

Antonio Fernando Silveira Guerra
Mara Lúcia Figueiredo
Organizadores

Diálogos de Saberes e Fazeres:

Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira



● Editora
ICEP

Organizadores

Antonio Fernando Silveira Guerra
Mara Lúcia Figueiredo



Diálogos de Saberes e Fazeres: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira



São José, 2017

Capa/Projeto Gráfico/Diagramação

Zuraide Maria Silva

Tiragem

E-book

Comissão Editorial

Antonio Fernando Silveira Guerra/UNIVALI

Izabel Cristina Feijó de Andrade/USJ

Mara Lúcia Figueiredo/UNIFEBE

Marina Patrício de Arruda/PPGE e PPGAS /UNIPLAC

Leda Lísia Franciosi Portal/PPGE/PUCRS

Wanderléa Pereira Damásio Maurício/USJ

Lucia Ceccato de Lima/UNIPLAC



Rua Adhemar da Silva, 906, Kobrasol

São José, SC.

C200f Guerra, Antonio Fernando Silveira e
Figueiredo, Mara Lúcia (Org)

Diálogos de saberes e fazeres: uma
releitura dos 25 anos da trajetória da educação
ambiental brasileira. Guerra, Antonio Fernando
Silveira e / Mara Lúcia Figueiredo (Org). - São
José : ICEP, 2017. 490 p.: il. E-book

ISBN: 978-85-68386-34-7

Inclui bibliografia.

1. Educação Ambiental - 2. Ambientalização
Curricular. I. Mara Lúcia Figueiredo. II
Título.

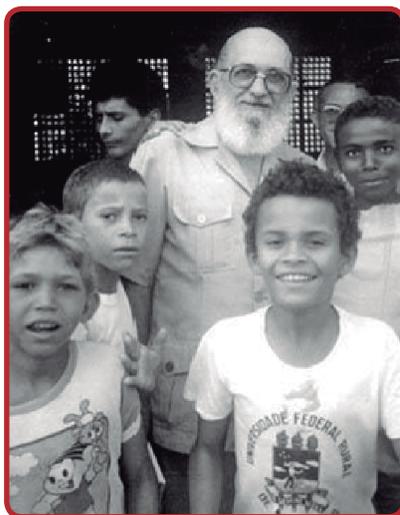
CDU: 37(81)(091):2

Catálogo na fonte- Bibliotecária Marianne C. F. Tonolli
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)



Autores e Autoras

Adilson Schlickmann Sperfeld • Alexandre de Gusmão Pedrini
• Alexandre Guimarães Só de Castro • Amanda Clemente
Schlindwein • Ana Carolina Gelschleiter Borges • Ana Carolina
Rubini Trovão • Ananda Nocchi Rockett • Andresse Maria Gnoatto
• Antonio Fernando Silveira Guerra • Carlos Rodrigues Brandão
• Christina Barichello • Claudia Petry • Cynthia Ranier • Danielle
Maria Buzzeti • Darci Emiliano • Diego Novack • Dione Kitzmann
• Doroty A. Martos • Elisabeth Maria Foschiera • Fabiana da
Silva Oliani • Fernando Henrique Prado • Gabriela Marques
Batista • Genebaldo Freire Dias • Haroldo Luiz Fenille • Harrysson
Luiz da Silva • Helensandra Louredo da Costa • Irene Carniatto
• Irineu Tamaio • Ivan Sérgio Feloniuk • Jacqueline Guerreiro
Aguiar • Jane Fátima Fonteneles Fontana • Neusa Helena Rocha
Barbosa • João Figueiredo • Jorge Barros • José Constantino
Sommer • José Silva Quintas • Junior Cesar Mota • Leandro
Specht • Leila Andréia Severo Martins • Leila de Fátima Alberton
• Lélío Luzardi Falcão • Lena Obst • Mara Lúcia Figueiredo •
Márcia Gilmara Marian Viei • Márcia Pereira da Silva • Marcos
Sorrentino • Maria Arlete Rosa • Maria Teresa de Jesus Gouveia •
Mario Jorge Cardoso Coelho Freitas • Marjorie da Fonseca e Silva
Medeiros • Markus Stephan Wolfjdunkell Budzynkz • Martha
Tristão • Moema Viezzer • Mônica Zewe Uriarte • Patricia Martin
Alves • Paulo Ernesto Diaz Rocha • Paulo Roberto Serpa • Pedro
Paulo Belga de Souza • Pedro Roberto Jacobi • Philippe Pomier
Layrargues • Rachel Trajber • Raquel Fabiane Mafra Orsi • Renata
Maranhão • Ricardo Harduim • Rita Silvana Santana dos Santos
• Rodrigo Launikas Cupelli • Sheila Ceccon • Tarcísio Valério
da Costa • Vilmar Alves Pereira • Wagner Correia • Wanderléia
Aparecida Coelho.



