiliza a arte como linguagem universal e ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de processos de organização e empoderamento social tendo como referencial metodológico a Maravaia da Aprendizagem. Tem ampla experiência em elaboração e avaliação de planos, programas e projetos comunitários na área socioambiental e sociocultural.

Zhumar de Nazaré. Ator e cantor; professor, pesquisador, mobilizador e consultor cultural. Atuou junto a grupos artísticos e comunidades ribeirinhas, rurais e periferias urbanas da Transamazônica e Xingu, no Pará, articulando cultura e educação ambiental, com especial destaque para participação na Cia PapoShow como instrumento metodológico. Possui larga experiência em formação e consultoria em políticas, programas e projetos culturais para entidades públicas e organizações da sociedade civil. Formado em Letras pela UFRN, lecionou Línguas e Artes por 14 anos; especializou-se em Gestão Pública e Sociedade pela UFT, produzindo o artigo “Pontos de Cultura e a Questão da Sustentabilidade Econômica”. Atualmente é consultor da UNESCO/Ministério da Cultura para a implementação do Sistema Nacional de Cultura na Região Norte.



MARAVAIA

Socorro Damaseno, Eneida de Melo e Zhumar de Nazaré

O Coletivo Educador Tem Jeito Sim/A **Maravaia**⁴⁰, desenvolveu-se e fortaleceu-se no contexto sociocultural e socioambiental do recorte territorial denominado **TransXingu**⁴¹, compreendendo os municípios à margem da Rodovia Transamazônica e municípios do Baixo e Médio Xingu, a saber: Altamira, Vitória do Xingu, Senador Jose Porfirio, Anapu, Pacajá, Brasil Novo, Medicilândia e Uruará (Estado do Pará).

Este território, anteriormente apenas água e mata, vem sendo impactado desde os anos 1970 por grandes empreendimentos econômicos que exploram desordenadamente os recursos naturais, principalmente madeira, associados à pecuária extensiva, com reflexo nas estatísticas sobre o desmatamento da Amazônia paraense; mais recentemente, o projeto hidrelétrico de Belo Monte promete agravar ainda mais a situação. Tais empreendimentos provocaram o crescimento desordenado das cidades e o surgimento de outras, a partir de uma constante leva de migrantes das mais diversas regiões do país, atraídos por uma hipotética melhor qualidade de vida, em virtude do ápice econômico passageiro e da natureza informal da maioria dos empregos. Em detrimento da produção intelectual e cultural, o trabalho braçal foi priorizado e configurado como símbolo de vida e antítese de arte, alimentando também as políticas públicas na desvalorização da cultura e da educação como instrumentos de reconstrução social.

Associado ao isolamento geopolítico em relação à capital Belém e a outros grandes centros, a região tornou-se palco de conflitos sociais, de negação de direitos humanos básicos e berço de mártires na luta pela terra.

Entretanto, o sentimento de **pertencimento** daqueles que ali já viviam, como populações indígenas e comunidades ribeirinhas, fortaleceu-se com este mesmo sentimento nascido entre aqueles migrantes que para aqui vieram, carregando seus sonhos de realizar e construir uma melhor qualidade de vida.

40 Maravalha: termo correto que significa gravetos, feixes. Maravaia, como se fala no Nordeste, tem o sentido do adágio popular “a união faz a força”.

41 Concepção de comunidade além do conceito territorial. Nesse caso, o termo TransXingu representa o território de atuação da cultura e educação ambiental onde se encontram os coletivos da música, da educação ambiental, do audiovisual e do ponto de cultura, rompendo os limites das fronteiras geográficas.



Por questão de sobrevivência e afirmação identitária, em terra materna ou adotada, é que se fortaleceram os movimentos sociais na luta pelos direitos e que, hoje, se tornou uma característica marcante da identidade construída a partir da diversidade cultural de indígenas, ribeirinhos e migrantes de todas as regiões do país.

Entender o contexto sociocultural e socioambiental da TransXingu é fundamental para a compreensão do quão difícil é realizar uma **gestão compartilhada** na região e do quão limitada é a percepção, tanto pelos políticos como pelas comunidades, da importância da cultura e da educação ambiental como fatores de ampliação da visão de mundo. A abertura do debate sobre esses novos conceitos e o fortalecimento da política dos Pontos de Cultura e Coletivos Educadores, compreendidos como política de Estado, foi e ainda está sendo uma quebra de paradigma nesse novo momento da história cultural da região.

Nesse contexto, onde a estrada e a infraestrutura dominam todas as ânsias humanas, o conceito de qualidade de vida, políticas públicas e desenvolvimento vai-se construindo em torno das questões mais cruciais da sobrevivência – alimentação, terra, estrada, agricultura familiar, emprego, escola. A cultura (e a educação), vista como atividade secundária, não é tratada pelas políticas públicas na acepção antropológica do termo, em suas dimensões mais amplas, integrando-se ao simbólico, ao humano e ao econômico.

É nesse cenário e no bojo do movimento social, mais precisamente do movimento cultural, que surge, desenvolve-se e consolida-se o Coletivo Educador Tem Jeito Sim, a partir de um grupo de artistas e arte-educadores que passam a utilizar-se das linguagens artísticas como instrumento de afirmação identitária, mecanismo de diálogo num contexto hierárquico e cartesiano de relações e estratégia de gestão compartilhada da cultura e da educação ambiental, sinalizando para um novo modelo de gestão e relações sociais que declare a cultura e a educação como fatores de sustentabilidade local e que afirme a importância da região do Xingu no cenário paraense e nacional.

O Coletivo Tem Jeito Sim é um Coletivo Multidisciplinar que produz, a partir das artes integradas, espetáculos cênico-musicais e exposições, pretendendo formar públicos para outras experiências de gestão e sustentabilidade da educação e da cultura popular, distintas da educação e cultura de massa predominantes no lugar. O Coletivo não se restringe às artes, conectando-as às questões ambientais e sociais urgentes de suas comunidades, pautando-se pelo **protagonismo juvenil**, pela **autonomia dos grupos** e pelo **empoderamento social** como projeto de sociedade pretendida.



A experiência surge com a Cia PapoShow/Fundação Tocaia utilizando-se de recursos como o teatro de bonecos (mamulengo) e violão e voz em projetos de manejo florestal comunitário, valendo-se do encantamento social das artes na facilitação do difícil diálogo sobre outras perspectivas de gestão e economia, distintas do modelo dominante do desmatamento, da exploração madeireira e da pecuária extensiva. Na prática, consiste na formação de uma “Roda” que, através do lúdico e do mágico propiciados pela música, pela poesia e pelo teatro, aborda um tema gerador que anima o processo que é conversado livremente, sem qualquer tipo de condução, em tom de prosa entre amigos e intimidade de bate-papo. A abordagem dialógica, aqui, busca quebrar a hierarquia que existe entre os saberes e as linguagens, acadêmicos e populares.

No Território TransXingu, as experiências e ações em cultura e educação ambiental e popular vivenciadas pelos grupos, educadores e artistas sempre ocorreram de forma isolada e a partir de articulações pontuais que garantiram, de modo sutil, o intercâmbio das ações na região. Ao mesmo tempo, aconteceram, a partir da década de 1990, os Fóruns, Seminários, Oficinas de Educação Ambiental e Eventos de cunho Cultural e Ambiental que foram capitaneados pelas escolas, universidades e por organizações como a Fundação Tocaia e que legitimaram essas iniciativas.

A Maravaia

Com o debate para a consolidação do Programa Maravaia de Cultura e Educação Ambiental e Popular, a partir de 2005, num diálogo com o Programa de Formação Continuada de Educadores Ambientais, através das Salas Verdes e Coletivos Educadores do MMA, e o Programa Cultura Viva do Minc, a Maravaia traça seu projeto político pedagógico tendo o Coletivo Educador Tem Jeito Sim como animador e a Cia PapoShow como equipe multidisciplinar, responsável por animar a gestão participativa e compartilhada e a intervenção integrada desse Coletivo. Esse Coletivo tem papel na construção de uma identidade e de um projeto em comum, almejando a formação continuada de uma rede de artistas e educadores que possam difundir e disseminar a cultura e a educação ambiental e popular, além de propor políticas públicas nessa área.

A Maravaia da Aprendizagem, estética metodológica construída no contexto do Programa, aborda o processo de sensibilização e formação continuada como o foco do Programa. O aprendizado conta com a contribuição da Ecologia Profunda e da teoria da Educação Ambiental Libertadora (ou Emancipatória) e se inspira no Teatro de Roda (movimento Tocaia de arte popular integrada na EA da TransXingu), Teatro do Oprimido de Augusto Boal e os princípios do protagonismo, da autonomia e do empoderamento social defendidos por Fritjof Capra, Leonardo Boff, Michelle Sato, Paulo Freire, entre outros. A construção do



conhecimento não fragmentado, através da sensibilização e formação continuada em artes integradas, educação ambiental e a gestão compartilhada, orienta a Maravaia da Aprendizagem e contribui com a mútua participação dos envolvidos.

A necessidade de reflexão, sistematização, organização e aplicação de um projeto político pedagógico que orientasse as ações de sensibilização e formação em educação ambiental popular num contexto de gestão compartilhada, sem se prender a formalidades ou correr o risco de deixar que esse documento ficasse engavetado sem nenhuma função, como geralmente acontece com os PPP's, foi um importante exercício de ir e vir que teve como resultado a incorporação, de forma positiva e bem aceita, da intervenção educacional. Do mesmo modo, a formação de grupos, companhias e coletivos temáticos, a exemplo da Cia PapoShow, do Coletivo de Música e de Arte-educadores da TransXingu, do Coletivo Ói e Ôiça de Audiovisual, do Coletivo de Ecoturismo, espalhados ao longo da TransXingu, foram replicando os princípios da Maravaia como estratégia de sensibilização e formação continuada em cultura e educação ambiental e popular, além da organização para a gestão compartilhada e qualificação desse público em suas especificidades. Foi um dos maiores resultados que puderam demonstrar a emancipação dos grupos, quando os mesmos passaram a tomar a frente das coisas e a fazer o que desejavam a partir das suas necessidades, ou, ainda, quando passaram a demonstrar a sua relação de pertença, de se sentir parte do lugar, de se identificar com as coisas do lugar e, com isso, assumirem o seu papel de cidadão, bem como o empoderamento dos grupos que se sentiram motivados e se tornaram protagonistas com potência de ação. A realização do projeto RODA, cd/espetáculo produzido pela Cia PapoShow como estratégia pedagógica de encantamento para a sensibilização em EA, os doze Encontros de Bandas e Fanfarras de TransXingu, realizados por 600 crianças e jovens de oito municípios da TransXingu, de 2006 até os dias de hoje, as ações do Projeto Brucutu de Ecoturismo fazendo educação ambiental nas trilhas, cavernas, rios e cachoeiras da região, a formação do Núcleo de Educação Ambiental (NEAM) da Faculdade de Pedagogia preparando educadores para uma visão mais integrada, podem ser apontados como aspectos indicadores dessa potência de ação e dos avanços da experiência.

A formação de educadores ambientais populares (EAP) que atuam em diferentes espaços de intervenção fazendo educação ambiental e enraizando a Maravaia, a disseminação da cultura e da educação ambiental no território TransXingu, no Estado do Pará e no Brasil, através das Rodas como proposição da Maravaia, e como um dos primeiros princípios orientadores da estética, o enraizamento da cultura das Rodas de Diálogo nos espaços de gestão e formação através de projetos socioculturais e socioambientais foram resultado do desdobramento das ações de experimentação compartilhada na educação ambiental.



O mais novo desafio da educação ambiental na TransXingu é a formação de coletivos indígenas e de populações tradicionais e a realização/execução de projetos/processos articulados com o poder público, a exemplo do ICMBio, UFPA, FUNAI e instituições afins, para ampliação da intervenção através da estética Maravaia e o acompanhamento ao Coletivo de Enfrentamento à Violência Sexual de Crianças e Adolescentes. Aliado a isso, a dificuldade em manter financeiramente os profissionais da educação ambiental e a pouca formação política desses educadores em formação, diante da realidade desse território, fragiliza o processo de coletivos. Isto porque optamos por formar educadores para uma intervenção em educação ambiental, garantindo profissionalização a essas pessoas e as tendo com dedicação exclusiva para tal função. Optamos por formar uma equipe multidisciplinar de forma continuada, vivenciando cada momento da sua vida, do seu cotidiano, e relacionando esses momentos com seu aprendizado como educador. Isso é um processo e requer tempo. Um tempo que não é o tempo do capital, dos prazos, das exigências dos editais, dos resultados quantitativos. É o tempo de apreensão do conhecimento por cada um e da relação desse aprendizado com a sua prática. Quando se fala da relação dessa autoeducação com o exercício político isto se torna mais desafiador, porque o poder de irradiação/encantamento dessas pessoas precisa ser acompanhado/cuidado para que seja canalizado para uma tomada de consciência de forma propositiva para uma educação ambiental ética, estética, política e metodológica.

A pouca participação (ou quase nenhuma) do Estado, seja local ou nacional, nesses espaços coletivos é um fator limitante e ameaça a continuidade da experiência quando a esfera responsável por determinada política pública não incorpora e não assume isso como algo necessário e importante a ser feito. As decisões coletivas ficam sem força, são anuladas politicamente. É nessa hora que as políticas de governo ganham poder e agem de forma arbitrária e contraditória aos seus discursos e emperram processos importantes e decisivos para a efetividade e sustentabilidade da experiência defendida por essa coletividade e por quem as legitimou.

Encontrar pessoas “prontas” para o trabalho ou contribuir com a construção da identidade d@s educador@s?

Um dos principais ensinamentos tem sido exercitar a compreensão em relação ao tempo de aprendizado de cada pessoa, grupo, instituição ou coletivo. Saber enxergar os aspectos positivos dessas experiências sem esperar somente resultados quantitativos. O governo precisa facilitar a implementação dessas políticas, considerando que os condutores desse processo são organizações que brotam da comunidade, da informalidade e que não têm um aparato que enfrente a burocracia que impossibilita suas iniciativas. O governo precisa enxergar as organização não governamentais como instituições que têm uma vida política,



administrativa e financeira diferenciada e, portanto, não podem ser tratadas como instituições públicas.

**Alguns princípios, valores e atitudes experienciados através da estética
Maravaia da Aprendizagem e propostos como base do processo de
sensibilização e formação em cultura e educação ambiental popular**

A Roda – Opção estética, simbólica, ética, metodológica e política para os encontros celebrativos, de formação, de gestão da cultura e educação ambiental e popular e de proposição de gestão compartilhada nas políticas públicas.

Como opção estética e simbólica, esta atitude presente nas culturas primitivas e populares de todos os tempos, retoma para a educação e para a política a simplicidade e o poder energético de convergência, irradiação e encantamento social.

Como opção ética, metodológica e política, esta atitude busca dispor as relações sociais de forma horizontal, desmistificando as hierarquias socialmente constituídas pela cultura política e histórica. Nessa nova proposta de nivelamento, todos são autoridades em seu saber, uma vez que são corresponsáveis pela gestão do bem comum.

Gestão Compartilhada – A gestão do bem comum (recursos naturais, áreas preservadas e bens culturais) se dá pelo compartilhamento de poder e corresponsabilidade entre Sociedade, Governo, Mercado, Mídia, Pessoas, Coletivo, na busca de uma relação sistêmica entre todas as formas de vida que habitam o Planeta Terra.

Diálogo – É escolhido para nivelar a importância de todos os atores sociais em sua identidade e saberes, dissolvendo o mito das hierarquias historicamente constituídas: autoridades políticas, acadêmicas, mercadológicas, religiosas, midiáticas, etc. Todos têm uma função necessária ao Sistema Social, logo a valoração histórica de uns em detrimento de outros não cabe mais no contexto atual onde a corresponsabilidade socioambiental é questão emergente para as sociedades. Também é escolhido como espaço para expressar, respeitar e mediar os conflitos que são muitos, principalmente pelo contexto propositivo de quebra do paradigma cartesiano como a referência-mor dos sistemas sociais.

Valorização da Identidade – A identidade de cada pessoa e grupo é constituída pelo que a distingue dos demais, é o seu DNA cultural, necessário na sociodiversidade e biodiversidade constituintes da teia da vida. Através da memória e das manifestações culturais são reforçados os aspectos identitários



essenciais à garantia da dignidade humana, grupal e de toda a sociedade.

Valorização dos saberes, independente da escolaridade e da área de conhecimento – O exagerado cientificismo apartou determinados saberes essenciais da vida cotidiana. Os saberes apropriados pela ciência e pela técnica tornaram-se funcionais, instrumentais, a serviço exclusivamente dos negócios. A proposta é valorizar todos os saberes não oficializados/reconhecidos pela ciência, os saberes construídos nas ruas, nos campos, nos grupos, nas etnias, nas experimentações, nas anarquias, etc. Nesse contexto, surge o intelectual orgânico, diferente do teórico que abstrai da experiência significados codificados numa linguagem científica e respaldados por uma comunidade específica, a acadêmica. O intelectual orgânico, por sua vez, reflete e teoriza sobre contextos dos quais participa como ator social, em linguagens mais aproximadas da arte, da comunicação e da vida cotidiana, para assim poder dialogar com os mais variados tipos de atores sociais, através da pluralidade de linguagens (linguagem oral, escrita, audiovisual, musical, teatral etc.).

Valorização da partilha – A ideia de partilhar é mais ampla do que trocar, é o paradoxo racional de “doar-se e com isso ampliar o que se tem, o que se é”. É a ideia mesmo de comunhão do indivíduo com o coletivo. Como partilhamos o mesmo bem natural e cultural, seja no Território da TransXingu, no bioma Amazônia, no Brasil e mesmo na Terra, nada mais coerente e educativo do que partilharmos conhecimentos, dúvidas, medos, responsabilidades, resultados.

Valorização do mágico e do lúdico presentes na arte, esporte, lazer, espiritualidade e nas brincadeiras – A supervalorização do racional, do científico, do saber instrumental, da tecnologia e do homem como instrumento de produção e consumo relegou o mágico e o lúdico à religião e ao lazer, respectivamente, distanciando-o da vida cotidiana, do trabalho, da educação. A valorização dessa dimensão do humano aponta para a uma espiritualidade antropológica, encurtando as distâncias entre matéria e transcendência e evocando a inteligência multifocal do homem integral.

Valorização da inteligência multifocal – Conceito de inteligência multifocal do psiquiatra e escritor Augusto Cury, contempla a percepção da inteligência racional, cognitiva, mas também da inteligência emocional, interpessoal e espiritual, dando ao homem uma percepção mais sistêmica da natureza da vida.

Visão de mundo integradora – Ecologia profunda, visão holística e sistêmica da vida como um todo, conforme abordagem do Fritjof Capra em *A Teia da Vida* - uma nova compreensão científica dos sistemas vivos: “O novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode também ser



denominado visão ecológica, se o termo “ecológica” for empregado num sentido muito mais amplo e profundo que o usual. A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza (e, em última análise, somos dependentes desses processos)”.

Concepção de comunidade além do conceito territorial – Mais do que nunca, hoje, em tempos de globalização, o conceito de comunidade extrapola o sentido territorial de um povoado. Além da valorização das periferias sociais, urbana, rural e ribeirinha, a proposta é estimular a criação e fortalecer comunidades temáticas que surgem em torno da música, da educação ambiental, do software livre, dos pontos de cultura, rompendo os limites das fronteiras geográficas.

Gestão Compartilhada do Bem Comum – Como exercício da democracia radical, a proposta é o compartilhamento do bem comum (natural, cultural) e do poder, a partir da participação universal nas decisões que afetarão os destinos comuns a todos e todas. O planejamento participativo é a primeira etapa para a execução, avaliação, monitoramento, estratégias de continuidade das ações pactuadas por governo e sociedade, através dos espaços construídos historicamente: fóruns, conselhos, coletivos, movimentos, sindicatos, comissões etc. A gestão compartilhada aglutina Sociedade, Governo, Mercado e Mídia através de pactos que definem seus papéis, comprometem-nos e possibilita, principalmente, a inclusão de segmentos historicamente alijados da participação política deliberativa, como artistas, educadores ambientais e populares, lideranças comunitárias e jovens.

Protagonismo, autonomia e empoderamento social – O estímulo à autoestima, pessoal e coletiva, através do protagonismo em busca de uma autonomia política, estética e econômica dos processos culturais e educativos, a busca ao empoderamento social dos figurantes da história, aliado ao daqueles já empoderados, para que se possa alavancar maior qualidade de vida para a sociedade como um todo.

Percepção do potencial e perigo humano na manipulação de energias – A egolatria humana desconsidera as leis naturais e a sua superioridade em relação aos humanos, bem como o potencial destrutivo em relação às espécies que provocam desequilíbrio. A proposta é estimular a humildade do humano em relação à natureza-mãe.

Construção Contínua do Projeto Político Pedagógico – A dinâmica da vida e da vida social contemporânea pede mecanismos mais fluidos para a sua abordagem. O Projeto Político Pedagógico não quer ser uma gramática, mas buscar princípios



vitais praticados com sucesso ao longo da história da humanidade, incorporando também valores que são necessários nesse crucial momento da aventura humana na Terra. Deve-se estar aberto a contribuições teóricas, práticas e metodológicas de outros programas, projetos, profissionais, instituições, pessoas que desejem dialogar e reconfigurar quão necessário seja as ações de intervenção na cultura como um todo.

CESCAR



Pesquisa-Ação-
Participante

Coletivo Educador

Cardápio de
Aprendizagem

Haydée Torres de Oliveira
Isabel Georgina Patronis Dominguez
Sílvia Aparecida Martins dos Santos

Haydée Torres de Oliveira. Bióloga formada pela UFSCar (1982), com Mestrado em Ecologia e Recursos Naturais pela mesma Universidade (1988). Realizou Doutorado em Ciências da Engenharia Ambiental pela EESC-USP (1993) e Pós-Doutorado em Educação Ambiental pela Universidade Autônoma de Barcelona (2003-2004). Professora associada do Departamento de Ciências Ambientais da UFSCar desde 1995, é pesquisadora credenciada de 3 Programas de Pós-Graduação da UFSCar: Ecologia e Recursos Naturais, Ciências Ambientais e Mestrado Profissional em Conservação da Fauna. É líder do GEPEA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, registrado e certificado pelo CNPq. Foi coordenadora do Projeto ViU – “Viabilizando a Utopia”, do Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região (CESCAR), financiado pelo FNMA – Fundo Nacional do Meio Ambiente. Participa de diversas redes de EA, entre elas a REA – Rede de EA de São Carlos – e da RUPEA – Rede Universitária de Programas de EA para Sociedades Sustentáveis. Contato: haydee@ufscar.br.

Isabel Georgina Patronis Dominguez. Pedagoga, cursa Especialização em Educação Ambiental no CRHEA/USP (Centro de Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada da Universidade de São Paulo, em São Carlos, SP), turma 2012-2013. Desde 2005 participa do CeSCar – Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região e atuou como articuladora e agente operacional, de modo compartilhado, dividindo as responsabilidades de elaboração, implantação e avaliação do Projeto “Viabilizando a Utopia”. (Convênio FNMA/MMA n.º. 116/2005). Atualmente trabalha na Secretaria Executiva do FunBEA – Fundo Brasileiro de Educação Ambiental. Faz parte das redes municipal, estadual e nacional de EA (REA-SC, REPEA e REBEA), além de grupos de estudo sobre a temática. Contato: beldominguez@gmail.com.

Silvia Aparecida Martins dos Santos. Ecóloga, mestre e doutora em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Engenharia Ambiental da Escola de Engenharia de São Carlos/Universidade de São Paulo; responsável pelo setor de Biologia e Educação Ambiental do Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo (CDCC/USP). Participa do CESCAR como representante do CDCC/USP, instituição parceira do Projeto CESCAR: “Viabilizando a Utopia”, onde atuou também como vice-coordenadora. É representante do CDCC/USP na REA – Rede de EA de São Carlos. Contato: silvias@cdcc.usp.br; e endereço de internet: www.cdcc.usp.br.



CESCAR – COLETIVO EDUCADOR DE SÃO CARLOS, ARARAQUARA, JABOTICABAL E REGIÃO

**Haydée Torres de Oliveira, Isabel Georgina Patronis Dominguez e Silvia
Aparecida Martins dos Santos**

Contexto

Ninguém discute a importância de São Paulo para o Brasil e para o mundo. Mas como assim, ninguém discute? Para você, isso é bom, ruim, tanto faz, podem ser as duas coisas, ou nunca parou para pensar a respeito? O que isso tem a ver com educação ambiental?

Falar de problemas socioambientais é falar também um pouco de história, geografia, economia e política. O estado de São Paulo construiu sua história de grandeza em torno de sua importância na economia (e na política) do país. Está entre os 10 estados do mundo de maior PIB (Produto Interno Bruto), é o mais populoso do Brasil e concentra o maior número de indústrias e serviços, tendo um papel fundamental no agronegócio brasileiro. Mas tem, também, problemas de proporções verdadeiramente gigantescas.

Para ajudar você a pensar os prós e contras, os impactos e as consequências aos seres vivos que habitam o território paulista, para não falar de comprometimentos maiores a médio e longo prazo, é preciso dizer que esse papel de “locomotiva econômica do país” tem um preço alto, contribuindo para o desmatamento e a desertificação e trazendo muito prejuízo para a Vida em dois importantes biomas brasileiros: a mata atlântica e o cerrado. Estudos apontam um decréscimo de mais de 60% da vegetação natural, substituída por cana-de-açúcar, pastagem e área urbana comprometida pela expansão sem planejamento e a especulação imobiliária. Quadro triste esse, você não acha?

Segundo Neves (1984), o interior paulista testemunhou, no apogeu do ciclo cafeeiro, principalmente a partir do século XIX, o processo da devastação de grande parte da vegetação nativa local. Até meados do século, a cafeicultura financiava o início da industrialização e o processo de urbanização (Sé, 1992).



Esses impactos são verdadeiros desafios que pedem, com urgência, uma revisão de valores e visões de mundo que levem à construção de sociedades mais sustentáveis. Entretanto, se você se incomodou com esse breve relato, é preciso dizer também que esse mesmo contexto tem animado e mobilizado muitas pessoas preocupadas com os problemas ambientais e que vêm construindo, ao longo das últimas décadas, espaços para a revisão dos estilos de vida contemporâneos, tanto no movimento ambientalista, como abordando a questão nos mais variados espaços educativos.

Por isso, convidamos você a conhecer um pouco mais da história do CESCAR.

Origem

A origem do CESCAR vem de longe! Os personagens e as organizações que fazem parte do Coletivo Educador (CE) trazem em sua bagagem importantes atuações na área ambiental, atuando há mais de três décadas em foros e coletivos e, por isso, foi tranquilo aceitar o desafio proposto pelo ProFEA (BRASIL, 2006; 2007). Diante da necessidade de uma maior integração das práticas em EA, fazia todo sentido estabelecer novas parcerias locais e regionais com os objetivos de maior cooperação, continuidade e sustentabilidade dessa prática.

Para o CESCAR, tudo começou com a participação de uma de suas integrantes na apresentação da política da então diretoria de Educação Ambiental, do Ministério do Meio Ambiente, no Mato Grosso, quando se deu a formação dos coletivos do Bioma Pantanal, em 2004. Já envolvendo um grupo maior de pessoas, foi decisiva nossa participação, com outros coletivos educadores em formação, na cidade de Vinhedo (SP), em 2005. O espírito de cooperação nos levou a formular metas e ações conjuntas no âmbito dos projetos que concorrerem no final do ano aos recursos do edital FNMA 5/2005. Esse encontro deu início aos chamados Encontros de CE do Estado de São Paulo, realizados até o ano de 2010.

Outros encontros foram necessários, aproximando outras pessoas e instituições. Para atender à capilaridade proposta no ProFEA, e contemplar cerca de 600 mil habitantes, foram envolvidos dez municípios: São Carlos, Araraquara, Ibaté, Dourado, Ribeirão Bonito, Jaboticabal, Guariba, Monte Alto, Bebedouro e Taquaritinga.

É preciso reconhecer a importância do núcleo de educadoras ambientais mobilizadas na Rede Municipal de Educadoras(es) Ambientais (REA-SC), com expressiva experiência de mais de uma década em ações coordenadas e articuladas, envolvendo instituições diversas em São Carlos, na animação do processo de gestação do Coletivo. O projeto de formação em educação ambiental



com o nome “Viabilizando a Utopia” (ViU), financiado pelo FNMA, foi ancorado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) durante toda a sua realização e sua coordenação foi compartilhada com o Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo (CDCC/USP).

Gradativamente, se deu a ampliação da articulação, mobilização e consolidação da constituição do CE; depois de seis meses do início do Projeto ViU, o número de parcerias havia dobrado, passando de 19 para 38 instituições engajadas, espelhando, no nosso entendimento, tanto o interesse pela temática ambiental, quanto o valor da proposta de formação em si.

Foco e objetivo

O CESCAR abraçou a causa da construção de uma sociedade brasileira educada e educando ambientalmente para a sustentabilidade, em uma nova direção que envolve profundas mudanças no cotidiano dos indivíduos. Por essa causa, idealizou e desenvolveu o Projeto ViU para formar sujeitos atuantes em EA e educadoras(es) ambientais que possam formar outros novos sujeitos em EA, formando, assim, uma corrente com elos que possam dialogar, interagir e intervir cotidianamente em seus contextos de vida.

Certamente, na mais completa versão para a sigla PAP (Pesquisa-ação-participante), que seria Pessoas que Aprendem Participando ou Pessoas que Aprendem Praticando, procurou-se potencializar, enquanto processo, as capacidades de cada indivíduo e de grupos para realizar interações educativas reflexivas e críticas, levando em conta as dimensões espacial, histórica, cultural, econômica, ecológica e política da realidade socioambiental.

A proposta formativa foi oferecida em forma de curso de extensão e de especialização em EA, com o total de 616 horas (456 horas certificadas pela UFSCar) e reuniu um conjunto de professoras(es) e educadoras(es) de múltiplas instituições educativas, Universidades e organizações não governamentais, a partir de competências e experiências acumuladas, além de espaços e estruturas educadoras existentes no território.

Procurando diversificar as abordagens e de maneira a valorizar o diálogo, foram tratados aspectos da história da civilização, a história e as correntes da EA, os fundamentos e as políticas públicas de EA, as metodologias e os grandes temas socioambientais, como os biomas e ecossistemas locais, as bacias hidrográficas (conceito e gerenciamento), a recuperação de áreas degradadas e o planejamento ambiental e urbano, o consumo e os resíduos, o uso e a ocupação do solo, a economia solidária, os sistemas de produção agroecológica, dentre outros.



Seguindo o Edital 05/2005, foram oferecidas 92 vagas distribuídas segundo a seguinte proporção: 50% para lideranças comunitárias, 25% para educadoras(es) e professoras(es) e 25% para representantes de instituições governamentais e não governamentais, com o objetivo de contemplar a diversidade de grupos que pudessem enfrentar a problemática socioambiental e intervir em busca de um futuro melhor.

Estratégias e desenvolvimento

Foi necessário constituir três núcleos gestores (NG), NG São Carlos, NG Araraquara e NG Jaboticabal, para organizar o processo formativo, auxiliado por educadoras(es) chamadas(os) tutoras(es), com encontros realizados alternadamente em cada um destes núcleos, para atender a mais de 90 participantes moradoras(es) nos 10 municípios envolvidos. Havia uma nítida diferença em termos de articulação institucional nos três territórios, com uma concentração maior de PAP2 no NG de São Carlos. Essa diferença se fez sentir na (des) continuidade das ações nos NG de Araraquara e Jaboticabal após a finalização dos processos educativos levados a cabo entre 2007 e 2008.

As opções formativas – cursos, oficinas, dinâmicas, materiais didáticos, espaços e estruturas educadoras – foram disponibilizadas como itens de cardápios do CESCAR pelas instituições parceiras. Alguns deles foram comuns a todas(os) as(os) educandas(os) e outros foram acessados à medida que educadoras(es) e educandas(os) construíram sua formação, com autonomia para selecionar as opções que melhor contribuíssem para o processo, de acordo com cada realidade. Mais detalhes sobre o processo de mapeamento e construção dos Cardápios CESCAR e outras informações estão disponíveis em <http://www.CESCAR.ufscar.br/utopia.php>.

A proposta de formação foi distribuída em três módulos: o Módulo I, denominado “Percepção/Compreensão”, com 160 horas distribuídas em 20 encontros presenciais, com a oferta de itens para que os participantes tivessem uma fundamentação teórica e metodológica que promovesse uma ampla compreensão da complexidade ambiental, além de orientar os projetos de interação, numa abordagem dialógica, crítica e emancipatória; o Módulo II, com 216 horas, “estruturante” dos grupos das comunidades de aprendizagem, foi a estratégia para organizar os grupos que foram acompanhados por tutoras(es) para a elaboração, implementação e avaliação dos projetos de interação educativa com as(os) “educadoras(es) ambientais populares” (PAP4), destacando-se aqui o trabalho coletivo e cooperativo, a orientação para o estudo e para o acesso aos itens opcionais de cardápio e os encontros periódicos com as(os) tutoras(es) em cada Núcleo Gestor; o Módulo III, chamado “Interação Educativa”, com 240



horas, contemplou todas as atividades que as(os) participantes desenvolveram com seus grupos de educandas(os).

Foram adotadas as estratégias metodológicas contidas no referido Edital: os quatro processos educadores (a formação em EA, a educomunicação, a educação por meio de estruturas e espaços educadores e a educação em foros e coletivos), os três eixos formadores (cardápios, comunidades interpretativas e de aprendizagem e as intervenções educacionais) e as três modalidades de ensino (presencial, à distância e educação difusa).

Recursos e materiais necessários

Com o financiamento do FNMA foram adquiridos equipamentos de informática, máquinas fotográficas, gravadores, filmadora e projetor, aparelho de DVD e de som, além de materiais de papelaria, artesanato e outros destinados às dinâmicas, jogos cooperativos e oficinas, para garantir a boa execução das atividades. O CESCAR produziu um grande número de registros de imagens, por meio de fotos e filmagens. Merece destaque o talento e a criatividade de algumas pessoas – quer seja para a captura das imagens, quer seja para driblar alguma dificuldade na disposição dos equipamentos, dada a distância entre os municípios e a quantidade limitada de exemplares. Parte desses registros foi sistematizada em forma de vídeos e poderão ser vistos no DVD contido no Caderno 3 do CESCAR: Sistematização das interações educativas das pessoas que aprendem participando (2007-2008), acessível no endereço a seguir: http://www.CESCAR.ufscar.br/material_didatico/CESCAR_caderno_3.pdf.

Além dos encontros presenciais, geralmente em salas de aula ou auditório, o CESCAR pode contar com o privilégio de múltiplos espaços e estruturas educadoras, tais como a Trilha da Natureza da UFSCar (em área de cerrado e mata galeria); as visitas monitoradas às bacias hidrográficas em área rural e urbana; as visitas ao Parque Ecológico de São Carlos, às Estações de Tratamento de Água e Esgoto (em Araraquara), às Centrais de Triagem de Materiais Recicláveis dos programas municipais de coleta seletiva, ao Pátio de Compostagem (São Carlos), à Sala Verde de São Carlos e a outros Parques de Araraquara, ao Centro de Educação Ambiental de Jaboticabal, dentre outros.

Com relação à comunicação, podemos citar a utilização de email, lista ou grupos de discussão e de comunicação instantânea (gratuitos na net, como Yahoo, Gmail, Skype e MSN), que corresponderam às demandas por agilidade e à abrangência territorial. O investimento em mídia de maior circulação também pode ser considerado tanto um recurso utilizado, quanto um resultado do processo; o CESCAR participou do grupo de trabalho que produziu as duas edições do



boletim Fractais (meta compartilhada com os demais coletivos do Estado de São Paulo contemplados pelo edital 05/2005 do FNMA), com o propósito de criar um espaço para que os coletivos paulistas pudessem compartilhar suas experiências e se percebessem dentro do contexto estadual de organização.