“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...

Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor.

A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire



Sumário

PARTE I

NARRATIVAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA
DE ONTEM E DE AGORA, E DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE NÃO QUEREMOS... 16

Jamais seremos calados, jamais seremos vencidos: 25 anos depois,
os educadores e educadoras ambientais resistem 18
Antonio Fernando Silveira Guerra

Quem somos, o que estamos fazendo e o que podemos nos
ensinar-e-aprender para sabermos viver e agir de uma outra maneira 30
Carlos Rodrigues Brandão

Educação ambiental: práticas e saberes na perspectiva contra hegemônica 56
Marcos Sorrentino

Reconfigurações 64
Genebaldo Freire Dias

Educação ambiental na gestão ambiental pública: o processo de
construção no IBAMA 68
José Silva Quintas

Educação ambiental, mudanças climáticas e prevenção de desastres:
por políticas públicas emergentes e emergenciais 81
Rachel Trajber

A Política de EA que Temos e Queremos 92
Renata Maranhão

Educação ambiental reprodutivista subserviente ao capital?
A política de educação ambiental que temos e não queremos 96
Philippe Pomier Layrargues



25 Anos do Tratado de Educação Ambiental	100
<i>Moema Viezzer</i>	
Ações do Órgão Gestor na implementação da política nacional de EA no contexto da realização do IX FBEA.....	105
<i>Jane Fátima Fonteneles Fontana, Neusa Helena Rocha Barbosa</i>	
Educação Ambiental e os ODS: o Tratado Internacional de Educação Ambiental para Sociedade Sustentáveis orientando o processo de implementação da Agenda 2030.....	111
<i>Doroty A. Martos</i>	
Agenda 21 Escolar	118
<i>Jacqueline Guerreiro Aguiar</i>	
O movimento da formação continuada em educação ambiental: experiências vividas.....	124
<i>Raquel Fabiane Mafra Orsi</i>	
Diversidade e unidade na tessitura da educação ambiental no currículo de formação de professores.....	129
<i>Rita Silvana Santana dos Santos</i>	
Educação ambiental e seus movimentos em processos de formação.....	133
<i>Martha Tristão</i>	
As políticas públicas de Educação Ambiental no âmbito dos municípios brasileiros.....	141
<i>José Constantino Sommer</i>	
Política de educação ambiental no Paraná e seus desafios.....	144
<i>Maria Arlete Rosa, Ana Carolina Rubini Trovão, Wanderléia Aparecida Coelho</i>	
Os dias de Antes e os de Agora:Educação Popular e Educação do Campo.....	154
<i>Carlos Rodrigues Brandão</i>	
Paulo Freire e Educação Ambiental Dialógica no enfrentamento da Crise de cidadania	191
<i>João Figueiredo</i>	



Educação Ambiental na perspectiva de Paulo Freire.....	200
<i>Sheila Ceccon</i>	
Ambientalização na educação superior em Santa Catarina: contribuições às políticas institucionais	205
<i>Mara Lúcia Figueiredo, Antonio Fernando S. Guerra, Wagner Correia, Paulo Roberto Serpa</i>	
Investigando e mapeando indícios de ambientalização na UNIVALI – Campus Itajaí	209
<i>Antonio Fernando Silveira Guerra, Paulo Roberto Serpa, Ananda Nocchi Rockett Danielle, Maria Buzzeti, Gabriela Marques Batista, Diego Novack</i>	
Caminhos da ambientalização na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.....	215
<i>Marjorie da Fonseca e Silva Medeiros</i>	
Estratégias de operacionalização da ambientalização curricular nas instituições de ensino superior (IES)	221
<i>Dione Kitzmann, Junior Cesar Mota</i>	
Arte educação ambiental – AEA	229
<i>Paulo Ernesto Diaz Rocha</i>	
Música, educação estética e educação ambiental	235
<i>Mônica Zewe Uriarte</i>	
É preciso falar sobre educação ambiental estética	241
<i>Junior Cesar Mota</i>	
Mudando paradigmas: educação ambiental para idosos.....	245
<i>Lélio Luzardi Falcão, Ivan Sérgio Feloniuk, Haroldo Luiz Fenille, Christina Barichello, Lena Obst</i>	