Resultados e indicadores

O nome do Projeto “Viabilizando a Utopia” – propositadamente carregado de significados, inspirados pelo ProFEA e por conceitos importantes apresentados no livro *Encontros e Caminhos* (volume um) –, trouxe consigo um significado maior, para além do tempo e espaço em que se realizaria a proposta de formação em EA (2007-2008). As múltiplas possibilidades de significados foram sendo apresentadas ao longo do caminho, por cada PAP na estrutura da capilaridade (PAP 2 ou 3 ou 4) e cada qual a seu modo. Sem dúvida, um processo rico e que marcou para sempre a maioria das pessoas envolvidas. Nesse sentido, registramos os principais envolvimento a partir de 2005, além da conclusão dos Cursos de Extensão e de Especialização em EA certificados pela UFSCar: a organização de encontros municipais anuais de EA (animados pela REASC e CESCAR); a potencialização das ações da Sala Verde de São Carlos; a participação na elaboração da minuta de Política Estadual de EA; a co-organização do III Encontro Estadual de EA do Estado de São Paulo (2007); a produção de duas edições do Boletim Fractais – boletim dos coletivos do Estado de São Paulo; a aprovação da Resolução 01/2008 do COMDEMA do ProMEA – SC – Programa Municipal de EA; a aprovação pela Câmara Vereadores de São Carlos da Lei Municipal 14.795, que institui a Política Municipal de EA; a organização do V Encontro de CE do estado de SP na UFSCar; a realização da Jornada de Políticas Públicas no VI Fórum Brasileiro de EA. Também foram desenvolvidos os seguintes processos formativos: em 2009, o curso “Educação Ambiental: para conhecer, vivenciar e compartilhar” e o Curso de Formação Continuada para Professoras(es) do Ensino Fundamental e Médio “Uma Rede de Saberes” – Fundação José Lazzarini – Batatais; em 2010, o Mini-curso de EA – Semana de Biologia da USP-Ribeirão Preto; em 2012, o curso “Educação Ambiental, espaços educadores e temas geradores de aprendizagem”; em 2013, o curso de Extensão “Educação ambiental e biodiversidade em espaços educadores de São Carlos: Polo Ecológico e Sala Verde” e no período 2010-2013, envolvimento na criação do FunBEA (Fundo Brasileiro de Educação Ambiental).

O CESCAR procurou potencializar as articulações entre instituições, educadoras(es), programas e ações voltados à Educação Ambiental na região, promovendo uma EA dialógica e participativa em contraponto à exclusão, alienação e isolamento que gera degradação do meio e da vida humana. Com efeito, além das cerca de sessenta monografias produzidas e do site do CESCAR, o registro mais importante e indicador dos caminhos percorridos e dos avanços



conquistados talvez seja, no conjunto, a publicação de três Cadernos do CESCAR. Neles você encontrará um pouco das dores e das delícias desse caminho: Caderno 1: Metodologias e temas socioambientais; Caderno 2: Os fundamentos e as políticas públicas de EA; e Caderno 3: Sistematização das interações educativas.

Quanto aos desdobramentos, é importante registrar a produção de conhecimento acadêmico que resultou em uma dissertação de mestrado e duas teses de doutorado. Este material pode ser encontrado no endereço: http://www.CESCAR.ufscar.br/material_didatico.php.

Perspectivas de futuro

Após o término do Projeto ViU e diante da descontinuidade da política no âmbito do DEA/MMA em 2008, permanece o desafio de uma reestruturação do CESCAR em 3 núcleos (São Carlos, Araraquara, e Jaboticabal e Região). Como movimento coletivo e interinstitucional, apenas o núcleo de São Carlos se mantém articulado e atuante, por meio da atuação em rede. Contudo, uma reestruturação dos outros dois núcleos implicará rever e/ou reforçar a vinculação institucional e pessoal, bem como agregar novas parcerias, rever a área de atuação, além de definir melhor os papéis das parcerias de apoio (administrativo-financeira, pesquisa e comunicação, estruturas de gestão ambiental) e as finalísticas (enraizadoras, formadoras de educadoras(es) ambientais).

Considerando a experiência adquirida e as possibilidades de reestruturação, poderão ser ofertados novos processos formativos, possibilitando que a EA transformadora seja divulgada, estudada e praticada, além de facilitar e potencializar a articulação e a integração com outros espaços e estruturas educadoras e a mobilização de pessoas para ações mais qualificadas, fortalecendo o trabalho em rede.

Todavia, a complexidade contida no ProFEA exige sobretudo tempo! O bastante para o amadurecimento e para o enraizamento. Sem dúvida, a descontinuidade impediu a consolidação da política pública federal que, pelos resultados que proporcionou, revelou sua enorme pertinência e potencialidade, tanto pelo aporte financeiro indispensável para a articulação e a mobilização das parcerias e instituições, quanto para os processos de enraizamento nos territórios, promovendo maior engajamento de instituições em cada localidade. As questões políticas locais também precisam ser consideradas para garantir maior efetividade das ações educativas e de interação.



Aprendizagens e ensinamentos

Tornar-se coletivo é um processo! Há um documento revelador da importância da proposta dos CE que foi escrito por mãos coletivizadas, após a saída da equipe do DEA/MMA em 2008, diante do cenário de descompromisso com as políticas públicas que vinham sendo implementadas. Essa petição foi enviada ao Ministro do Meio Ambiente naquele momento, da qual destacamos um trecho ilustrativo daquele contexto: “por intermédio dos Coletivos Educadores pode-se ter melhor qualidade para a implementação das mais diversas políticas públicas, adaptando as propostas de formação às realidades locais, levando em conta as características de cada região; como também se pode garantir a sua continuidade. Constata-se ainda que, atuando em coletivos, multiplicam-se as possibilidades e potencializam-se as intervenções em cada território; ampliam-se, por exemplo, as possibilidades de captação de recursos e de democratização para a utilização dos mesmos, com o exercício participativo e o controle social”.

Para finalizar, cabe destacar a necessidade de esforços no sentido de promover a criação e o fortalecimento de fontes e mecanismos específicos para o financiamento de programas, projetos e ações de educação ambiental; de formular indicadores e mecanismos de acompanhamento e avaliação das mesmas; e de estruturar um Sistema Nacional de Educação Ambiental, visando maior integração entre os diferentes segmentos que atuam no campo da EA em diferentes contextos, seja escolar, empresarial, comunitário, unidades de conservação, em espaços educadores diversos e da gestão ambiental.



Referências e sugestões

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. 3ª ed. Brasília: Editora do Ministério do Meio Ambiente. 2005. 102p.

_____. Departamento de Educação Ambiental. Programa de formação de educadoras(es) ambientais. Brasília: oG-Pnea/DEA/MMA, 2006. 160 p.

_____. Departamento de Educação Ambiental. Coletivos educadores para territórios sustentáveis. Brasília: oG-Pnea/DEA/MMA, 2007. 26 p.

DOMINGUEZ, I.G.P.; Kunieda, E.; Oliveira, S.M.; Marpica, N.S.; Santos, S.A.M.; Oliveira, H.T. (organizadoras) Cadernos do Cescar – Educação Ambiental – Caderno 3 – Sistematização das interações educativas das pessoas que aprendem participando (2007–2008) – Projeto Viabilizando a Utopia (ViU) 2005–2011. – São Carlos : Gráfica e Editora Futura, 2011. 152 p. Disponível em: http://www.CESCAR.ufscar.br/material_didatico/CESCAR_caderno_3.pdf.

FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.) Encontros e caminhos: formação de educadoras/es ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. v. 1. 358 p.

_____. Encontros e caminhos: formação de educadoras/es ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2007. v. 2. 352 p.

KUNIEDA, E. Espaços Educadores no contexto do CESCAR (Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região/SP): do conceito à formação em Educação Ambiental. 2010. 145 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

LIMA, T. T. de. Sistematização do processo participativo de diagnóstico socioambiental: a experiência do CESCAR (Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e região – SP). 2008. 85 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Engenharia Ambiental, Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008.

NEVES, Ary Pinto. São Carlos na Esteira do Tempo, Álbum Comemorativo do Centenário da Ferrovia – 1884-1984. [São Carlos]: [s.n.], [1984].



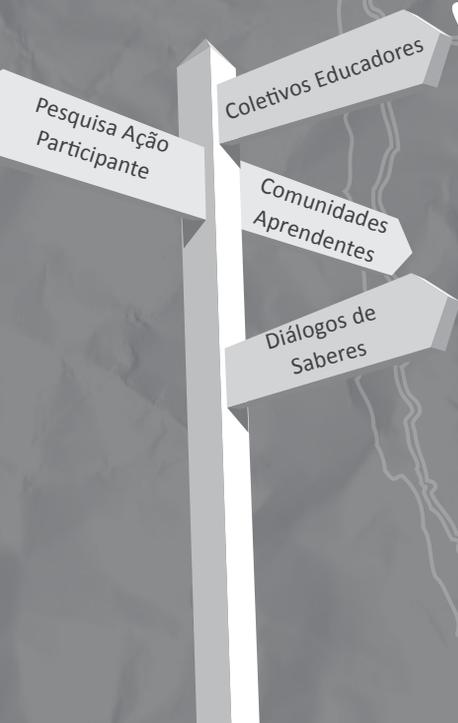
OLIVEIRA, H.T.; Santos, S.A.M.; Dominguez, I.G.P. e Kunieda, E. (organizadoras) Cadernos do Cescar – Educação Ambiental – Caderno 1 – Os fundamentos e as políticas públicas de Educação Ambiental na constituição do Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região – Projeto Viabilizando a Utopia (ViU) 2005–2011– São Carlos: Gráfica e Editora Futura, 2011. 100 p. Disponível em: http://www.CESCAR.ufscar.br/material_didatico/CESCAR_caderno_1.pdf.

SANTOS, S.A.M.; Oliveira, H.T.; Dominguez, I.G.P. e Kunieda, E. (organizadoras) Cadernos do Cescar – Educação Ambiental – Caderno 2 – Metodologias e temas socioambientais na formação de educadoras(es) ambientais (2001–2008) – Projeto Viabilizando a Utopia (ViU) 2005–2011 – São Carlos : Gráfica e Editora Futura, 2011. 228 p. Disponível em: http://www.CESCAR.ufscar.br/material_didatico/CESCAR_caderno_2.pdf.

SANTOS, S. A. M. dos. Políticas públicas de formação de educadores ambientais: análise do processo de constituição do Coletivo Educador São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região – CESCAR. 2010. 208 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Engenharia Ambiental, Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2010.

SÉ, João A. da S. – O Rio Monjolinho e sua Bacia Hidrográfica como integradores do sistema ecológico: um conjunto de informações para o início de um processo de pesquisas ecológicas de educação, planejamento e gerenciamento ambientais a longo prazo. Dissertação apresentada à Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de mestre em Hidráulica e Saneamento. São Carlos/SP. 1992. 378p.

COLETIVO EDUCADOR DA BACIA DO PARANÁ 3



Valéria Crivelaro Casale
Leila de Fátima Severgnini Alberton
Cristiana Rocker

Valéria Crivelaro Casale. Graduada em Ciências Biológicas, especialista em Gestão e Educação Ambiental. Foi responsável pelo desenvolvimento e avaliação do programa de educação ambiental do Parque Nacional do Iguaçu Escola Parque. Integrou a equipe técnica do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, sendo a técnica responsável pela coordenação do programa de Formação de Educadores Ambientais FEA - na Bacia do Paraná 3 e enraizadora da PNEA no estado do Paraná, fomentando conceitualmente e institucionalmente a criação de Coletivos Educadores, FEAs e Salas Verdes no Estado. É coautora do livro *Círculos de Aprendizagem para a Sustentabilidade: Caminhada do Coletivo Educador da Bacia do Paraná 3 e Entorno do Parque Nacional do Iguaçu*. Fundou a Nativa Socioambiental em 2009, empresa especializada em processos de Educação para a Sustentabilidade, onde atua como Diretora Técnica e Executiva.

Leila de Fátima Severgnini Alberton. Graduada em Pedagogia. Especialista em Administração, Supervisão e Orientação Escolar. Gestora do Programa de Educação Ambiental da Itaipu Binacional.

Cristiana Rocker. Graduada em Ciências Biológicas. Especialista em Educação e Gestão Ambiental e Meio Ambiente e Desenvolvimento, Facilitadora do Programa FEA da Bacia do Paraná 3 pela empresa Nativa Socioambiental.



COLETIVO EDUCADOR DA BACIA DO PARANÁ 3

**Valéria Crivelaro Casale, Leila de Fátima Severgnini Alberton e
Cristiana Rocker**

Coletivo Educador da Bacia do Paraná 3: avanços e desafios

O Coletivo Educador da Bacia do Paraná 3 (BP3) é um dos pioneiros no Brasil. Na atualidade, esse coletivo articula ações de Educação Ambiental (EA) formal e não formal em 29 municípios do território.

O estado do Paraná possui 16 bacias hidrográficas, entre elas a do Paraná 3. A bacia do Paraná 3 está localizada na mesorregião Oeste do Paraná e abrange uma área de 8.000 km². (PLANO DA BACIA HIDROGRÁFICA DO PARANÁ 3, 2011). A população estimada da BP3, segundo dados do IBGE de 2005, é de 997.503 habitantes.

As principais atividades econômicas da BP3 são: agricultura, agropecuária e agroindustrialização. Neste contexto, está inserida a Usina Hidrelétrica de Itaipu que desenvolve atividades em conjunto com a comunidade em prol da preservação ambiental e melhoria da qualidade de vida dos habitantes.

A área de abrangência de atuação da Itaipu Binacional envolve 28 municípios paranaenses e o de Mundo Novo, no estado do Mato Grosso do Sul. No intuito de propiciar uma gestão de bacia hidrográfica descentralizada e que contribua para a mudança de valores para a melhoria do meio ambiente, no ano de 2003, a Itaipu Binacional lança o Programa Cultivando Água Boa, inspirado na concepção de políticas públicas para ações conjuntas entre instituições federais, estaduais, municipais e a sociedade.

O Programa Cultivando Água Boa possui como elementos norteadores os documentos planetários, como a Carta da Terra, Agenda 21, Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, entre outros. O foco de responsabilidade socioambiental fez com que a Educação Ambiental na Itaipu adquirisse novo caráter, bem como assumisse estratégias com o objetivo de atender à missão e às diretrizes da empresa.



Entendendo a estratégia do Coletivo Educador, enquanto facilitador da implementação de políticas públicas federais, estaduais e municipais para a gestão da Educação Ambiental, as equipes da Itaipu Binacional e do Ministério do Meio Ambiente formaram parceria em 2004, com o intuito de desenvolver na região da BP3 a metodologia do Programa Nacional de Formação de Educadores e Educadoras Ambientais (FEA), desencadeado em todo o Brasil pelo Órgão Gestor da EA (constituído pelo Ministério da Educação - MEC e Ministério do Meio Ambiente - MMA).

Na ocasião, houve a aproximação entre a Itaipu Binacional e o Parque Nacional do Iguaçu, instituições que atuam em espaços geográficos comuns e que possuíam linhas de ação similares. Atuando de forma conjunta, as instituições assumiram a articulação para a implementação do FEA com o objetivo de promover a formação continuada de educadores e educadoras ambientais de 34 municípios, envolvendo diversos segmentos da sociedade em processos reflexivos, críticos e emancipatórios, potencializando o papel da educação nas mudanças culturais e sociais rumo à sustentabilidade (VIEZZER et al, 2007).

As instituições âncora mapearam e articularam a participação inicial de 34 prefeituras e 42 instituições parceiras, de diversos setores da região. Esse processo promoveu a mobilização da sociedade para a elaboração de estratégias e execução de intervenções socioambientais, um movimento contínuo de “formação na ação ambiental” que vem rendendo frutos e que serve de referência para compreender o potencial da Educação Ambiental e se consolidar como um processo permanente e de formação, capilaridade e enraizamento nos espaços onde ocorrem suas vivências.

De acordo com Viezzer et al. (2007), a proposta é promover a formação dentro da perspectiva da ética do cuidado, fundamentada em princípios e valores que orientam as ações, além de motivar a conversa entre os seres humanos e deles com a natureza, incluindo encontros de saberes diversificados. Nesse sentido, há também uma aproximação entre os coletivos educadores e os círculos de cultura enquanto estratégia de formação de educadoras e educadores ambientais populares, possibilitando maior capilaridade e envolvimento de uma camada da população diretamente afetada e envolvida com as questões que se pretendem tratar na região.

Consideramos importante ressaltar que as situações e ações descritas espelham principalmente o trabalho relacionado ao Programa de Formação de Educadores e Educadoras Ambientais (FEA), integrante do Programa Coletivos Educadores. Por certo, existem outros projetos, ações e vivências de processos de educação ambiental sendo conduzidos nestes municípios e que também contribuem para a socialização da cultura da sustentabilidade na região. Porém, nesta proposta,



serão destacados aqueles desenvolvidos em parceria e a partir das formações e intervenções do FEA na BP3.

O Coletivo Educador pode ser definido como a união de pessoas que trazem o apoio de suas instituições para um processo de atuação educacional em um território. No coletivo, grupos de educadores e educadoras se articulam, pessoal e profissionalmente, para o encontro e para a práxis: “*ação – reflexão por meio da dialética com realidade histórica*” (FERRARO JR. e SORRENTINO, 2005).

Os processos envolvidos no coletivo educador são, acima de tudo, processos educativos. É na educação pela ação ambiental que esse processo se constitui, organizado no “cardápio de aprendizagem”. A formação iniciou-se no ano de 2006, com 300 educadores, obedecendo a critérios como diversidade territorial, profissional, gerações, entre outros.

Seguindo a orientação da Política Nacional de Educação Ambiental, o FEA segue a metodologia de Pesquisa Ação Participante (PAP), também conhecida como Pessoas que Aprendem Participando, a qual se desenvolve mediante círculos de diálogos que vão se ampliando e constituindo “mandalas” multiplicadoras de saberes e cuidados socioambientais.

Nessa mandala, o PAP1 é composto pela equipe idealizadora e responsável pela articulação nacional do Programa de Formação de Educadores Ambientais - PROFEA no Ministério do Meio Ambiente e no Ministério da Educação; o PAP2 pelos coletivos educadores de cada região/setor onde o PROFEA é implementado; seguindo-se o PAP3, processo de formação de educadoras e educadores ambientais que, por sua vez, desencadeia o PAP4, constituído por comunidades de aprendizagem.

Procurando garantir uma condução participativa e descentralizada do FEA, foram definidos três núcleos de ação, situados nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo, contando cada núcleo com aproximadamente 100 educadores e educadoras ambientais em processo formativo.

Algumas mudanças também foram necessárias ao longo de todo esse movimento. No ano de 2008, o território de abrangência do FEA passou a ser apenas a Bacia do Paraná 3, com os seus 29 municípios e, desta forma, também houve uma reorganização dos núcleos formativos que, atualmente, são: Cascavel, Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon.

O processo de implementação do Programa Coletivos Educadores teve sua primeira etapa concluída no ano de 2007 com a constituição das comunidades



de aprendizagem; no ano de 2009 foi iniciada uma segunda etapa, encerrada em 2010, com o enraizamento das comunidades e aprimoramento do programa; entre 2011 e 2012 foi concluída a terceira etapa de formação e no ano de 2013 terá início a quarta etapa do programa FEA. É certo que muitos PAP3 encerram sua participação no programa e até mesmo alguns não concluem a formação, seja por motivos de doença, mudança de cidade, de trabalho, entre outros; por outro lado, o processo de formação expande e ganha novos atores, e outros, ainda, buscam sua retroalimentação permanecendo nos ciclos de formação.

Para o desenvolvimento da experiência no território da BP3, além da metodologia e de conceitos, é fundamental a parceria estabelecida com as instituições envolvidas, principalmente com as prefeituras dos 29 municípios da região. Dentre os recursos necessários, podemos citar a parceria na disponibilização de toda a infraestrutura para a realização dos encontros de formação, local e apoio para a realização de visitas técnicas, cessão de horas dos integrantes do Coletivo Educador, além de auxílio transporte e alimentação em alguns casos, uma vez que muitas prefeituras possuem dificuldade em conceder esse subsídio. Destacamos, ainda, o investimento de tempo e recursos dos participantes do programa que contribuem significativamente para o sucesso alcançado pelo FEA.

Com a realização do FEA, diversas conquistas e avanços ocorreram na região, destacando-se: a liberação de recursos financeiros para elaboração e implementação de projetos socioambientais; implantação de salas e/ou espaços verdes; consolidação da educomunicação por meio da formação de comunicadores comunitários; nomeação de gestores de educação ambiental; o fortalecimento e constituição dos coletivos educadores municipais; educadores e educadoras aderiram ao programa em convívio com muitos que já estavam envolvidos desde o início e que buscam sua retroalimentação.

Como principais avanços, destacamos o pertencimento dos educadores e educadoras formados pelo programa FEA. Em 07 anos de realização do programa, a demanda por novos participantes e o interesse de permanência são crescentes. Já são mais de 600 educadores e educadoras formados. Além disso, um segundo aspecto é a mobilização de pessoas e ações realizadas por meio das comunidades de aprendizagem; já são mais de 200 comunidades de aprendizagem constituídas e que articulam mais de 10.000 PAP4. O potencial de ação dessas comunidades de aprendizagem é percebido através dos inúmeros projetos que são desenvolvidos por elas e que surpreendem no que tange à diversidade de segmentos envolvidos e temas trabalhados.

Os segmentos mais representados são comunidades escolares em geral (incluindo pais, alunos, professores e funcionários); pessoas da terceira idade; agentes de saúde; universitários; catadores de materiais recicláveis; grupos de mulheres;



jovens e adolescentes; sociedade civil em geral e, ainda, grupos de crianças e adolescentes denominados Coletivo Educador Mirim. As áreas de atuação de cada comunidade de aprendizagem são variadas, no entanto, a maior parte trabalha temas gerais que envolvem a Educação Ambiental, como resíduos sólidos (com destaque para o lixo tecnológico), agricultura sustentável, plantas medicinais, monitoramento da qualidade da água e recursos hídricos em geral.

Citamos ainda a constituição dos coletivos educadores municipais, existentes nos 29 municípios da BP3. A partir do ano de 2009, com a exitosa experiência do Coletivo Educador, pessoas de diferentes segmentos se reúnem para a reflexão, realização de diagnóstico socioambiental da realidade do município e para planejar ações e intervenções. Desta forma, os coletivos vêm conquistando diversos resultados positivos, como empoderamento e envolvimento da sociedade nas questões socioambientais e, ainda, recursos financeiros para elaboração de projetos socioambientais. Já são 55 projetos contemplados com fundo de apoio a projetos da BP3, fruto do Convênio entre a Itaipu Binacional e o Conselho de Desenvolvimento dos Municípios Lindeiros ao Lago de Itaipu.

Toda articulação do programa é realizada por um grupo de gestores de EA formado por representantes do poder público e sociedade civil dos 29 municípios da BP3; esses gestores são facilitadores das ações e programas de educação ambiental. Atualmente, são cerca de 70 gestores, que na mandala do FEA assumem o papel do PAP2, mas com atribuições que vão além da articulação do programa FEA. O empoderamento desses gestores é significativamente reconhecido no território e é um elo de parceria entre a Itaipu Binacional e os municípios, com o intuito de juntos construir estratégias de fortalecimento de políticas públicas socioambientais e melhoria da qualidade de vida nos municípios da BP3.

Em um processo de formação de educadores ambientais sempre nos deparamos com várias dificuldades, em diferentes contextos, sejam eles educacional, social, cultural, empresarial, entre outros. Estas dificuldades, bem identificadas, se transformam em desafios e impulsionam a busca de alternativas para sua superação.

Os desafios encontrados em um processo de formação com envolvimento de diversos atores e de diferentes áreas e formações são vários, indo desde a dificuldade de inserção em um sistema de formação diferenciado, passando pela falta de subsídio no que tange às questões logísticas do programa e, até mesmo, na ausência de aporte financeiro para a realização das atividades e projetos.

Outro aspecto muito evidenciado no Coletivo Educador é a dificuldade de permanência das atividades, decorrente das mudanças nas gestões públicas municipais.



Reconhecidos os desafios, o Coletivo tem como necessidade buscar estratégias que superem e transponham tais limitações. Em avaliação do Programa de Educação Ambiental, nos encontros preparatórios ao evento Cultivando Água Boa, foram destacadas estratégias para efetividade e sustentabilidade do Coletivo Educador, como, por exemplo, o fortalecimento das instâncias de diálogos (comitês e coletivos) e a constituição de conselhos municipais de meio ambiente nos municípios onde não houver; garantir a continuidade dos Processos Continuados de Formação (Ecopedagogia para professores, Formação de comunicadores comunitários através da Web Rádio Água, Monitoramento participativo da qualidade da água, Formação para nutricionistas e merendeiras, Formação continuada dos facilitadores de salas e espaços verdes, FEA, entre outros) para os diversos segmentos dos atores sociais da BP3; fomentar parceria com as universidades para criar cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) em Educação Ambiental; fortalecer as relações com os parceiros já existentes; e ampliar parceria com as instituições privadas e religiosas para potencializar a realização das ações socioambientais.

Destacamos ainda que, em um dos itens de formação do cardápio de aprendizagem do PAP3 no ano de 2012, que tratou da construção de Metas de Desenvolvimento Sustentável da BP3 pós Rio+20, os educadores traçaram uma meta de manter a elaboração de uma carta de compromisso para os candidatos às eleições municipais, com o objetivo de informar os programas e ações existentes, bem como firmar compromisso no sentido de assegurar a continuidade dos mesmos, enfocando a importância dos Coletivos Educadores, com intuito de suprir a insegurança gerada em períodos eleitorais.

Para superar os desafios, as avaliações necessitam ser constantes, considerar os resultados positivos e o que ainda precisa ser articulado, repensado, reorganizado, enfim, processos formativos de grande magnitude exigem diálogos e reflexões coletivas que indicam qual o caminho e quais as mudanças a serem tomadas.

Durante as avaliações nos encontros preparatórios para o Evento Cultivando Água Boa, também foram investigados os aspectos mais relevantes de toda a caminhada da Educação Ambiental na BP3, tendo sido destacados: a mobilização, sensibilização, comprometimento e envolvimento dos diversos atores sociais, uma vez que a EA deixou de atender apenas o ensino formal, transcendendo os muros escolares, mobilizando e sensibilizando as comunidades para o olhar coletivo, demonstrando o empoderamento e envolvimento da comunidade nas ações e projetos socioambientais; a instituição do Gestor de EA nos municípios e o amadurecimento deste grupo, contribuindo para que o poder público municipal reconheça a importância da EA como política pública e valorize os profissionais envolvidos nestas ações; a conquista de recursos financeiros para serem investidos



em projetos de EA; a implantação e fortalecimento de salas e espaços verdes; a formação continuada com a participação dos diversos segmentos sociais; e o conhecimento dos documentos globais que fundamentam a EA, permitindo a contextualização das ações socioambientais mediante necessidades regionais e inserindo a Ecopedagogia e a Educomunicação.

Além dos diversos resultados positivos alcançados, é notável como a EA potencializou, não somente a formação humana, mas também desencadeou a melhoria dos aspectos ambientais na região como, por exemplo, a recuperação de matas ciliares, o monitoramento da qualidade da água através de metodologia participativa e a limpeza e proteção de nascentes, envolvendo principalmente os agricultores nestas ações.

Ainda com a realização do FEA podemos constatar alguns fatores determinantes para a eficácia e replicação do Programa. De acordo com Viezzer et al. (2007) é fundamental partilhar e trabalhar com as instituições que interagem com o Coletivo Educador, além de estratégias como formação didático-pedagógica, elaboração de materiais, valorização da EA na política pública municipal, otimização de recursos, elaboração de projetos e captação de recursos, entre outros. Daí a importância da Educação Ambiental, enquanto um processo pedagógico participativo de transformação socioambiental, como vem sendo delineado pelo Programa FEA.

Esperamos, assim, poder ter contribuído para a implementação desta experiência em outras localidades do território brasileiro, assim como ressaltar o trabalho que vem sendo realizado por todos os envolvidos nesse processo e, inclusive, aos que vêm se somando à construção de uma nova cultura, fundamentada na ética do cuidado com a Bacia do Paraná 3.



Referências e sugestões

BRANDÃO, C.R. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JR, L.A. (Org.). Encontros e Caminhos: Formação de Educadores Ambientais e Coletivos Educadores, v.1. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. Itaipu Binacional. Cultivando Água Boa. Um novo modo de ser para a sustentabilidade. Metodologia e Resultados 2003-2009. Foz do Iguaçu, Programa Cultivando Água Boa, 2009.

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

CASALE, V. C.; VITORASSI, S.; DAHLEM, R.; PLETSCH, R. Uma experiência de Formação de Educadores e Educadoras Ambientais através da constituição de Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis. X Encontro Paranaense de Educação Ambiental - Universidade Estadual de Maringá - 26 a 28 de outubro de 2007.

CASALE, V. C.; VITORASSI, S.; PLETSCH, R., VIEZZER, M. Coletivo Educador da Bacia do Paraná III e Entorno do Parque Nacional do Iguaçu. Revista COLECIONA: Fichário d@ EDUCADORAMBIENTAL. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, vol.2/Ano1- pag.17 - 20 - 2008.

FERRARO JR, L. A.; SORRENTINO, M. Coletivos Educadores. In: FERRARO JR, L.A. (Org.). Encontros e Caminhos: Formação de Educadores Ambientais e Coletivos Educadores, v.1. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

INSTITUTO DAS ÁGUAS DO PARANÁ. Plano da Bacia Hidrográfica do Paraná 3. Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, 2011. Disponível em: http://www.aguasparana.pr.gov.br/arquivos/File/parana/plano_de_bacia/Produto_1_BP3_2011_v04.pdf. Acesso em: 05 fevereiro 2013.

VIEZZER, M. Pesquisa-Ação-Participante (PAP). In: FERRARO JR, L.A. (Org.). Encontros e Caminhos: Formação de Educadores Ambientais e Coletivos Educadores, v.1. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

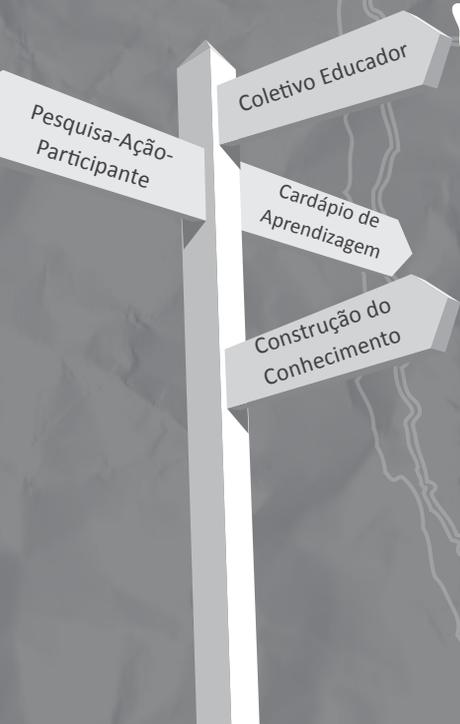
VIEZZER, M., et al. Círculos de aprendizagem para a sustentabilidade. 1ª Ed. Foz do Iguaçu: Itaipu Binacional, Ministério do Meio Ambiente, 2007.



VITORASSI, S. Cultivando Água Boa: roteiro metodológico das Oficinas de Futuro. In: PAULA Jr, F. Políticas de Águas e Educação Ambiental: processos dialógicos e formativos em planejamento e gestão de recursos hídricos. Brasília: MMA, 2011.

VITORASSI, S.; OLIVER, M. & SORRENTINO, M. Programa de Educação Ambiental de Itaipu: avanços e desafios de uma experiência de enraizamento da educação ambiental na Bacia Hidrográfica do Paraná 3. In: Universidade Estadual de Ponta Grossa. Olhar do Professor. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

COEDUCA



Sandro Tonso. Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (1986), mestrado em Geociências pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e doutorado em Geociências pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Atualmente é professor pleno da Faculdade de Tecnologia (ex-CESET) da Universidade Estadual de Campinas, atuando em pesquisa, ensino e extensão na área da Educação Ambiental, Trabalhos Comunitários, Coletivos Educadores, Formação de Educadores Ambientais em parceria com variadas instituições governamentais, não-governamentais.e comunidades da sociedade em geral.



COEDUCA

Sandro Tonso⁴²

O COEDUCA – as utopias que movem

Grande cidade, problemas ainda maiores

O COEDUCA – Coletivo Educador Ambiental de Campinas surge num contexto de diversas carências socioambientais na cidade de Campinas, estado de São Paulo.

Fruto de políticas de concentração de riquezas e de oportunidades que, há séculos, também concentram a população brasileira em poucas e grandes cidades, Campinas, com mais de um milhão de habitantes, apresenta muitas das questões socioambientais comuns à situação de uma elevada taxa de urbanização, uma grave desigualdade de condição de vida digna de sua população e diversos problemas correlatos: impermeabilização do solo, enchentes, falta e má qualidade de áreas verdes, incompleto e desigual acesso à água potável e ao esgotamento sanitário, contaminação dos cursos d'água e mananciais, produção excessiva de resíduos (esgotamento do aterro sanitário municipal, baixa taxa de reciclagem, insuficiente organização social de catadores). A estes problemas, tradicionalmente ligados às chamadas questões ambientais, também destacamos algumas questões de ordem perceptiva e política: a falta de uma compreensão complexa das questões socioambientais, falta de articulação entre as diferentes instâncias do poder público, as organizações sociais, as universidades, a população, falta de percepção das inter-relações entre ambiente natural, sistema de produção capitalista, consumismo, produção de resíduos e atuação política e falta de mobilização/organização política da população. Por fim, talvez, pela sua história de receber tantos migrantes do Estado e do Brasil e por sua proximidade de um centro de atração ainda mais forte – a cidade de São Paulo – encontramos uma significativa lacuna de sentimento de pertencimento à cidade: grande parte

42 Este texto retomou e ampliou diversos textos de autoria coletiva do COEDUCA, desde o projeto inicial até seus relatórios finais. Dos diferentes autores, homenageio e cito a Profa. Luiza Alonso da Silva, nossa grande orientadora em todos os momentos.



da população, mais carente economicamente, sente que “está de passagem” e que não pertence à cidade, mesmo que sua permanência já seja de dezenas de anos.

Por outro lado, com duas Universidades de grande porte (UNICAMP e PUCCamp), dezenas de ONGs, diversos órgãos públicos e autarquias municipais e estaduais, são realizadas inúmeras ações de Educação Ambiental (com as mais variadas durações, públicos, temas e tendências político-pedagógicas), ainda absolutamente desarticuladas e sem uma Política Municipal de Educação Ambiental que pudesse servir de orientação e aproximação destas ações com as demandas da população e da municipalidade.

O estímulo inicial e seus desdobramentos

Em dezembro de 2004, a equipe da Diretoria de Educação Ambiental (DEA) do Ministério do Meio Ambiente (MMA) realizou a primeira de uma série de reuniões abertas, em Campinas e região, para apresentar o ProFEA - Programa de Formação de Educadores Ambientais, baseando-se no estímulo à formação de Coletivos Educadores Ambientais e na adesão ao Programa MES - Município Educador Sustentável. Estas reuniões aconteceram durante o ano de 2005.

Diversas instituições e pessoas de toda a região participaram destas reuniões e algumas delas, com atuação em Campinas, decidiram, em meados de julho de 2005, criar um Coletivo Educador Ambiental na cidade e passaram a se reunir, a princípio quinzenalmente e, após dois meses, semanalmente, para se formar, definir ações, buscar parcerias e se reconhecer como um Coletivo. O grupo inicial de instituições se compôs de (em ordem alfabética): Associação de Apoio às Oficinas Culturais do Estado de SP (ONG), Associação de Proteção Ambiental Jaguatibaia (ONG), Centrais de Abastecimento de Campinas – CEASA (órgão público municipal), Coordenadoria de Assistência Técnica Integral – CATI (órgão público estadual), Escola Arquimedes (escola técnica particular), Diretorias Regionais de Ensino (órgão público estadual), Instituto Agrônomo de Campinas – IAC (órgão público estadual), Instituto de Pesquisas e Estudos para a Sociedade – IPES (ONG), Fundação José Pedro de Oliveira - Mata de Santa Genebra (autarquia municipal), Movimento Sonha Barão (movimento ligado à cooperativa de materiais recicláveis), Grupo de Aplicação Interdisciplinar à Aprendizagem – GAIA (ONG), Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCampinas, Prefeitura Municipal de Campinas, Serviço de Saúde Dr. Cândido Ferreira (órgão público municipal), Sociedade de Abastecimento de Água e Saneamento SANASA (autarquia municipal) e Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.



A partir de setembro de 2005, as reuniões para escrita do Projeto Político Pedagógico foram realizadas semanalmente por um grupo de, em média, 25 pessoas das instituições acima, além de pessoas interessadas não vinculadas a nenhuma instituição.

Quais eram algumas de nossas utopias

O compromisso assumido pelo grupo frente ao MMA, por meio do financiamento obtido pelo Edital 05/2005 do Fundo Nacional do Meio Ambiente, foi o de formar – com os princípios conceituais e metodológicos do ProFEA – 150 Educadores Ambientais populares em Campinas. Dada a população do território de Campinas (mais de um milhão de habitantes e uma grande desigualdade de todas as ordens), a primeira grande decisão foi optar entre fazer uma ação “piloto” numa determinada região ou trabalhar com toda a cidade.

Três foram os estímulos para a segunda opção: a dificuldade em escolher uma área prioritária, frente ao mapeamento inicial realizado; a insegurança da continuidade para as “próximas” turmas após o “piloto” e, principalmente, uma opção político-metodológica de articular educadores de diferentes áreas da cidade numa mesma formação.