PARTE 2

DIÁLOGOS, DESAFIOS E APRENDIZADOS SOBRE OS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS	251
---	-----



Propostas de Políticas Públicas em Educação Ambiental, Mudanças Climáticas e Redução de Riscos de Desastres no Brasil	253
<i>Irene Carniatto, Harrysson Luiz da Silva, Alexandre de Gusmão Pedrini, Alexandre Guimarães Só de Castro, Irineu Tamaio, Mario Jorge Cardoso Coelho Freitas, Pedro Roberto Jacobi, Rachel Trajber, Ricardo Harduim</i>	
Programa Educação & Mudanças Climáticas: Projeto ‘Selo PRIMA’ Carbono Zero.....	279
<i>Ricardo Harduim</i>	
Experiências da Polícia Militar de Santa Catarina com ações preventivas de Educação Ambiental.....	283
<i>Adilson Schlickmann Sperfeld, Leandro Specht</i>	
Educação ambiental em ambientes costeiros e marinhos: desafios e aprendizados tecidos no IXFBEA.....	288
<i>Cynthia Ranier</i>	
Educação ambiental em áreas costeiras e marinhas com foco no ecossistema manguezal: a experiência do Projeto UÇÁ.....	292
<i>Andresse Maria Gnoatto, Pedro Paulo Belga de Souza, Helensandra Louredo da Costa</i>	
Ecoturismo marinho sustentável como educação ambiental transformadora e emancipatória em Unidades de Conservação marinha no Brasil: uma proposta inovadora da universidade à sociedade	298
<i>Alexandre de Gusmão Pedrini</i>	
A educação ambiental do projeto Coral Vivo e os saberes de Morin.....	303
<i>Maria Teresa de Jesus Gouveia</i>	
Agroecologia - breve histórico.....	309
<i>Markus Stephan Wolfjdunkell Budzynkz</i>	
Indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão a partir das contribuições da Agroecologia e Economia Solidária	311
<i>Claudia Petry, Elisabeth Maria Foschiera</i>	
Interdisciplinaridade & ciências ambientais: a articulação disciplinar e o potencial sócio-participativo da universidade.....	319
<i>Paulo Ernesto Diaz Rocha</i>	



Experiência das mulheres agricultoras de Itajaí no processo de transição agroecológica.....	322
<i>Márcia Gilmara Marian Vieira, Amanda Clemente Schindwein, Fernando Henrique Prado, Ana Carolina Gelschleiter Borges</i>	
Inserção dos catadores na economia formal - projeto de extensão da UFPB sobre implantação da coleta seletiva - experiência exitosa de inclusão social dos catadores no município de Bonito de Santa Fé – Paraíba.....	334
<i>Tarcísio Valério da Costa</i>	
Enfoques da educação ambiental voltada para resíduos sólidos na região do grande ABC/SP	344
<i>Patricia Martin Alves</i>	
A importância estratégica da educação socioambiental na implementação da gestão eficaz das políticas públicas dos recicláveis no Brasil.....	352
<i>Jorge Barros</i>	
Feira universidade Ecosolidária: as aproximações com a Educação ambiental.....	358
<i>Leila Andréia Severo Martins, Fabiana da Silva Oliani</i>	
Diálogo entre políticas públicas de educação ambiental e a escuta dos protagonistas sobre: Ações afirmativas, diversidade, inclusão, acessibilidade e assistência estudantil emancipatória no ensino superior	370
<i>Vilmar Alves Pereira, Darci Emiliano, Márcia Pereira da Silva</i>	
A Educação Ambiental Corporativa na Usina de Itaipu	397
<i>Rodrigo Launikas Cupelli, Leila da Fátima Alberton</i>	
Da memória e trajetória de uma rede ambiental.....	405
<i>Aloisio Ruscheinsky</i>	

PARTE 3

SÍNTESES E ENCAMINHAMENTOS DOS GRUPOS DE TRABALHO DE JORNADAS E DAS MESAS REDONDAS.....	412
---	-----



Agradecimentos

A Coordenação Geral e os 213 membros das comissões do IX Fórum Brasileiro e IV Encontro Catarinense de Educação Ambiental expressam a sua gratidão aos 130 convidados, aos facilitadores das 51 redes da malha da rede Brasileira de Educação Ambiental - especialmente das redes Sul Brasileira (REASul), Paranaense (REA-PR) e Linha Ecológica -, aos 263 pontos focais da sociedade civil, aos membros do Comitê Assessor do Órgão Gestor (DEA-MMA e CGEAT-MEC), e das CIEAS, dos núcleos do ICMBio, dos grupos de pesquisa das Universidades, todos unidos pela ideia força, e o compromisso de promover, de forma dialógica e participativa esse histórico evento.

Esse coletivo formado por gestores governamentais e membros da sociedade civil assumiram a responsabilidade pela mobilização e organização das discussões em torno da revisão do Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA, bem como do diagnóstico dos programas estaduais e municipais, base de nossa política pública em Educação Ambiental no país.