Tínhamos, portanto, 24 meses para formar 150 educadores ambientais populares, atuantes em “todo” o território de Campinas, promovendo a capilaridade destas ideias para toda a população. Estes Educadores Ambientais Populares foram conhecidos por PAPs: Pessoas que Aprendem Participando (num sentido emancipatório e autônomo de Participação), numa metodologia que envolvia basicamente a chamada Pesquisa Ação Participante. Inicialmente, os articuladores propuseram o processo COEDUCA, no qual seriam formados os PAPs3 que se encarregariam, através das Ações Educativas implementadas por seus Coletivos Locais, da formação de novas pessoas, os PAPs4. Tal distinção entre os papéis vigorou apenas inicialmente, uma vez que todos – PAPs 2, 3 e 4 – compareciam indistintamente às reuniões semanais dos PAPs 2 na Coordenação do COEDUCA e, também, eram todos, ao mesmo tempo, aprendentes nos Itens de Cardápio. Com todos assim reunidos, após o primeiro ano, havia dificuldade em saber a que grupo pertencia cada pessoa. Assim, todos passaram a ser considerados apenas como PAPs.



Estratégias e desenvolvimento

Partindo do ProFEA, alguns princípios conceituais e metodológicos foram particularmente importantes durante esta formação inicial do COEDUCA: capilarização, o reconhecimento de que todos são educadores, a valorização de todos os saberes, a opção por um cardápio de aprendizagem e não por uma grade curricular tradicional, a valorização da ação educativa como parte da formação, a importância da construção dos sentimentos de identidade e pertencimento como potencializadores da ação, entre tantos outros.

Inicialmente, o COEDUCA recebeu 600 interessados vindos de metade dos 400 bairros de Campinas, o que mostrou a boa divulgação e o interesse bastante capilarizado em todo o município. Destes, mais de 300 vieram a uma reunião, em fevereiro de 2007, para explicarmos nossa metodologia. Muitas pessoas esperavam um curso mais tradicional e preferiram aguardar outra oportunidade. Das características que foram apresentadas na reunião de fevereiro, destacamos:

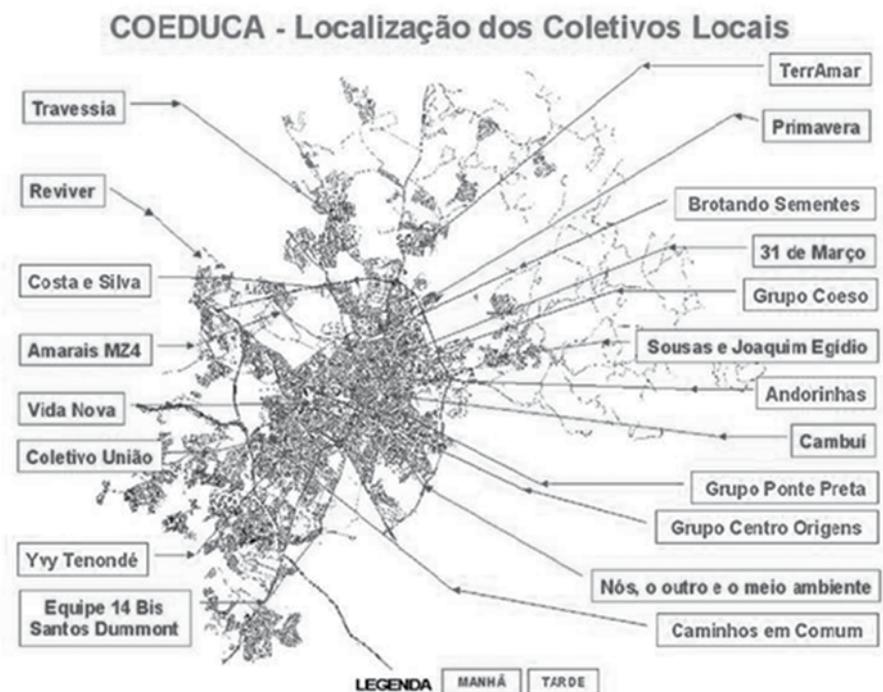
- um processo ainda não fechado, aberto à participação dos próprios educandos nas decisões político-pedagógicas.
- concepções de Educação Ambiental bastante distintas do senso comum, nos afastando de simplesmente ensinar a fazer coleta seletiva de lixo ou economizar recursos naturais, por meio de campanhas e incentivos materiais ou ainda, plantar árvores e proteger a chamada Natureza, sem uma ampla e profunda compreensão das causas políticas, culturais, econômicas e estruturais de cada um destes exemplos de desequilíbrios e suas relações com os processos de exclusão social e de produção, distribuição e consumo capitalistas.
- a duração de 18 meses e a carga horária de 564 horas, metade durante a semana (8 horas semanais às quintas e sextas-feiras) e o restante em atividades aos finais de semanas e à noite.

Desta forma, apesar de termos realizado um encontro para apresentar o COEDUCA e “selecionar” os interessados, consideramos difícil e injusta a tarefa e convidamos a todos que se atraíram por esta aposta político-metodológica a participar. No dia 31 de março de 2007, mais de 180 pessoas iniciaram o processo.

Como o princípio de trabalhar em Coletivo é fundamental, neste primeiro dia, um sábado, cada presente foi chamado a definir onde desejaria realizar sua Ação Educativa, parte integrante da formação: no seu local de trabalho, no seu bairro de residência ou em outros locais? Deste modo, e por desejo de ação, foram formados



21 Coletivos Locais de Ação Educativa Socioambiental (figura 1), compostos por pessoas das mais variadas formações: pessoas com fundamental incompleto ao lado de graduados e portadoras de Doutorado; pessoas trabalhadoras públicas com profissionais autônomos e desempregados; pessoas que vinham com seus carros próprios e pessoas que tiveram uma bolsa para deslocamento e alimentação durante a formação. Enfim, a diversidade foi uma das marcas dos Coletivos Locais (e do COEDUCA), formados prioritariamente pelo desejo de agirem num território escolhido.



A carga horária de 564 horas foi dividida da seguinte forma:

- 270 horas de Vivência de Itens de Cardápio de Aprendizagem do COEDUCA, divididas em três semestres: 80 horas no primeiro semestre de 2007, 80 horas no segundo e 110 horas no primeiro semestre de 2008 (veja mais adiante alguns dos Itens de Cardápio-IC do COEDUCA).

- 120 horas de Ação Educativa Socioambiental a ser realizada pelo Coletivo Local na região escolhida no primeiro dia, em três etapas semestrais: Mapeamento Socioambiental, Elaboração Participativa do Projeto de Ação e Realização da Ação Educativa, formando PAPs4, PAPs5,
- 90 horas de Imersões e Seminários, distribuídos nos três semestres e objetivando a troca entre os Coletivos Locais, debates e aprofundamentos de temas comuns a todos os PAPs (2, 3, 4, ...).
- 60 horas de Articulação dos Coletivos Locais, quando os articuladores iam ao território acompanhar as reuniões e as ações Educativas dos Coletivos Locais.
- 24 horas de Vivências de outros Coletivos como Conselhos Municipais, Conselhos Gestores de Áreas de Proteção, Associações de Moradores, Câmara Municipal, Conselhos Intersetoriais de Bairros, entre outras estruturas coletivas.

O cardápio de aprendizagem do COEDUCA

De todo o processo, desde o final de 2004, poucos momentos foram tão debatidos e, portanto, tão ricos e produtivos, quanto a definição do nosso Cardápio de Aprendizagem e seus Itens de Cardápio (ICs). Os ICs eram atividades nas quais temas, conceitos e vivências eram apresentados, debatidos e problematizados com a intenção, mais geral, de servirem de apoio à formação dos PAPs e, mais específica, de darem mais força à ação educativa do Coletivos Locais.

A primeira grande questão foi: teremos ICs obrigatórios ou todos os ICs serão escolhidos livremente pelos PAPs? A palavra “livremente” era forte e os debates seguiram por semanas, incluindo conversas com outros PAPs de outros Coletivos e da própria DEA/MMA. Se, por um lado, consideramos que nenhum tema ou conteúdo deveria ser obrigatório a qualquer PAP, por outro, consideramos quatro características da Educação Ambiental do COEDUCA que deveriam ser apresentadas a todos os participantes. Para cada uma delas, no primeiro semestre de 2007, foram desenvolvidos ICs dos quais todos os PAPs participaram:

- Consideramos que um PAP deveria, antes de tudo, reconhecer-se sabedor de algo, alguém que sabe que sabe algo e pode assim chegar a saber mais (parafrazeando Paulo Freire, em “Comunicação ou Extensão”). Para isso, oferecemos o IC “Relatos de Aprendizagem”, no qual, em grupos grandes e pequenos, cada PAP trazia suas experiências passadas, seus saberes, suas vivências compartilhadas pelos mais diversos meios;

- 
- Consideramos que um PAP deveria ampliar suas capacidades de percepção do meio e de expressão de suas ideias. Desta forma, no IC “Caminhos de Sensibilização”, oferecemos as mais diferentes experiências sensoriais e artísticas, colocando a Arte no seu papel de ampliar as potencialidades do ser humano;
 - Consideramos que um PAP do COEDUCA deveria conhecer Campinas mais do que já conhecemos, e pelos olhos dos outros PAPs. Para isso, no IC “Re-Conhecendo Campinas”, elaboramos três diferentes roteiros que foram realizados de ônibus, atravessando a cidade de ponta-a-ponta, e propondo os próprios PAPs como cicerones das regiões que cada um mais conhecia;
 - Por fim, era preciso se posicionar politicamente no amplo espectro de Educações Ambientais presentes. Das mais conservadoras às mais críticas, foram apresentados e debatidos os conceitos de uma Educação Ambiental Crítica, base do ProFEA, no IC “Pessoas que Aprendem Participando”.

A outra questão importante foi considerar os, então PAPs2, como viabilizadores da formação desejada pelo PAPs3 e não como *sabedores do que é melhor para eles*. Desta forma, durante o primeiro semestre de 2007, em conversas entre PAPs2 e 3, levantou-se as demandas e as potencialidades presentes nas instituições e pessoas parceiras, inclusive indo buscar competência específica (por exemplo: Legislação Ambiental) não existente entre os PAPs2 e demandada pelos PAPs3. Assim foi construído o Cardápio de ICs não obrigatórios, oferecidos aos PAPs nos 2º e 3º semestres da formação.

Fizeram parte do Cardápio os seguintes ICs, em número de 34: “A vontade coletiva na transformação socioambiental”, “Acidentes Químicos”, “Análises Emergênticas”, “Área de Preservação Permanente e Nascentes”, “Áreas Verdes, degradação e recuperação”, “Caminhos de Sensibilização”, “Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola - COM-VIDAS”, “Conhecendo uma cooperativa: Cooperativa de Recicláveis de Barão Geraldo”, “Conhecer o stress transformando-o em vitalidade”, “Consumo e Consumismo”, “Ecobrinquedoteca”, “Energias Renováveis”, “Formação em Economia Solidária: Microcrédito, Clube de Trocas, Uso de moeda Social, Comércio Justo, Cooperação, Empreendedorismo e Vivência em Feira de Economia Solidária”, “Histórico da Educação Ambiental”, “Indicadores de Avaliação em Educação Ambiental”, “Introdução à Política”, “Legislação Ambiental”, “Mapeamento e identificação das árvores: (re) conhecendo a biodiversidade de seu bairro”, “Movimentos Sociais no Brasil – Região de Campinas: História, Conceituação e Experiências”, “Mudanças Ambientais”, “Noções de Informática”, “O Rural de Campinas”, “Oficina de Construção e Manipulação de Bonecos”, “Oficina



de Elaboração de Projetos de Intervenção Socioeducativa e Formação de Articuladores”, “Oficina de Teatro do Oprimido”, “Oficina Santos Dumont de uso de materiais”, “Os Planos Diretores de Campinas e a Evolução da Cidade”, “Pensando e Fazendo Educomunicação”, “Percepções do Espaço/Tempo”, “Permacultura”, “Políticas Públicas de Educação Ambiental”, “Reflorestar Campinas, começando pelo seu bairro”, “Saberes Necessários à Educação do Futuro”, “Sustentabilidade da Vida”.

Distribuídos e, alguns, repetidos em dois semestres, estes IC mesclaram PAPs2, 3 e 4 na sua condução e assistência, horizontalizando as relações entre todos nós.

O que foi necessário

Os recursos do Edital do FNMA (R\$ 200.000,00, dos quais a metade ainda não chegou por dificuldades legais e burocráticas!) foram utilizados para a compra de equipamentos e materiais variados, ajuda de custo aos participantes que não eram vinculados a nenhuma instituição, aluguel de ônibus e deslocamentos de todas as espécies.

Dos recursos não financeiros, o maior deles foi o tempo dos servidores e funcionários das instituições parceiras, que tinham seus salários já pagos por estas e que dedicavam boa parte de sua semana à própria formação, à concepção metodológica do COEDUCA e à realização e avaliação das atividades. No auge da formação, os PAPs2 encarregados da coordenação do COEDUCA dedicavam entre 20 e 30 horas semanais ao projeto, além, é claro, de suas atribuições em cada uma das instituições parceiras.

O espaço físico para as reuniões semanais (quase duas centenas), as imersões de todos os participantes (aproximadamente 30 reuniões) e os itens de cardápio foram recursos importantíssimos oferecidos pela UNICAMP, pela Prefeitura de Campinas, pela PUCCamp (no primeiro semestre) e pela Escola Arquimedes, gratuitamente!

Por fim, o maior recurso de todos foi a confiança, o tempo e a dedicação de todos os PAPs3 às atividades que somavam ao menos 10 horas semanais, por 18 meses!

Resultados e perspectivas futuras

Os resultados de processos de Educação Ambiental não são evidentes como na construção civil ou na agricultura. No entanto, seus indícios são fortes para quem os valoriza como bases para pensamentos e ações contra-hegemônicos. Se escolhermos os conceitos de Comunidade Interpretativas e Aprendentes, Potência



de Ação, Identidade e Participação, podemos listar os seguintes indicadores de resultados da formação:

- A consolidação e o reconhecimento do COEDUCA – como um grupo de Educadores Ambientais com posturas claras e definidas – em diferentes instâncias: diversos órgãos da Prefeitura Municipal de Campinas, Conselho Municipal de Meio Ambiente – Campinas, Coordenação da Semana do Meio Ambiente de Campinas – SEMEIA e Coordenação dos Trabalhos Técnico-Sociais ligados ao PAC-Campinas, entre outros;
- A aprovação de verba de R\$ 260.000,00 pela Câmara Municipal de Campinas para o apoio e fortalecimento da Rede de Coletivos Locais do COEDUCA, no Plano Plurianual da Prefeitura de Campinas 2010-2013(em grande parte contingenciado pelo Gabinete do prefeito anterior);
- A aprovação definitiva no Orçamento Participativo de 2013 de verba de R\$ 100.0000,00 para uma formação do COEDUCA para as áreas com maior concentração de populações em risco socioambiental (como definido pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente);
- A participação e capilarização dos PAPs do COEDUCA em diferentes instituições públicas e privadas de Campinas, implementando projetos e ações educadoras e posicionando-se sobre as mais variadas questões socioambientais da região;
- A constante procura, por parte de técnicos e instituições da região, para o estímulo à formação de Coletivos Educadores em projetos socioambientais, em especial, pelos técnicos sociais da CAIXA ECONÔMICA FEDERAL, responsáveis pela aprovação e acompanhamento dos projetos técnico-sociais do PAC em todo o Estado de São Paulo; e
- A construção de uma identidade “COEDUCA”, inclusive em pessoas que não participaram do processo inicial (2005-2008) e que continuam a serem formadas pelos PAPs. Além de recursos financeiros para a ampliação do COEDUCA, é fundamental que as ações sejam endereçadas para a criação de uma Política e um Programa Municipal de Educação Ambiental. Este é nosso maior objetivo e maior dificuldade.

A dificuldade se deve, principalmente, a uma mentalidade (cultura) produtivista, imediatista e em busca de soluções únicas que vê, com olhos desconfiados, ações de Educação Ambiental (sempre lentas e específicas para cada situação) em contraposição a ações de gestão ambiental. Estas, materializadas por leis,



multas, incentivos materiais, desenvolvimento de processos tecnológicos e/ou equipamentos, até podem apresentar “resultados” em termos de indicadores ecológicos, mas, seguramente, deixam muito a desejar em relação a indicadores que queiram mostrar a melhoria em termos de inclusão social e em termos de emancipação (material e cultural) e participação de todos em direção a Sociedades que consigam sustentar não só a Natureza e a Economia, mas, e principalmente, os modos de vida e as relações sociais em cada cultura humana.

Ampliando

A partir desta e de dezenas de outras experiências em todo o Brasil, percebemos que potencializar Coletivos Educadores para a implementação de qualquer transformação socioambiental não é mais uma opção: é uma obrigação política, metodológica e epistemológica. Política, pois é a melhor forma de combatermos os mais variados processos de exclusão nos quais a sociedade capitalista se especializou: não há capitalismo sem exclusão, portanto, há que se combater toda e qualquer exclusão para mudarmos este modo de produzir, distribuir e aproveitar as riquezas de que todos dispomos. Metodológica, pois trabalhar em Coletivos – horizontais e plurais – é a melhor forma de contemplarmos as relações entre as partes, não reduzindo à dimensão sistêmica. Por fim, é um imperativo epistemológico, pois se tudo o que esta sociedade sabe não nos permitiu resolver as questões socioambientais, a solução para elas está no que não sabemos, em outros saberes e outras formas de conhecer o mundo. Onde está o que não sabemos? Está no OUTRO, no diferente, naqueles que um Coletivo Educador tem o compromisso ético de acolher.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO LICENCIAMENTO



Projetos em Educação
Ambiental

Conflitos
Socioambientais

Mônica Armond Serrão
Gilberto Moraes de Mendonça

Mônica Armond Serrão. Mestre e Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (Programa EICOS da Universidade Federal do Rio de Janeiro) é graduada em Geologia (UFRJ). Atua, desde 2002, como analista ambiental do IBAMA, com a temática de educação ambiental, na Coordenação Geral de Petróleo e Gás – CGPEG, responsável pelo licenciamento ambiental dos empreendimentos marítimos de petróleo e gás do país. É coautora do livro “Sustentabilidade: uma questão de todos nós” (Senac, 2012) e de capítulos de livros e de artigos que discutem o papel da educação ambiental no âmbito do licenciamento ambiental.

Gilberto Moraes de Mendonça. Doutorando em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro). Desde 2002 é Analista Ambiental do IBAMA, onde atua, principalmente, com os temas “controle da poluição”, “gestão e conflitos ambientais” e “educação ambiental”, na Coordenação Geral de Petróleo e Gás – CGPEG, setor responsável pelo licenciamento ambiental dos empreendimentos marítimos de petróleo e gás do país. É Mestre em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2000). Graduou-se em Agronomia pela Universidade Federal de Viçosa (1994) e em Engenharia Civil pela Escola de Engenharia da Associação Educacional Veiga de Almeida (1987).



EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO LICENCIAMENTO

Mônica Armond Serrão e Gilberto Moraes de Mendonça

A educação ambiental enquanto medida mitigadora do licenciamento: o exemplo da Coordenação Geral de Petróleo e Gás (CGPEG/DILIC/IBAMA)

Introdução

No Brasil, um empreendimento (ou atividade) que venha causar degradação ao ambiente tem de ser submetido a um processo de licenciamento ambiental para que seja implantado. A responsabilidade por conduzir esse processo é de um órgão público de meio ambiente, sendo que há critérios estabelecidos para a distribuição de competências entre os órgãos das esferas federal, estadual e municipal. Nos casos de competência federal, o órgão público responsável pelo licenciamento é o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA)⁴³, que possui uma unidade específica com essa atribuição: a Diretoria de Licenciamento (DILIC). Nessa Diretoria, as ações do licenciamento são desenvolvidas por três Coordenações Gerais: Coordenação Geral de Infraestrutura de Energia Elétrica (CGENE); Coordenação Geral de Transporte, Mineração e Obras Cíveis (CGTMO); Coordenação Geral de Petróleo e Gás (CGPEG). Cada uma destas, por sua vez, se subdivide em Coordenações com respectivas tipologias de empreendimentos a licenciar.

Enquanto a DILIC, CGENE e CGTMO situam-se na sede do IBAMA, em Brasília⁴⁴, a CGPEG está estabelecida na cidade do Rio de Janeiro e é a responsável pelo licenciamento ambiental dos empreendimentos marítimos de exploração, produção e escoamento de petróleo e gás natural⁴⁵ em todo o mar brasileiro. Ela compõe-se de três equipes: Coordenação de Exploração de Petróleo e Gás (COEXP) e Coordenação de Produção de Petróleo e Gás (CPROD), no Rio

43 Dentre os empreendimentos que devem ser licenciados no âmbito federal podem ser citados, por exemplo, os que se encontram em rios de divisa entre dois Estados (como determinadas hidrelétricas), os de energia nuclear e os que se encontram no mar (como as atividades de petróleo *off shore*).

44 A DILIC conta, também, com o apoio técnico, administrativo e logístico de Núcleos de Licenciamento Ambiental (NLAs) situados nas Superintendências do IBAMA existentes nas 27 Unidades da Federação.

45 Neste artigo, por questão de simplificação, os empreendimentos marítimos de exploração, produção e escoamento de petróleo e gás natural são tratados como “atividade de petróleo”.



de Janeiro, e Unidade Avançada de Licenciamento Ambiental Especializado (UALAE), em Aracaju, Sergipe, atuando em conjunto com a COEXP e a CPROD no licenciamento da atividade de petróleo no mar confrontante às Regiões Nordeste e Norte. O presente artigo traz um resumo da experiência da CGPEG nas exigências relativas à educação ambiental no processo de licenciamento e reflexões a partir dessa experiência.

A licença ambiental e suas condicionantes

Conforme consta do artigo “Controle social no licenciamento ambiental”, desta coletânea, uma licença ambiental é concedida a um empreendimento a ser implantado, caso seja constatada sua viabilidade, após a análise de um estudo ambiental; na esfera federal, como visto, essa análise é feita por técnicos do IBAMA⁴⁶. A rigor, entretanto, o que se chama genericamente de licença ambiental é uma sequência de três licenças concedidas a um mesmo empreendimento, a cada etapa de sua implantação: Licença Prévia (LP), Licença de Instalação (LI) e Licença de Operação (LO). Cada uma dessas licenças possui suas próprias condicionantes e seu prazo de validade, que pode ser renovável. A elaboração das condicionantes é pautada, principalmente, na legislação e em informações contidas no estudo ambiental (em alguns casos, também em informações obtidas em vistorias técnicas e/ou nas Audiências Públicas). As condicionantes devem ser cumpridas pela empresa e seu cumprimento é acompanhado pelo IBAMA (essa é a chamada fase de “pós-licença”). Caso haja descumprimento de uma condicionante, há sanções previstas na legislação que variam entre notificações e multas, indo até embargos ou suspensão da licença. Medidas para monitorar, mitigar ou compensar os impactos do empreendimento — aos meios físico, biótico e socioeconômico — são exemplos de condicionantes. Elas são convertidas em projetos ambientais e a implementação desses projetos passa a ser acompanhada pelo IBAMA na fase de pós-licença, especialmente após a LO. Esse acompanhamento se dá de duas formas: (i) análise de relatórios de implementação dos projetos (relatórios de pós-licença) enviados pela empresa em periodização pré-definida (semestral ou anual, por exemplo); e (ii) acompanhamento de determinadas ações dos projetos *in loco*.

⁴⁶ A licença ambiental é concedida pelo Presidente do IBAMA. As Coordenações Gerais da DILIC e os NLAs não têm a atribuição de conceder tal licença, mas de fazer as análises dos estudos ambientais (e de suas eventuais complementações) e emitir Parecer Técnico em cuja conclusão conste a sugestão de concessão ou não da licença. Em 2010, foi criada a Comissão de Avaliação e Aprovação de Licenças Ambientais, composta por quatro das Diretorias do IBAMA (inclusive a DILIC), além do Procurador Chefe da Procuradoria Geral do IBAMA. O objetivo da Comissão é analisar e assessorar o Presidente na concessão das licenças de competência do IBAMA.



A CGPEG e sua dinâmica de trabalho

A CGPEG conta, hoje (2013), com 82 Analistas Ambientais, incluindo o Coordenador Geral e um Coordenador de cada equipe (COEXP, CPROD, UALAE). Todos ingressaram por meio de concursos públicos durante os anos 2000. Do total de Analistas Ambientais, 66 atuam no Rio de Janeiro e 16 em Aracaju. Há previsão de ingresso de 15 novos Analistas, aprovados no concurso público deste ano.

Uma das especificidades da CGPEG é a formação de Grupos de Trabalho (GTs) nas diversas áreas temáticas do licenciamento. Atuando de modo transversal ao trabalho das Coordenações para nivelar internamente as informações relativas a cada uma dessas áreas, os GTs têm como objetivos, também, analisar e discutir o conteúdo dos estudos ambientais e dos relatórios de pós-licença, sistematizar as informações ali presentes, buscar a eliminação de discricionariedades nas análises e propor novos procedimentos para aprimorar o processo de licenciamento. No que concerne ao meio socioeconômico, o grupo responsável pelas análises de estudos e relatórios, bem como pelas discussões sobre a temática, é o GT2, hoje com 19 Analistas Ambientais⁴⁷, sendo seis da COEXP, nove da CPROD e quatro da UALAE.

Empreendimentos licenciados, impactos ao meio socioeconômico e medidas mitigadoras e compensatórias exigidas pela CGPEG

Os empreendimentos marítimos licenciados pela CGPEG são de três tipos: pesquisa sísmica; perfuração de poços; e produção e escoamento de petróleo e gás natural (resumidamente: sísmica, perfuração e produção). Como essas três atividades são distintas, elas originam impactos ambientais também distintos e, conseqüentemente, o licenciamento ambiental é específico para cada atividade⁴⁸. A sísmica e a perfuração, em geral, têm duração entre um mês e um ano, podendo chegar, em casos excepcionais, a dois anos. Já um empreendimento de produção pode durar décadas.

47 Os Analistas que integram o GT2 são profissionais de formações diversas, embora haja predominância das ciências da natureza. Há outros Analistas que não fazem parte do GT2, principalmente biólogos e oceanógrafos, que contribuem nas discussões sobre pesca artesanal.

48 Em 1994, a Resolução CONAMA nº 23 estabeleceu os procedimentos para licenciamento ambiental de perfuração e produção de petróleo e gás natural. Em 1997, a Resolução CONAMA nº 237 criou os três tipos de licença já citados e usualmente encontrados nos processos de licenciamento (LP, LI, LO) e definiu como poluidoras as atividades de exploração e produção de petróleo e gás. Em 2004, a Resolução CONAMA nº 350 normatizou o licenciamento da atividade de pesquisa sísmica marítima. Em 2011, o Ministério do Meio Ambiente lançou a Portaria nº 422 que consolida o licenciamento de empreendimentos de exploração e produção de petróleo e gás natural. Essas normativas, juntamente com as leis e decretos brasileiros inseridos no campo do Direito Ambiental, são a base legal do licenciamento da atividade de petróleo, realizado pela CGPEG.



No que concerne ao meio socioeconômico, por mais distante da costa que possa estar localizado um empreendimento de petróleo e gás, a área de influência dos impactos por ele gerados sempre abrange grupos sociais em municípios costeiros da região e para se definir essa área de influência há critérios estabelecidos em Nota Técnica (NT) da CGPEG⁴⁹. Os impactos socioeconômicos da atividade de petróleo, de uma forma geral, dizem respeito: (i) à interferência sobre a pesca artesanal, causando sérios prejuízos a essa atividade econômica; (ii) ao recebimento das participações governamentais (PGs), na forma de *royalties* e de participações especiais, somado à geração de serviços, que, juntos, provocam grandes alterações no desenvolvimento regional, quando esses recursos são distribuídos de forma desigual, aprofundando as diferenças sociais pré-existentes (é sabido que raramente a aplicação dos recursos das PGs proporciona melhorias na qualidade de vida das populações locais); (iii) à pouca capacidade de geração de empregos na região onde a atividade de petróleo se instala, uma vez que essa indústria utiliza mão-de-obra com alta qualificação técnica, oriunda, geralmente, de outras regiões do Brasil e de outros países; e (iv) às implicações nas dinâmicas espaciais dos municípios próximos às regiões produtoras, os quais crescem de forma desorganizada devido ao grande contingente de pessoas que chegam em busca de oportunidades de trabalho na indústria de petróleo.

Quatro medidas são orientadas para a mitigação e/ou compensação dos impactos da atividade de petróleo sobre o meio socioeconômico: Projeto de Educação Ambiental (PEA), Projeto de Comunicação Social (PCS), Plano de Compensação da Atividade Pesqueira (PCAP) e Projeto de Educação Ambiental dos Trabalhadores (PEAT), este último a ser implantado junto aos operários das atividades licenciadas. Cada um desses projetos é embasado e estruturado de acordo com legislação específica. É possível, ainda, que outros projetos sejam exigidos em determinado processo de licenciamento, a partir de demandas da população ou quando o órgão ambiental entende ser necessário.

O histórico da educação ambiental no licenciamento da atividade de petróleo

As ações de educação ambiental são obrigatórias no licenciamento e visam minimizar os riscos e os impactos sobre os grupos sociais afetados pelo empreendimento em questão. É nesse sentido que o PEA se transforma em uma condicionante de licença. Deve ser elaborado segundo os princípios básicos da educação ambiental definidos pela Política Nacional de Educação Ambiental e pelo Decreto que a regulamenta⁵⁰. Por ser norteado por essas normativas legais, o PEA deve proporcionar meios para a produção e aquisição de conhecimentos e habilidades e contribuir para o desenvolvimento de atitudes visando à participação

49 Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA nº 03, de 18.03.2009.

50 Respectivamente, Lei nº 9.795, de 27.04.1999, e Decreto nº 4.281, de 25.06.2002.



individual e coletiva na gestão dos recursos ambientais, bem como na concepção e aplicação de decisões que afetam a qualidade ambiental (nos ambientes físico-natural e sociocultural).

Desde 2005, a CGPEG tem proposto diretrizes para o desenvolvimento de PEAs que visam contribuir para a organização social, de maneira a diminuir a vulnerabilidade dos grupos sociais afetados pelos empreendimentos. Nesse sentido, exige-se da empresa proprietária de cada empreendimento que, ao executar o respectivo PEA, as ações sejam construídas e implementadas em conjunto com tais grupos sociais. Para que isso fosse possível, a CGPEG contou com o apoio técnico da Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEAM), que era vinculada a outra Diretoria do IBAMA e foi extinta em 2007. A CGEAM foi responsável pela elaboração da proposta da educação no processo de gestão ambiental no âmbito do IBAMA, nos anos de 1990, após a criação do Instituto. É uma concepção de educação filiada à vertente da educação ambiental crítica, cuja especificidade é a gestão pública como espaço de ação.

A parceria entre a CGPEG e a CGEAM foi emblemática e resultou em uma proposta inédita e específica para o licenciamento ambiental da atividade de petróleo. As ideias que dão substrato a essa proposta baseiam-se no papel do Estado enquanto mediador de conflitos. Nesse intercâmbio, construiu-se o documento “Orientações pedagógicas do IBAMA para elaboração e implementação de programas de educação ambiental no licenciamento de atividades de produção e escoamento de petróleo e gás natural” e, posteriormente, um segundo documento denominado “Bases para a elaboração do Programa de Educação Ambiental para a Bacia de Campos”, Programa este cuja execução cabe à empresa Petrobras, por exigência da CGPEG⁵¹. Considera-se que esse momento marcou uma mudança de paradigma no “fazer educação ambiental” no âmbito do licenciamento federal de petróleo e gás, tornando-se um desafio, tanto para as empresas quanto para o órgão ambiental, pois se tratava de uma inovação em dois aspectos: demandava-se um novo processo de planejamento e execução baseado em princípios como a participação e buscava-se uma visão mais ampla dos impactos de um conjunto de empreendimentos (eliminando o modelo anterior, em que um PEA cuidava apenas dos impactos de um único empreendimento). A partir dali, houve uma inversão: a empresa não apresentaria mais o que ela entendia como educação ambiental; agora, era o Estado que passava a dar as regras sobre como e com quem desenvolver os processos educativos. Afastou-se, assim, a visão ingênua e comportamentalista de educação, que era a tônica dos PEAs propostos pelas empresas até então. Nasce, então, uma estratégia para dar visibilidade às ações de educação ambiental, incorporando critérios metodológicos, de execução e avaliação, e obrigando as empresas em licenciamento a contratarem consultorias

51 A Bacia de Campos concentra mais de 80% da produção nacional de petróleo, onde quase a totalidade dos empreendimentos pertence à Petrobras. Trata-se da área sedimentar localizada no mar confrontante com o norte do Estado do Rio de Janeiro e sul do Estado do Espírito Santo.



com qualificação em educação ambiental crítica para desenvolver os PEAs. Caberia às empresas, portanto, se adequarem — ainda que com as muitas resistências observadas — a esse novo modo de interagir com os grupos sociais afetados pela sua atividade produtiva.

Em 2009, o GT2 iniciou uma rotina de discussões com o intuito de atualizar e dar mais objetividade ao citado documento sobre as orientações pedagógicas, bem como definir melhor os parâmetros para a elaboração dos PEAs e diminuir a subjetividade das análises realizadas sobre os projetos e programas apresentados pelas empresas. O resultado dessas discussões está consubstanciado na NT 01/10 que avança na proposição de diretrizes para a elaboração, execução e divulgação dos programas de educação ambiental a serem desenvolvidos regionalmente⁵². Na área costeira de cada uma das 16 bacias sedimentares marítimas do país, os diferentes PEAs já existentes, juntamente àqueles por serem iniciados, passam a compor o Programa de Educação Ambiental da respectiva bacia. A NT 01/10 definiu linhas de ação visando orientar a proposição e elaboração dos futuros PEAs, bem como articular as diferentes ações já em andamento na mesma região. Busca-se contribuir, também, na mitigação e/ou compensação dos impactos, pois tais linhas são a eles relacionadas. As linhas de ação estabelecidas na NT são: (i) organização comunitária para a participação no licenciamento; (ii) controle social da aplicação dos *royalties* e das participações especiais da produção de petróleo e gás natural; (iii) apoio à elaboração, à democratização, à discussão pública e à fiscalização do cumprimento das diretrizes de Planos Diretores municipais; (iv) projetos compensatórios para populações impactadas por empreendimentos de curto prazo; (v) apoio à discussão e ao estabelecimento de acordos para a gestão compartilhada das atividades nas zonas costeira e marinha; e (vi) uma linha de ação a ser proposta pela empresa, cuja pertinência para a região é avaliada pela CGPEG.

Não há como não reconhecer a perda que representou a extinção da CGEAM para as discussões e para a formulação de diretrizes sobre a educação no processo de gestão ambiental. Por outro lado, o trabalho da CGPEG, juntamente com outros setores do IBAMA que também atuam com o viés da educação ambiental crítica, contribuiu para que essa proposta se ampliasse no licenciamento. Atesta esse desdobramento a publicação, em 2012, da Instrução Normativa (IN) sobre as bases técnicas para a elaboração de programas de educação ambiental em cumprimento às condicionantes de todas as licenças ambientais emitidas pelo IBAMA⁵³. Ou seja, a partir da publicação dessa IN, em todas as tipologias licenciadas pelas Coordenações Gerais da DILIC será exigida a elaboração de PEAs (e de PEATs) segundo diretrizes semelhantes às que foram elaboradas pela CGPEG/CGEAM.

52 Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA nº 01, de 13.07.2010.

53 Instrução Normativa IBAMA nº 02, de 27.03.2012.



Os PEAs da costa brasileira e uma reflexão sobre os resultados já alcançados

O PEA deve ser construído e implementado em conjunto com os grupos sociais afetados pelo empreendimento para torná-los sujeitos das ações educativas: eles passam a ser coautores das ações, exercendo seus direitos e deveres na gestão de seu espaço de vida. Para tal, o educador deve fazer uso de metodologias participativas e essa é uma exigência para todas as fases do PEA: a etapa inicial já deve ser um diagnóstico participativo. Conseqüentemente, o processo educativo se inicia desde o diagnóstico e as decisões, ou ações prioritárias, são sempre escolhidas coletivamente, a partir da negociação entre os grupos sociais e a empresa, sob a supervisão da CGPEG. O diagnóstico participativo resulta na proposição de questões (problemas, conflitos ou potencialidades) que compõem uma agenda ambiental comunitária, com demandas e prioridades⁵⁴. A segunda etapa consiste na escolha de um projeto a ser elaborado e executado dentre as demandas levantadas no diagnóstico. O projeto selecionado deve promover ações coletivas, atender às exigências legais e buscar mecanismos que permitam sua manutenção em todo o período para o qual foi planejado.