Mais do que discursos e críticas, o IX FBEA e IV ECEA, os autores e autoras que produziram os capítulos e artigos desse livro compartilham uma herança de parte dos saberes, fazeres e valores apresentados e discutidos nas jornadas, mesas e encontros. Eles e elas criticam, mas também apontam caminhos; apresentam, revisam e discutem estratégias para as questões socioambientais ligadas aos temas do Fórum, e também assumem com os educadores e educadoras ambientais uma série de compromissos para que a Educação Ambiental crítica e transformadora, inspirada e renovada pela revisitação do



ProNEA, do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e fortalecimento das políticas públicas do campo ambiental que fazem interface com a de Educação Ambiental, realmente se traduzam na formação de comunidades de aprendizagem que atuem na transição das instituições e comunidades para se tornarem verdadeiros espaços educadores sustentáveis, potencializando o diálogo, a reflexão e ação, pela práxis, e com o compromisso da construção de Sociedades Sustentáveis.

Manifestamos nosso agradecimento aos 1911 participantes, à administração, professores e técnico-administrativos da Universidade do Vale do Itajaí e Centro Universitário de Brusque, pelo incondicional apoio, bem como aos patrocinadores do evento – FATMA, FAPESC, FECOAGRO – e especialmente a Itaipu Binacional, parceira de muitos eventos de Educação Ambiental, na Região Sul, como nas edições do Encontro Paranaense de Educação Ambiental – EPEA e do Colóquio de Educadores em EA da Região Sul (CPEASul), e que generosamente aceitou financiar essa publicação e também o novo Portal da Rede Brasileira de Educação Ambiental - REBEA.

Paz e Bem e sustentabilidade também!

***Antonio Fernando S. Guerra e Mara Lúcia Figueiredo
(Organizadores)***





Prefácio

Valdir Cechinel Filho¹

A Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI integra e apoia a Rede Brasileira de Educação Ambiental – REBEA, desde os anos 2000. Em abril de 2002, com a aprovação do Projeto Tecendo Redes de Educação Ambiental na Região Sul, financiado pelo Ministério do Meio Ambiente, por meio do Fundo Nacional do Meio Ambiente, foi criada a Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental – REASul, idealizada por pesquisadores dos Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Univali, de Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, duas unidades do IBAMA (NEA-Florianópolis e CEPsul - Itajaí) e uma OSCIP - MATER NATURA - Instituto de Estudos Ambientais.

No IX Fórum Brasileiro e IV Encontro Catarinense de Educação Ambiental, quando se comemorou os 25 anos de criação e intensa atuação dos educadores e educadoras da malha de redes da REBEA no campo da Educação Ambiental no país, coincidindo com a histórica edição do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global; os 20 anos da I Conferência Nacional de Educação Ambiental; 18 anos da promulgação da Lei 9795/99 - que instituiu a Política Nacional de EA (PNEA); os 15 anos da regulamentação da PNEA e criação do Órgão Gestor, os

¹ Professor, pesquisador e Vice-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.



15 anos da criação da REASul; 12 anos do Programa Nacional de EA – ProNEA e, ainda, cinco anos da aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, da Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA. Diante desta relevante trajetória no viés ambiental, é com imensa alegria, satisfação e honra que aceitamos o convite para prefaciar essa histórica publicação.

Nesse espírito de celebração, mas também de alerta e resistência democrática em tempos de crises que temos enfrentado no país, demonstrado pelo tema gerador do evento “Uma releitura crítica das políticas da educação ambiental brasileira: Repercussões da Política (PNEA) e Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), “essa publicação se reveste de uma especial importância, pois resgata e socializa conhecimentos, saberes, fazeres e valores de pessoas que construíram e constroem a história da Educação Ambiental brasileira, promovendo também um diálogo de saberes intrageracional, atingindo assim três importantes objetivos do evento que foram: “apoiar a formação da juventude, sujeitos multiplicadores e professores educadores ambientais, bem como vivências comunitárias ou experiências em educação popular, extensão universitária, além da pesquisa e a produção do saber”; de “promover o intercâmbio de pesquisas e de pesquisadores, de materiais educativos e recursos inovadores para a implementação da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e nas práticas sociais”; e de “debater mecanismos que promovam maior pertencimento, participação democrática, divulgação, intercâmbio e avaliação das experiências e práticas no campo socioambiental no país”.

Nossas sinceras felicitações e agradecimentos aos autores e autoras dos capítulos desse livro, e que os aprendizados e desafios aqui colocados sirvam não apenas de referência, mas também de inspiração, para o enfrentamento corajoso e necessário dos desafios frente às mais distintas questões ambientais, de responsabilidade socioambiental e de cidadania planetária que nos exigem o processo contínuo de construção no país de uma sociedade sustentável e justa.