Atualmente, há oito Programas de Educação Ambiental em diferentes fases de desenvolvimento nas diferentes bacias sedimentares. A execução de todos eles está sob a responsabilidade da Petrobras, empresa proprietária da maioria dos empreendimentos de produção no mar brasileiro. São eles: PEA-BC (em municípios do norte do Rio de Janeiro); PEA-ES (em municípios do Espírito Santo); PEAC – Programa de Educação Ambiental com Comunidades Costeiras (em municípios de Sergipe e Bahia); PEA-RN/CE (em municípios do Rio Grande do Norte e Ceará); PIPP – Programa Integrado de Projetos Produtivos de Desenvolvimento Socioambiental com Comunidades da Área de Influência do Projeto Manati (em municípios do Baixo Sul da Bahia e do Recôncavo Baiano); PEA-SP (em municípios de São Paulo); PEA-RJ (em municípios do entorno da Baía de Guanabara e do sul do Estado); e PEA-Sul (em municípios do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). Além disso, há seis Projetos em municípios do Rio de Janeiro (na área de influência da Bacia de Campos): (i) Projeto de Educação Ambiental com Quilombolas; (ii) Desenvolvimento e fortalecimento da pesca artesanal; (iii) Projeto NEA-BC: formação de lideranças jovens; (iv) Projeto REMA: formação e organização de jovens de comunidades pesqueiras; (v) Projeto de Monitoramento Socioambiental; e (vi) Projeto de Educação Ambiental com mulheres pescadoras. Estes seis últimos projetos são desenvolvidos, respectivamente, pelas empresas Shell, OGX, Petrobras, Chevron, BP e Statoil.

54 Não necessariamente o produto final da primeira etapa é uma agenda ambiental comunitária. O resultado gerado é um diagnóstico comunitário e um conjunto de ações de curto, médio e longo prazo que possam contribuir para a organização social e para a emancipação humana e/ou desenvolvimento socioeconômico da comunidade, diminuindo sua vulnerabilidade aos impactos dos empreendimentos licenciados.



Determinados PEAs foram temas de pesquisas em nível de mestrado e doutorado, cujos resultados acabam, também, servindo de base para as reflexões sobre a viabilidade da educação ambiental crítica em processos de licenciamento. A pesquisa de Bernal (2012), por exemplo, destacou como alguns PEAs desenvolvidos na Bacia de Campos podem estar influenciando aspectos da gestão ambiental desse território. Já as pesquisas de Anello (2009) e de Vasconcellos (2012), sobre dois PEAs da Região Nordeste (PEAC e PIPP), trouxeram importantes contribuições para a discussão a respeito de como esses programas e projetos estão influenciando a vida dos grupos sociais envolvidos nas ações.

O PEAC foi o primeiro PEA a ser aprovado no formato proposto pela CGEAM, em 1999. O PIPP foi o primeiro PEA a ser aprovado na etapa de finalização da elaboração do documento “Orientações Pedagógicas” e, por esse motivo, já trouxe em suas premissas a obrigatoriedade de implementar diagnósticos participativos. Ambos são desenvolvidos em municípios nordestinos, a maioria deles muito pequenos e pobres, onde o petróleo impactou fortemente a atividade da pesca artesanal ao longo de décadas, sem que projetos de compensação e mitigação tivessem sido exigidos, uma vez que a legislação ambiental relativa ao licenciamento é bem mais recente (dos anos 1990). Esses dois Programas já realizaram seus diagnósticos participativos, ainda que com muitas fragilidades, e já definiram projetos de intervenção. Em ambos, a principal questão relativa à agenda de prioridades é transformá-la em realidade, pois os problemas levantados no diagnóstico participativo vão muito além dos impactos da atividade de petróleo sobre a pesca artesanal, incluindo ausência de infraestrutura de serviços públicos e de organização social (fatos comuns em outros projetos) e a execução das ações requer corresponsabilidades para as quais os grupos sociais não estão preparados.

Sob essa perspectiva, os PEAs não devem se limitar à busca por resolução de problemas pontuais. Devem, também — e prioritariamente —, se voltar aos processos educativos e à emancipação e autonomia dos sujeitos envolvidos, propiciando a construção de uma visão ampliada das questões tratadas e conjugando os processos educativos com as demandas da localidade. Isto é, o processo educativo é que deve ser central, mesmo que se busque solucionar problemas mais prementes, como necessidade de infraestrutura ou de estruturação de cenários favoráveis à geração de trabalho e renda. Esse é o teor das recomendações que a CGPEG sistematicamente reitera em Pareceres Técnicos de análises, tanto de estudos ambientais quanto de relatórios de implementação de PEAs, bem como em reuniões, seja com as empresas ou com os sujeitos das ações educativas.



Nas conclusões das pesquisas citadas anteriormente sobre os PEAs, há dois pontos comuns que merecem ser salientados. O primeiro deles é o que enfatiza a importância dos PEAs como espaços de participação de agentes sociais mais fragilizados, em relações desiguais de poder, trazendo-os para o processo de negociação. O outro ponto é que a adoção de premissas e diretrizes claras para nortear os PEAs possibilita ao Estado cumprir seu papel de gestor público e exigir das empresas que implementem ações comprometidas com a transformação da realidade dos grupos sociais mais vulneráveis aos impactos.

Por outro lado, o que tem sido observado ao longo das experiências obtidas com os PEAs é a existência de um limite muito tênue entre ações emancipatórias e ações tuteladas. As primeiras conseguem discutir questões que explicitam as diferenças nas relações de poder, potencializando uma tomada de consciência por parte dos sujeitos da ação educativa sobre quais são os seus direitos nesse processo e, nas segundas, os sujeitos não são levados à reflexão crítica e muitas vezes não têm clareza do caráter obrigatório dos PEAs. Estes não são entendidos como um direito legal e, portanto, como uma obrigação da empresa junto à sociedade. Dessa forma, as ações educativas que a empresa tenta promover no âmbito do licenciamento ambiental confundem-se com ações de Responsabilidade Social, tanto pelo teor acrítico que apresentam, quanto pelos valores assumidos nas propostas, que são pautadas no individualismo (empreendedorismo) e no voluntariado, mas, principalmente, porque as abordagens das propostas se distanciam dos impactos do empreendimento. Tal situação incita uma reflexão contínua por parte do órgão ambiental sobre até onde ir e o que se pode exigir.

Perspectivas e desafios dos PEAs no licenciamento ambiental

No que diz respeito ao papel do Estado, a proposta de educação no processo de gestão ambiental busca evitar a neutralidade dos servidores públicos do órgão ambiental diante dos conflitos de classe, orientando-os para que suas decisões considerem os elos mais fracos dessa disputa e não acentuem as desigualdades e injustiças já existentes. Isto é, um dos pontos centrais da proposta é a consideração das condições sociais, econômicas e ambientais, bem como das necessidades e limitações daqueles que serão afetados pelas decisões do Estado.

Por outro lado, o que tem sido observado ao longo das experiências com os PEAs é que, em alguns casos, os sujeitos do processo educativo não são levados à reflexão crítica e, dessa forma, não têm clareza do caráter obrigatório dos PEAs, que não são entendidos como um direito legal e, portanto, como uma obrigação da empresa junto à sociedade. Dessa forma, as ações educativas que a empresa tenta promover no âmbito do licenciamento ambiental confundem-se com ações de Responsabilidade Social. Tal fato aponta para um limite muito tênue



entre ações emancipatórias e ações tuteladas. As primeiras caracterizam-se por discutir questões relacionadas aos impactos dos empreendimentos licenciados e explicitam as assimetrias nas relações de poder, potencializando uma tomada de consciência por parte dos sujeitos sobre quais são os seus direitos nesse processo. Já, as segundas, caracterizam-se tanto pelo teor acrítico que apresentam, quanto pelos valores assumidos nas propostas, que são pautadas no individualismo (empreendedorismo) e no voluntariado. Tal situação incita uma reflexão contínua por parte do órgão ambiental sobre até onde ir e o que se pode exigir.

Pode-se dizer que há hoje, no país, um conjunto de instrumentos jurídicos, teóricos e metodológicos que corroboram a pertinência da educação ambiental no licenciamento sob uma perspectiva crítica e que há, da mesma forma, experiências práticas que fortalecem e validam tanto os instrumentos quanto a proposta de educação em si. No entanto, também existem inúmeras limitações à sua implementação. O desafio maior é proporcionar as condições para que os processos educativos promovam um debate qualificado, de modo a fazer com que os grupos sociais compreendam os distintos interesses em conflito, as relações de poder estabelecidas, além dos riscos e impactos aos quais estão e estarão submetidos.

As ações desenvolvidas segundo a vertente da educação ambiental crítica não visam ao apaziguamento dos conflitos. Ao contrário, buscam explicitá-los, pois, essa vertente pressupõe que é justamente a percepção dos conflitos que permitirá a mobilização para a transformação social. Na apropriação da realidade por parte dos sujeitos da ação educativa, tem papel fundamental a atuação dos educadores que realizam cada PEA, tarefa pouco valorizada pelas empresas que contratam esses profissionais. Verifica-se, ainda, que há uma carência de educadores, com experiência em processos com comunidades, pautados nos princípios da educação para o processo de gestão ambiental. Tudo isso acaba por se refletir na demora em se acertar rumos dos PEAs, resultando, por vezes, no fracasso das ações e na descensão por parte das comunidades a respeito da seriedade do processo educativo.

Ainda que os PEAs não alcancem todos os resultados previstos, o fato de serem pensados e executados e de permitirem que os grupos sociais sejam sujeitos das ações já promove transformações nas relações e nas subjetividades. Por si só, a existência dos PEAs possibilita discutir os princípios que lhes dão embasamento, em diferentes instâncias: comunidade, empresa, órgão ambiental e fóruns acadêmicos. As ações tendem a contribuir para o fortalecimento dos grupos sociais nos territórios onde elas são implementadas e os processos instituídos geralmente acatam a pauta dos movimentos de resistência à expropriação do uso dos recursos naturais, com vistas à justiça social e ambiental.



Referências e sugestões

ANELLO, L. M.S. Os programas de Educação Ambiental no contexto das medidas compensatórias e mitigadoras no licenciamento ambiental de empreendimentos de exploração de petróleo e gás no mar do Brasil: A totalidade e a práxis como princípio e diretriz de execução. Tese (Doutorado) – Rio Grande: Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental; Universidade Federal do Rio Grande. 2009. 175p.

BERNAL, A. B. A construção do programa estadual de educação ambiental do Rio de Janeiro: disputas pela agenda pública em tempos de hegemonia neoliberal. Dissertação (Mestrado) – Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação; Faculdade de Educação; Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012. 208 p.

CGPEG/DILIC/IBAMA. Nota Técnica nº 001/10. Diretrizes para a elaboração, execução e divulgação dos programas de educação ambiental desenvolvidos regionalmente, nos processos de licenciamento ambiental dos empreendimentos marítimos de exploração e produção de petróleo e gás. Rio de Janeiro: CGPEG, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS – IBAMA. Instrução Normativa nº 002/12. Diário Oficial da União n. 62, seção I, p. 130, de 29.03.12. Brasília: IBAMA, 2012.

QUINTAS, J. S. “Educação no processo de gestão pública: a construção do ato pedagógico”. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Org.). Repensar a educação ambiental: um olhar crítico – São Paulo: Cortez, 2009. p: 33 – 80.

SERRÃO, M. A. Remando contra a maré: o desafio da educação ambiental crítica no licenciamento ambiental das atividades marítimas de óleo e gás no Brasil frente à nova sociabilidade da terceira via. Tese (Doutorado) – Rio de Janeiro: Programa de Pós Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social; EICOS/Instituto de Psicologia; Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. 297p.

SERRÃO, M. A.; MENDONÇA, G. M. de; DIAS, J. C. “Licenciamento ambiental, participação social e democratização: a experiência da Coordenação Geral de Petróleo e Gás do IBAMA”. Seminário Internacional Gramsci e os Movimentos Populares. Niterói: Universidade Federal Fluminense. Anais. 2010. Disponível em: http://www.nufipeuff.org/anais_seminario.html.



VASCONCELLOS, L. G. de. Educação ambiental no licenciamento de petróleo e gás: entre a gestão pública ambiental e os pescadores artesanais do recôncavo baiano. Dissertação (Mestrado) – Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – EICOS; Instituto de Psicologia; Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012. 132p.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE ITAIPU

Diálogo de Saberes,
Coletivos Educadores

Participação

Comunidades
Aprendentes

Pesquisa-Ação-
Participante (PAP)

Silvana Vitorassi. Pedagoga, especialista em gestão e educação ambiental, doutoranda de Educação Ambiental pela Universidade de Ilhas Baleares - Espanha. Atualmente ocupa o cargo de Gerente do Departamento de Proteção Ambiental da Itaipu Binacional. Destaca como sua principal experiência formadora a atuação na coordenação do FEA - Formação de Educadores Ambientais da Bacia do Paraná 3.



PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE ITAIPU

Silvana Vitorassi

Uma experiência de enraizamento da educação ambiental na Bacia Hidrográfica do Paraná 3

A educação ambiental tem papel decisivo na atual problemática socioambiental que vive o planeta, como processo potencialmente promotor de mudanças em busca da sustentabilidade. Tais mudanças devem acontecer a partir da participação dos atores sociais que interferem no ambiente, para que assumam uma postura atuante na busca por soluções a partir da compreensão da realidade à sua volta, como instrumento de aprendizado e despertando para a ação coletiva.

Neste sentido, desde 2003, quando alterou sua missão, incorporando a busca pela sustentabilidade, a ITAIPU Binacional vem implementando o Programa Cultivando Água Boa – CAB, que tem na Educação Ambiental o centro da gestão para os assuntos relacionados ao ambiente.

O Programa adotou como modelo de gestão ambiental a bacia hidrográfica, que reconhece que os cursos d'água estabelecem a verdadeira territorialidade e comunidade de vida. Ampliou, assim, sua atuação dos 16 municípios que fazem margem ao seu Reservatório, para os 28 municípios que integram a Bacia Hidrográfica do Paraná 3 - BP3 (Oeste do Paraná) e Mundo Novo – MS (somente lindeiro, ou seja, localizado à margem do Reservatório), totalizando uma região com aproximadamente um milhão de habitantes.

O Programa tem como princípios aqueles contidos nos documentos planetários: Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e a Carta da Terra. Objetiva estabelecer critérios e condições para orientar as ações socioambientais relacionadas com a conservação dos recursos naturais, centradas na qualidade e quantidade das águas e na qualidade de vida das pessoas. Ao mesmo tempo em que se realizam, junto com os parceiros, ações de gestão para a recuperação dos passivos ambientais, têm sido articuladas e realizadas diversas ações de educação ambiental que atuam transversalmente aos seus programas, dentre eles: Plantas Medicinais, Agricultura Orgânica, Coleta Solidária, Jovem Jardineiro e outros.



O Programa de Educação Ambiental de Itaipu, alinhado à Política Nacional de Educação Ambiental, atua na sensibilização e na formação dos diversos atores e grupos sociais para a construção de sociedades sustentáveis. Trata-se de um processo de mudança de paradigma, particularmente para a comunidade acadêmica, uma vez que o Programa incorpora ao processo de formação de educadores ambientais pessoas até então excluídas do processo formal na academia. Este é um dos fatos que possibilita alcançar maior capilaridade por promover a articulação com outros atores sociais que têm maior poder de percolação no tecido social, além de promover o encontro dos diversos saberes, que se complementam num saber coletivo que gera outros saberes.

O Programa assume, além do trabalho com a educação formal já realizado anteriormente ao CAB, o não formal e informal, indo, além dos bancos da escola, para a escola da vida. Suas ações estão organizadas em três pilares de atuação que dialogam entre si, conforme se apresenta a seguir:

Educação Ambiental na Bacia do Paraná 3

O FEA – Formação de Educadores Ambientais está neste pilar, no entanto sua metodologia inspira e perpassa as demais ações do Programa. No FEA, os diversos atores sociais se formam em processos continuados de reflexão-ação-reflexão para atuarem nos seus contextos. Tal atuação se complementa com outras ações, de iniciativa ou não do Programa de Educação Ambiental. Trata-se de um processo de formação de educadores ambientais que foi um marco no enraizamento da educação ambiental neste território, no que tange, principalmente, à formação continuada, com base numa educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória.

O FEA nasceu de uma parceria da ITAIPU Binacional com os Ministérios do Meio Ambiente e da Educação, através do Órgão Gestor, que viram no Programa Cultivando Água Boa um terreno fértil para uma iniciativa de enraizamento da Educação Ambiental num território. A esta iniciativa, somou-se o Parque Nacional do Iguaçu, através da sua escola Parque, unindo a área de abrangência das duas instituições com nove municípios comuns, totalizando 34 municípios a serem trabalhados⁵⁵. Juntaram-se a estas, mais 42 instituições regionais e 34 prefeituras municipais da Bacia do Paraná 3, constituindo o Coletivo Educador da BP3 e Parque Nacional do Iguaçu, com o papel de atuar na construção, implementação e avaliação constante da proposta de formação de educadores ambientais na região.

55 O Parque Nacional do Iguaçu atuou como instituição âncora do FEA, juntamente com Itaipu até 2008. A partir daí, o Programa continuou tendo Itaipu como instituição âncora, atuando com os 29 municípios da sua área de abrangência.



O Coletivo Educador desencadeou um processo continuado de formação de educadores/as ambientais no território, através da Pesquisa-ação participante – PAP ou Pessoas que aprendem participando, num efeito de mandala multiplicadora, conforme apresenta o quadro abaixo:

PAP1 - Idealizadores nacionais da proposta, Ministério do Meio Ambiente – MMA e Ministério da Educação - MEC, responsáveis pela elaboração da proposta e repasse desse conhecimento via Oficinas de Trabalhos e impressão de materiais de apoio às iniciativas no país.

PAP2 - Coletivo Educador que resulta da aglutinação de esforços e experiências de instituições com atuação regional na área socioambiental, cujo trabalho é o de pensar a formação do PAP3, construindo uma metodologia de ensino capaz de atender e incluir as especificidades locais.

PAP3 - Educadores/as Ambientais formados por meio da proposta e que assumem como desafio o enraizamento da Educação Ambiental nos diversos locais dos municípios, facilitado pela sua composição de uma multiplicidade de indivíduos que conseguem retratar o tecido social regional. O público a ser trabalhado pelos PAP3, através de proposta de intervenção comunitária, é chamado de PAP4.

PAP4 - São os diversos grupos sociais presentes nos municípios e que se mobilizam e atuam visando alcançar políticas públicas que atendam a toda a sociedade. Estes se organizam em comunidades de aprendizagem que, de acordo com Brandão (2005, p. 83), são unidades de partilha de vida que proporcionam momentos de aprendizado, uma vez que as pessoas estão também inter-trocando saberes entre elas; estão “se” ensinando e aprendendo.