Itajaí, novembro de 2017.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira





| PARTE 1 |

Narrativas políticas da Educação Ambiental brasileira de ontem e de agora, e da Educação Ambiental que não queremos



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira





Jamais seremos calados, jamais seremos vencidos: 25 anos depois, os educadores e educadoras ambientais ainda resistem²

Antonio Fernando Silveira Guerra³

Saúdo a todas e todos, e às autoridades e educadores que compõem essa mesa de abertura do IX Fórum Brasileiro e IV Encontro Catarinense de Educação Ambiental, já nomeadas pelos anfitriões desse evento, os magníficos Reitores da Univali Prof. Mário César do Santos e da Unifebe, Prof. Gunther Lothar Pertschy.

Lembro que um dos nossos ecocidadãos homenageados desse evento, o educador Paulo Freire, citou uma vez em sua fala o líder africano Amilcar Cabral, que atuou nas lutas de libertação e emancipação do colonialismo português na Guiné-Bissau e Cabo Verde, e que deu a própria vida pelas causas em que acreditava. Ele dizia que se um sonho não é possível, cabe a nós torná-lo possível, e foi o que fizemos amado mestre na construção do IX FBA e IV ECEA.

Também Fernando Pessoa nos auxilia a registrar o que foi o percurso

² Fala de abertura do IX Fórum Brasileiro- IX FB EA- e IV Encontro Catarinense de Educação Ambiental- IV ECEA-, em 17 de setembro de 2017.

³ Professor-pesquisador da Universidade do Vale do Itajaí, membro da facilitação nacional da REBEA, membro da Comissão de Gestão participativa da REASul, e coordenador do evento. E-mail: afguerraea@gmail.com.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

de 2014 até aqui, das vivências, interações e aprendizados que esse evento nos proporcionou.

Segundo ele: “O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem, por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”, e eu diria que uma boa parte delas, colegas, amigos e amigas, estão aqui hoje presentes nesse auditório, ou ligadas a nós virtualmente pelo facebook dos fóruns, ou pelo coração e emoção.

Quando em dezembro de 2014, na plenária final do VIII Fórum Brasileiro, em Belém, Mara Lucia e eu convidamos todas as pessoas da região Sul para subirem ao palco da Universidade Federal do Pará, e assumirem conosco o compromisso de realizar o IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental em Santa Catarina, e quando em visita aos nossos reitores Mário e Gunther, fomos tão bem acolhidos por eles, não tínhamos a menor ideia dos desafios que iríamos enfrentar.

Não tínhamos a menor ideia de que hoje estaríamos fazendo coro do grito silencioso de milhões de brasileiros que se perguntam com indignação e tristeza, lembrando o célebre grito de Renato Russo: QUE PAÍS É ESSE?⁴

Em julho de 2016, nós até tentamos, sem sucesso, adiar esse evento, mas para nossa surpresa, mensagens de amigos como Aloísio Ruscheinsky, Jorge Amaro, e em especial de Michele Sato, dizendo Guerra: “Vai ser duro, mas se há esperanças, vamos nela!”, e assim com a célebre música de Almir Sater, nós procuramos “Compreender a marcha e ir tocando em frente”, porque “Cada um de nós compõe a sua história, cada ser em si carrega o dom de ser capaz de ser feliz”.

Criamos então, em agosto de 2016, uma lista de discussão para planejamento do IX Fórum Brasileiro de EA, e para atuação voluntária de pessoas e grupos como pontos focais da sociedade civil – facilitadores das redes da malha da REBEA, membros do Comitê Assessor do Órgão Gestor – DEA-MMA e CGEA-MEC - das CIEAS, dos núcleos do ICMBio, dos grupos de pesquisa das Universidades – enfim, todos e todas unidos pela ideia força e o compromisso de mobilização e organização das discussões em torno da revisão do ProNEA, e diagnóstico dos programas estaduais e municipais, base de nossa política pública em EA.

⁴ Que País É Este” é uma canção da banda de rock brasileira Legião Urbana, escrita por Renato Russo, em 1978, mas cuja letra continua atualíssima.



Uma das primeiras discussões quando da criação dessa lista de pontos focais em 2016, e também na lista da facilitação nacional da REBEA, foi sobre aceite do convite do ministro Sarney Filho, que infelizmente não pode vir, mas que fazemos questão de reconhecer, pois foi o primeiro a abrir as portas do Ministério do Meio Ambiente para o diálogo com as redes de educação ambiental e as CIEAs, apesar do golpe que a democracia brasileira recebeu com o impeachment de Dilma Roussef.

Em nome da REBEA, seguimos para essa reunião em Brasília, recebidos pelo Secretário Edson Duarte, e equipe da DEA de Renata Maranhão, aqui presente nessa mesa de abertura.

Naquela reunião, começamos juntos a pensar em estratégias de fortalecimento das políticas públicas de EA e eu, em nome da REBEA, apresentei o rascunho da proposta da Consulta Pública do ProNEA, e definimos que a mesma estaria na pauta da reunião do Comitê Assessor e Encontro Nacional de CIEAs, realizado no final daquele ano, onde a consulta foi aprovada.

Em outubro, depois do EDEA na FURG, nosso querido arte-educador Wagner Passos, apresentou a essas listas o símbolo do nosso Fórum, um beija-flor na cor vermelha, que mesmo demonizada pelo ódio que emergiu das mídias globais que sustentaram o golpe, historicamente é a cor da resistência dos movimentos sociais latino-americanos e europeus, e, portanto, para nós educadores simboliza a dimensão política e ética da Educação Ambiental, ou seja, nossa luta, resistência e mobilização, inspiradas também naquele momento pela “Primavera Secundarista” do ano passado, onde corajosamente os estudantes ocuparam as escolas pelo Brasil afora, iniciando a resistência pelo desmantelamento da Educação Pública no país, que hoje é representada pela resistência ao desrespeito aos direitos constitucionais, ao trabalho, saúde e a uma infância e envelhecimento dignas, e contra a venda do patrimônio público, e da biodiversidade nacional.

Mas o beija-flor, na dimensão espiritual das tradições ancestrais, como a xamânica, simboliza também a cura, o amor romântico, clareza e proteção espiritual, e também nos ensina a suavidade do viver. Viver contemplando tudo que há, todas as pessoas, a humanidade, e principalmente nos remete a buscar nosso estado de graça, de relação com o planeta Terra e com o cosmos.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

Dessa mobilização simbolizada pelo beija-flor e pelo lema “NENHUM DE NÓS É TÃO BOM QUANTO TODOS NÓS JUNTOS⁵” - e que nós educadores das redes denominamos de nossa RESISTÊNCIA -, foi que na roda de conversas das redes sulinas na ANPED Sul, em Curitiba, e referendada na reunião da CIEA de Santa Catarina, com o apoio do amigo presidente Humberto Reolon, de Loiva Trombini, que unimos nossas forças para que o IX FBEA e IV ECEA acontecessem aqui em Santa Catarina. E aqui hoje estamos, apesar das crises - econômica, de representatividade e de ética na política -, que estamos vivenciando em nosso país.

E só foi possível montar a estrutura logística para a viagem e hospedagem dos 120 convidados desse evento, com a singela contribuição de cada um dos 1900 participantes, e com o generoso patrocínio da Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Sustentável – SDS, do Governo do Estado, da Fundação de Meio Ambiente – FATMA; de Itaipu Binacional, da Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina – FAPESC, Federação das Cooperativas Agropecuárias de Santa Catarina – FECOAGRO, do Ministério do Meio Ambiente – Departamento de Educação Ambiental – DEA, Ministério da Educação- Coordenação Geral de Educação Ambiental – CGEAT; do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio, da Agência Nacional das Águas – ANA, e da Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú – SC, além das mais de cem instituições apoiadoras.

Assim, aqui estamos hoje em defesa da Educação, do Meio Ambiente dos direitos sociais e da dignidade humana, e de viver em igualdade de condições e oportunidades, garantidas na Constituição da República Federativa do Brasil.

Estamos aqui hoje não mais dispostos a admitir que, mais uma vez na história recente desse país, aconteça o que denunciavam, nos tempos da ditadura militar, os versos de Chico Buarque, de que “Dormia a nossa pátria

⁵ O significado dessa frase como lema para o planejamento e realização do IX FBEA e IV ECEA foi muito especial e marcante, embora haja uma polêmica em relação à autoria dessa frase, atribuída por alguns a Ray Kroc, fundador do McDonald's, outros defendem o autor norte-americano Ken Blanchard, uma vez que a frase esta presente em um de seus livros, ou ainda a Warren Bennis que usou uma variação da frase: “Nenhum de nós é tão inteligente quanto nós todos juntos”. Fonte: <https://medium.com/@rogersdepelle/nenhum-de-n%C3%B3s-%C3%A9-t%C3%A3o-bom-quanto-n%C3%B3s-todos-juntos-5b45375428a9> Acesso em 07 set. 2017. Mas o fato é que os três se inspiraram em um provérbio japonês “Nenhum de nós é tão inteligente quanto todos nós”, citado no livro “Trabalhando com a inteligência emocional”, de Daniel Goleman, Ed. Objetiva, 1999.



mãe, tão distraída, sem perceber que era subtraída em tenebrosas⁶... e que hoje chamamos de temerosas transações.

Nós educadores e educadoras, não vamos admitir que esses dias e tempos tenebrosos - que poderíamos chamar até de uma nova “ditabranda” - se perpetuem novamente.

Não vamos tolerar que nesses tempos tenebrosos se repitam as tristes manifestações de ódio e discriminação contra as diferenças, o patrulhamento ideológico contra o pensamento divergente, e que “pseudos” movimentos autoritários concretizem a tentativa de amordaçar e calar os educadores em seu trabalho pedagógico nas escolas e universidades, seja pela bala, ou pelas interpretações equivocadas e fundamentalistas da Bíblia.

Nós educadores e educadoras, que por meio de redes da malha da REBEA, e como representantes de escolas, universidades, entidades de classe, da sociedade civil e sindicatos de trabalhadores - constituem o Comitê Assessor do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental-, não vamos calar às ameaças, tanto da extrema direita, da “Escola sem partido⁷”, quanto de qualquer partido for, que defenda qualquer fundamentalismo ideológico, religioso, preconceitos de gênero ou classe social, pois todos somos humanos, todos somos terráqueos, co-partilhando um mesmo planeta, a Gaia dos gregos ou a Pachamama dos povos ancestrais, os quais foram massacrados pela colonização branca-judaica e cristã, que lhes impôs outras línguas e uma única crença, num Deus vingativo, e não no Deus de Amor, da tolerância e do cuidado e respeito com a fragilidade da vida, em todas as suas formas, uma vez que, como diz o Papa Francisco, não podemos servir, ao mesmo tempo, a Deus, e ao deus dinheiro⁸.

Então, afinal, que Educação Ambiental estamos aqui, nesse evento, defendendo e revisitando?

Com certeza reafirmamos nossos compromissos de 25 anos atrás

⁶ Trecho da música “Vai Passar, de Chico Buarque e Francis Hime, em 1984, utilizada como uma das bandeiras de luta do movimento “Diretas já”.

⁷ Segundo Maria da Conceição Silva Soares, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, este e outros movimentos e “propostas de Diretrizes para a Educação, como a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum, buscam instituir escolas despolitizadas, assexuadas, desracializadas, conteudistas e tecnicistas”, organizadas e voltadas para os interesses e necessidades que propõe como naturalmente diferentes pobres e ricos, meninos e meninas”. (In: VIDAL, Haroldo. Crianças e sexualidade: saberes-fazer produzidos dentro-fora das escolas, Ed. Cousa, 2017)

⁸ “Não se pode servir ao mesmo tempo a dois amos, a Deus e ao dinheiro” (Mt 6,24). Para o Papa Francisco: O Senhor disse claramente: “Não podeis servir a dois senhores; ou Deus ou as riquezas”. Quando não se adora a Deus, torna-se adorador de outra coisa. Dinheiro e poder são ídolos que muitas vezes tomam o lugar de Deus. Fonte: GARCIA, Wnader. Pensamentos e reflexões do Papa: 500 frases em 50 lições para você descobrir o que ele pensa. Ed. Artem Vivendi, 2015.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, gestado no calor dos movimentos sociais do Fórum das ONGS, em, 1992, o qual celebramos aqui.

Ele já nos ensina, em seu primeiro princípio - e como sempre nos lembra nossa querida Moema Viezer -, de que: “A educação é um direito de todos, somos todos aprendizes e educadores”, e esse princípio continua ainda muito e vivo e presente em nossas vidas.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEA, de 2012, reafirmamos nossos compromissos de que a “EA é atividade intencional da prática, que precisa fortalecer o caráter social do ser humano e sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, na busca da construção da ética e da cidadania ambiental” (BRASIL, MEC-CNE, 2012).

Reafirmamos o que reza o Art. 14 que a EA deve contemplar uma - abordagem curricular que enfatize “a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social”.

E assim, movidos também pelo aprendizado de Lucie Sauvé, quando estive no XVI EPEA, em Curitiba, onde solidaria à nossa dor cívica, nos lembrou de que “Resistir é criar”, e retomando também seus ensinamentos na década passada, de que “a EA não é outra Educação”, não é, portanto, uma ‘forma’ de educação (uma ‘educação para...’) entre inúmeras outras; “não é simplesmente uma ‘ferramenta’ para a resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente”.

Reafirmamos assim com Lucie Sauvé, que a EA é uma dimensão essencial da educação fundamental, que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos”.

Nesse auditório, lá no campus da Univali, e nesta cidade de Balneário Camboriú, nós os educadores e educadoras ambientais desse país, reafirmamos que: JAMAIS SEREMOS CALADOS, JAMAIS SEREMOS VENCIDOS, pois como disse nossa querida Michele Sato, nós repudiamos a “escola sem partido”, reconhecendo que a educa o ambiental não   neutra, e que o ambiente não   um qualificador imparcial na constru o de políticas públicas. E que a educa o ambiental abrange todos os setores, níveis, idades, raças, g neros ou multiplicidade de sujeitos e valores.



Então como Michele, Lucie e tantos outros, acreditamos que a EA pode ensinar que é necessário “aprender a viver juntos – entre nós, humanos, e também com outras formas de vida que compartilham e compõem nosso meio ambiente”, e conseqüentemente, lembrando a visão do Papa Francisco e da própria Lucie, que estamos aqui compartilhando “NOSSA CASA-DE-VIDA COMUM”.

E no que diz respeito ao Plano Nacional de Educação, - PNE coerentes com esses princípios e valores do Tratado, da Carta da Terra e da Política Nacional de EA - PNEA que defendemos, é que não podemos admitir a imposição de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC, da forma como está sendo conduzida, até porque nossa luta nessa questão em defesa da Educação Pública, vai além dos muros e do território das instituições de ensino.

Essa mobilização conta com o apoio de entidades nacionais que não reconhecem a versão da base como se apresenta, afetando a Educação Infantil, a Educação Básica, excluindo o Ensino Médio do texto, e ameaçando a autonomia dos sistemas de ensino, das escolas e dos educadores do país.

Entidades de classe como a ANPED, UNDIME, ANFOPE e também as redes da malha da REBEA, não aceitam no texto da BNCC; o cartesianismo de um currículo prescrito, conteudista, com áreas de silêncio em seu currículo oculto - quase invisíveis a quem não é da Área educacional -, porque os conhecimentos e a ecologia de saberes e fazeres culturais não podem ser silenciados e ignorados no processo educacional e na formação da cidadania.

E é por isso que esses coletivos fazem coro e não reconhecem a legitimidade do processo de elaboração da BNCC, das suas versões, e questionam o próprio processo de consulta pública encerrada no mês de setembro, em Brasília.

Nós educadores e educadoras fazemos coro, exigindo que se estabeleça um processo mais democrático de discussões, que levem em consideração, por exemplo, as metas do Plano Nacional de Educação, que a Base não contrarie princípios e conceitos expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas pelo próprio Conselho Nacional, como manifestaram os documentos apresentados por essas entidades, e pelo próprio Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, na audiência pública da BNCC em Florianópolis, no último dia 13 de agosto.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Nesse cenário, não vamos legitimar o que as forças antidemocráticas e pseudo-partidos, que em suas bancadas abrigam canalhas e corruptos, e que pensam que já decidiram e vão nos impor um futuro sombrio para esse país. A eles nós educadores e educadoras dizemos em coro: JAMAIS SEREMOS CALADOS, JAMAIS SEREMOS VENCIDOS!.

Quanto às questões da Agenda e da Política Ambiental no país, nós educadores e educadoras, nos juntamos ao grito dos educadores das redes mineira e capixaba, e não vamos calar diante do maior crime socioambiental da história desse país, e mesmo dois anos depois, a Samarco e a Vale, do Rio, que não é mais doce, jamais serão esquecidas e não ficarão impunes.

Nós educadores e educadoras nos comprometemos, de que JAMAIS SERÃO CALADOS o grito dos irmãos e irmãs indígenas pela “DEMARCAÇÃO JÁ”, do grito dos quilombolas de “NENHUM QUILOMBO A MENOS”, e também do grito silencioso dos ribeirinhos, dos pescadores artesanais, dos sem terra, dos sem teto, e que se faz ouvir no grito dos artistas e músicos brasileiros, como Ney Matogrosso e outros, em movimentos em defesa da vida, da ética e cidadania.

Aqui na região Sul, seguiremos resistindo contra a extinção da biodiversidade da Mata Atlântica e do Pampa, e nos unimos aos educadores das redes Mato-grossense, Sul-Matogrossense, pantanal de Goiás, contra a ganância do agro-é-tecno+negócio, a hegemonia do poder econômico e do biopoder, que se entrelaçam e formam o que Michel Foucault (1996) denominava de “racismo de estado⁹”, aquele que quer deixar morrer os da sua própria espécie, e os deixa morrer porque não consomem, e assim não são sujeitos de direito, e assim surgem os mecanismos de homicídio de Estado, em suas diferentes modalidades, de forma a eliminar, que legitima a eliminação dos indesejáveis, pelo assassinato, pela morte indireta ou pela expulsão de seus territórios e lares, porque não contribuem para o enriquecimento do capitalismo selvagem, e com isso não teriam o direito sagrado à vida.

Não podemos tolerar mais esse racismo de estado que continua a levar

⁹ Segundo Foucault (1996, 2000) o racismo de estado se caracteriza como forma de regulamentação que está muito além do poder disciplinar, ao qual compete, em primeiro lugar, produzir censuras no tecido social com base em parâmetros biológicos, e com base nisto decidir o que deve viver e o que deve morrer. Ver também: PASSOS, Izabel C. Friche (org.), Poder, normalização e violência: Incursões foucautianas para a atualidade. Ed. Autêntica, 2008.



a auto-extinção e ao suicídio, irmãos de etnias como dos guaranis-Kaiowás, e num evento como esse apenas se fazer representar pelo pataxó Merong e pelo Darci, cacique e doutorando em Educação Ambiental.

Não