Dentre as ações do Coletivo Educador no FEA, destacam-se:

- Construção do “cardápio de aprendizagem”, ou seja, elementos metodológicos e conteúdos identificados como importantes para a região e para o contexto da educação ambiental, bem como as ofertas e demandas que as instituições sugeriram;

- Realização da seleção dos 300 participantes (PAPs3), considerando os critérios estabelecidos pelo Coletivo Educador: históricos pessoais mais comprometidos com as questões ambientais; atuação e representatividade social; potencial



de capilaridade e liderança; e respeitando sempre a proporcionalidade entre a diversidade sociocultural e o número de habitantes do município, considerados os dados relativos a homem/mulher, rural/urbano, jovem/adulto/idoso, etc.; e

- Implementação da formação dos PAPs3, que se iniciou em 2005 com 298 participantes agrupados em três núcleos de formação/atuação em virtude da proximidade geográfica e número de integrantes, ficando assim configurado: núcleo de Cascavel: 101 pessoas; núcleo de Foz do Iguaçu: 96 pessoas; e núcleo de Toledo: 101 pessoas. Este encontro de pessoas com diferentes formações, experiência de vida e atuações é um dos diferenciais do Programa, possibilitando, assim, o encontro e o diálogo entre os diversos saberes e olhares, a construção de um saber coletivo, diverso e inclusivo. Este grupo era composto por agricultores, donas de casa, estudantes, gestores públicos, catadores de matérias recicláveis, lideranças comunitárias, técnicos, professores, entre outros. A “Trilha do FEA”, desenho do caminho a ser percorrido pelos PAPs, transcendia os espaços do município ou da instituição, para um espaço comum e partilhado da bacia hidrográfica e do entorno do Parque Nacional do Iguaçu, como elementos que unem e não que separam.

Nos três primeiros anos de formação (2005-2007), 207 educadores foram capacitados, desencadeando na constituição de 119 comunidades de aprendizagem, totalizando atuação direta com 2.900 pessoas (Itaipu, 2009, p. 23).

A continuidade deste processo de formação acontece pelas seguintes ações:

- a) Encontro anual dos PAPs2 e 3 para avaliação e planejamento participativo das atividades, possibilitando, no decorrer do processo, os ajustes necessários;
- b) Encontros bimestrais dos PAPs2 onde se constroem as propostas de atuação conjunta e se facilitam os processos de educação ambiental no seu município, a partir da visão regional. Para este público, a capacitação também é continuada e teve, no último ano, como ponto forte, a elaboração de projetos e captação de recursos; e
- c) Encontros de formação para os PAPs2 e 3.

Durante este processo, sentiu-se a necessidade de constituir os Coletivos Educadores Municipais, representados no Coletivo Educador Regional e facilitando uma maior participação. Itaipu mantém seu papel de instituição âncora, articulando e facilitando a formação continuada. Atualmente, a BP3 conta com 300 PAPs3, 100 comunidades de aprendizagem atuantes, 29 coletivos educadores



municipais, 58 PAPs2 (Coletivo Educador Regional) e aproximadamente 12.000 PAPs 4.

Além do FEA, outras ações de educação ambiental são realizadas na BP3. Uma delas é a Rede de Educação Ambiental Linha Ecológica, resultado da parceria entre Itaipu Binacional, Conselho de Desenvolvimento dos Municípios Lindeiros ao Lago de Itaipu e Prefeituras Municipais da BP3. Esta Rede conta com um ônibus equipado que apoia o trabalho dos “gestores de educação ambiental” que, juntamente com os demais educadores, atuam na região. Os gestores são profissionais das secretarias municipais de Educação, Ação Social, Agricultura e Meio Ambiente das 29 prefeituras da BP3 que têm o importante papel de promover a educação ambiental em seus municípios, em toda sua complexidade, transversalmente às outras secretarias municipais, fazendo interface com os demais programas socioambientais desenvolvidos (Itaipu, 2008).

O principal foco de atuação desta rede é a educação formal de ensino, atuando com professores, alunos, merendeiras e nutricionistas em processos formativos de agricultura orgânica, plantas medicinais, alimentação saudável, consumo consciente, entre outros, com ações como: capacitação de 484 professores municipais de 1ª a 4ª séries com o tema Consumo Consciente; produção e distribuição dirigida de 135.000 cartilhas “Mundo Orgânico”; capacitação de grupos teatrais locais e 483 apresentações da peça teatral *A Matita - uma aventura orgânica*, com foco na implementação de hortas orgânicas escolares e familiares; formação continuada para 700 merendeiras e nutricionistas, com o curso Alimentação Saudável e Gestão da Merenda Escolar; I Concurso de Receitas Saudáveis da Bacia do Paraná 3; II Concurso de Receitas Saudáveis da Bacia do Paraná 3 – Edição Orgânica e 41 oficinas de Ecopedagogia.

Estes gestores também contribuem com o processo de Agenda 21 nas microbacias em que o CAB atua, com as chamadas Oficinas de Futuro (inspiradas na metodologia do Instituto Ecoar para Cidadania). Nestas oficinas, a equipe de educação ambiental promove o encontro e o diálogo da comunidade, estimulando e facilitando sua participação nas decisões referentes à gestão daquela microbacia. Esta construção acontece em quatro momentos:

- a) Muro das Lamentações: a comunidade expõe suas frustrações, críticas, medos e problemas socioambientais daquela microbacia;
- b) Árvore da Esperança: os participantes explicitam o que sonham para a ambiente em que vivem;



c) Caminho Adiante: onde são definidas metas para as ações corretivas e, por fim, é celebrado um compromisso de cuidado com as águas, o Pacto das Águas; e

d) Pacto das Águas: celebração onde a comunidade, lideranças e o poder público selam uma parceria em prol da sustentabilidade (Itaipu, 2007).

Educação Ambiental corporativa (interna)

Esta ação atua para “dentro da empresa”, contribuindo na mudança da cultura da organização, por meio da sensibilização e formação das pessoas, disseminando informações, facilitando e editando conjuntamente o cuidado socioambiental.

O trabalho interno conta com o comprometimento de representantes das diversas áreas de trabalho da empresa, que atuam na sensibilização dos colegas para a reflexão sobre a necessidade de atitudes mais sustentáveis, principalmente das questões relacionadas à água, ao consumo sustentável e aos resíduos. O trabalho destes colaboradores, que atuam como uma rede, de forma voluntária, envolve: reuniões de alinhamento; encaminhamentos para as intervenções socioambientais nas diversas áreas da empresa; visitas técnicas aos espaços onde a Itaipu desenvolve trabalhos socioambientais no âmbito interno e externo (BP3); atividades de formação; elaboração de materiais informativos/educativos; divulgação do monitoramento da separação de resíduos (Programa de Gerenciamento de Resíduos – Vai e Vem); a Colônia de férias temática, envolvendo filhos dos funcionários da empresa; e palestras de integração com empresas terceirizadas.

Educação Ambiental nas estruturas educadoras de Itaipu

Ações realizadas nos espaços do Ecomuseu e do Refúgio Biológico de Itaipu com suas comunidades de entorno que objetivam promover o pertencimento destas pessoas aos espaços da empresa. O Ecomuseu de Itaipu atua a partir dos pilares comunidade, patrimônio e território através de três projetos: Eureka (para escolares), Grupo Comunidade Crescer – GCC (para crianças da comunidade do entorno) e Varanda (para as famílias das crianças que participam do GCC). O Refúgio Biológico Bela Vista atua com o eixo biodiversidade, no contato direto com a natureza e através das seguintes atividades: Amigos do Refúgio (com a comunidade do entorno), atividades temáticas (com turistas e estudantes) e Projeto Jovem Jardineiro (jovem aprendiz).

O Programa de Educação Ambiental de Itaipu vem colhendo diversos frutos no seu trabalho de semeadura em seu território de atuação. Dentre eles, pode-se destacar:



- O papel dos “gestores de educação ambiental” que fazem parte do Coletivo Educador e PAP2, atuando como articuladores e integrando as diversas ações vinculadas à educação ambiental no município, dentre elas as do Programa Cultivando Água Boa. Atuam como parceiros diretos de Itaipu na articulação com os municípios, na construção e implementação das ações;

- O efeito mandala do processo formativo, por trazer uma proposta de capilaridade que, por meio das comunidades de aprendizagem e do perfil dos participantes, chega a diversas partes do território e percola todo o tecido social. Assim, atende ao que se espera de uma educação ambiental que se enraíza no cotidiano das pessoas e, num movimento crescente e contínuo, amplia seu alcance em busca de sociedades mais sustentáveis; e

- A formação, em si, de tantos educadores que o Programa proporciona é um fruto expressivo do trabalho de enraizamento da educação ambiental neste território, promovendo, inclusive, a articulação entre os diversos atores e grupos sociais, estabelecendo, assim, uma grande rede de relações e boas práticas voltadas à sustentabilidade regional.

O processo de educação ambiental assumido por Itaipu apresenta alguns elementos importantes de avanços e aprendizados. Um destes elementos diz respeito ao fato de o Programa ampliar sua atuação do formal para o não formal, trazendo para o diálogo os diversos atores sociais do seu território de atuação (crianças, jovens, adultos e idosos). Tal mudança reforça que a educação ambiental não pode ser assunto apenas das escolas, mas deve envolver todos os atores sociais.

Outro destes elementos é a participação dos atores sociais e seu protagonismo nos processos, possibilitando que os mesmos assumam seu destino, com organização e o apoio de parcerias. O aprendizado coletivo que nasce destes momentos de diálogo, reflexão e construção coletiva permanece na vida destas pessoas, refletindo nas suas atitudes e no cuidado com as outras pessoas e com o ambiente em que vivem.

Alguns dos desafios deste programa consistem em agregar cada vez mais novas instituições e pessoas ao processo, ampliando a rede e sua atuação, tendo em vista atingir a totalidade do território, investir na sustentabilidade dos coletivos educadores e no enraizamento da educação ambiental no cotidiano dos habitantes da Bacia do Paraná 3 e construir, participativamente, os indicadores que possam dar visibilidade aos resultados e, ao mesmo tempo, subsidiar as reflexões e a tomadas de decisão.



Itaipu investe no Programa de Educação Ambiental e assume os desafios, acreditando que seu enraizamento no território é fundamental para gerar políticas públicas efetivas que objetivem e assegurem a sustentabilidade em suas diversas dimensões. Neste sentido, é importante reforçar que, para tal enraizamento, é necessário:

- a) Investimento em políticas, métodos e estratégias;
- b) A formação teórica, metodológica e prática de pessoas para atuarem no desenvolvimento de processos participativos;
- c) Envolvimento dos setores públicos, principalmente no âmbito municipal, para criação de políticas e programas de educação ambiental que garantam a sustentabilidade de ações de educação e gestão ambiental, assim como dos setores privados que disponibilizam recursos e que, na maioria das vezes, não são acessados pela região.

Assim como o efeito de uma pedra jogada num lago, este movimento vai se propagando neste território da Bacia do Paraná 3, buscando chegar à sua totalidade.



Referências e sugestões

BRANDÃO, C. R. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO Jr., L. A. (org.). Encontros e Caminhos: formação de educadores/as ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA/DEA, Volume 1, 2005, p. 83–92.

ITAIPU BINACIONAL. Caderno Cultivando Água Boa. Foz do Iguaçu: Edição Itaipu Binacional, 2008.

_____. Relatório de Sustentabilidade da Itaipu Binacional. Foz do Iguaçu: Edição Itaipu Binacional, 2007.

_____. Relatório de Sustentabilidade da Itaipu Binacional. Foz do Iguaçu: Edição Itaipu Binacional, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. Emancipação. In: FERRARO Jr., Luiz Antonio (org.). Encontros e Caminhos: formação de educadores/as ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA/DEA, Volume 2, 2007, p. 157-170.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. *ProFEA*: Programa de Formação de Educadoras (es) Ambientais por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Série Documentos Técnicos – 8. Brasília: MMA, 2006, 46 p.

TONSO, S. Cardápio de Aprendizagem in FERRARO, Júnior. Encontros e Caminhos: formação de educadores (as) ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: MMA/DEA, Volume 1, 2005.

VIEZZER, M. (Org). Círculos de Aprendizagem para a Sustentabilidade. Foz do Iguaçu: ITAIPU Binacional, 2007, p. 47-56.

_____. Pesquisa-ação-participante (PAP). In: FERRARO Jr. L. A. (org.). Encontros e Caminhos: formação de educadores/as ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA/DEA, Volume 1, 2005, p. 277-294.

VITORASSI, S. Cultivando Água Boa: roteiro metodológico das Oficinas de Futuro. In: PAULA Jr, F. Políticas de Águas e Educação Ambiental: processos dialógicos e formativos em planejamento e gestão de recursos hídricos. Brasília: MMA, 2011, p. 91-94.

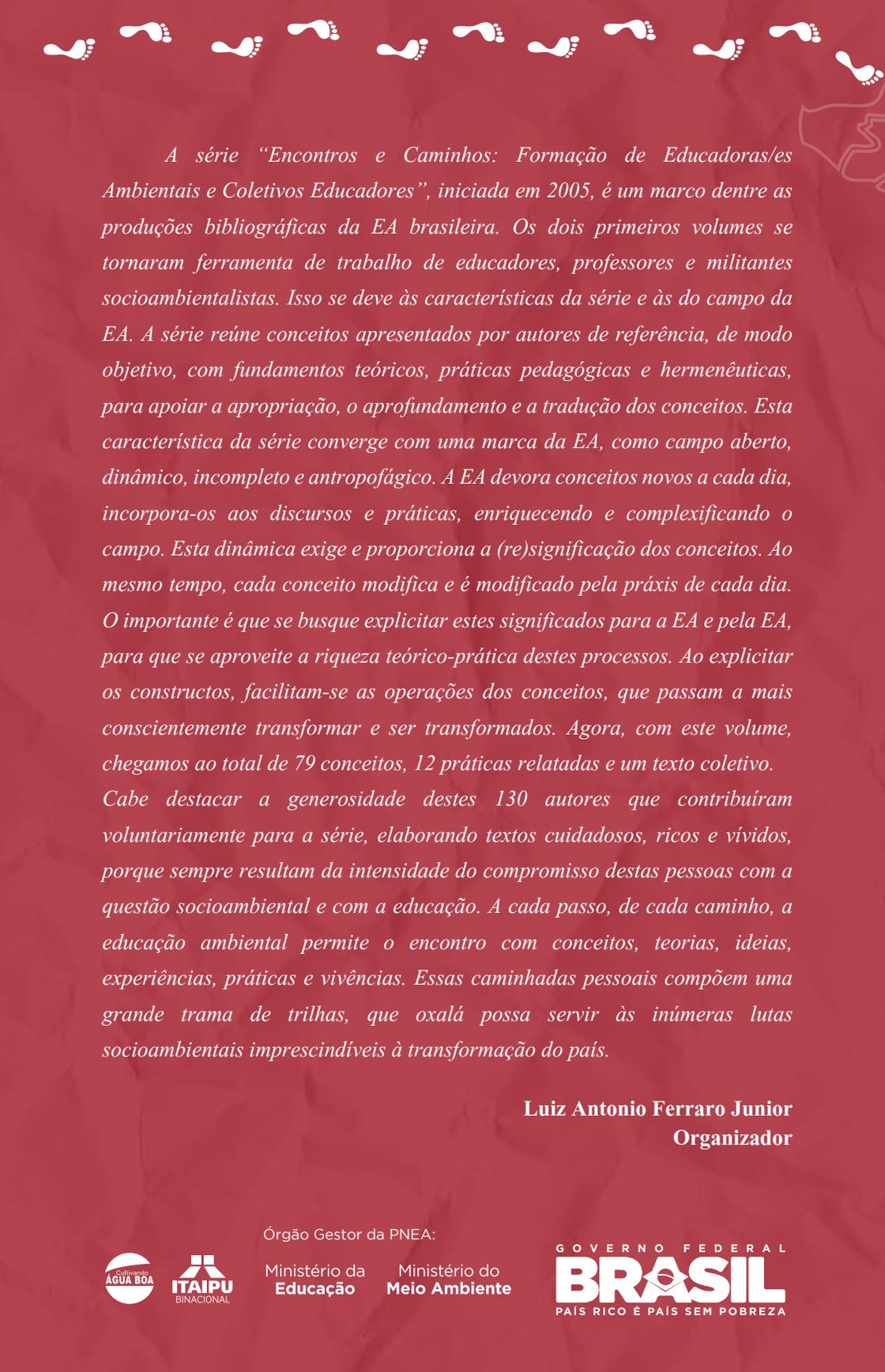


VITORASSI, S., OLIVER, M.. & SORRENTINO, Marcos. Programa de Educação Ambiental de Itaipu: avanços e desafios de uma experiência de enraizamento da educação ambiental na Bacia Hidrográfica do Paraná 3.In: Universidade Estadual de Ponta Grossa. Olhar do Professor.Volume 14, nº 2. Ponta Grossa: UEPG, 2011, p. 351-367.

Ministério do
Meio Ambiente

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

“Encontros e Caminhos” foi impresso para o Ministério do Meio Ambiente pela Gráfica e Editora Movimento, em Times New Roman sobre papel reciclado 90g/m², no verão de 2014, em Brasília, Distrito Federal.



A série “Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras/es Ambientais e Coletivos Educadores”, iniciada em 2005, é um marco dentre as produções bibliográficas da EA brasileira. Os dois primeiros volumes se tornaram ferramenta de trabalho de educadores, professores e militantes socioambientalistas. Isso se deve às características da série e às do campo da EA. A série reúne conceitos apresentados por autores de referência, de modo objetivo, com fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e hermenêuticas, para apoiar a apropriação, o aprofundamento e a tradução dos conceitos. Esta característica da série converge com uma marca da EA, como campo aberto, dinâmico, incompleto e antropofágico. A EA devora conceitos novos a cada dia, incorpora-os aos discursos e práticas, enriquecendo e complexificando o campo. Esta dinâmica exige e proporciona a (re)significação dos conceitos. Ao mesmo tempo, cada conceito modifica e é modificado pela práxis de cada dia. O importante é que se busque explicitar estes significados para a EA e pela EA, para que se aproveite a riqueza teórico-prática destes processos. Ao explicitar os constructos, facilitam-se as operações dos conceitos, que passam a mais conscientemente transformar e ser transformados. Agora, com este volume, chegamos ao total de 79 conceitos, 12 práticas relatadas e um texto coletivo. Cabe destacar a generosidade destes 130 autores que contribuíram voluntariamente para a série, elaborando textos cuidadosos, ricos e vívidos, porque sempre resultam da intensidade do compromisso destas pessoas com a questão socioambiental e com a educação. A cada passo, de cada caminho, a educação ambiental permite o encontro com conceitos, teorias, ideias, experiências, práticas e vivências. Essas caminhadas pessoais compõem uma grande trama de trilhas, que oxalá possa servir às inúmeras lutas socioambientais imprescindíveis à transformação do país.

Luiz Antonio Ferraro Junior
Organizador

Órgão Gestor da PNEA:



Ministério da
Educação

Ministério do
Meio Ambiente

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA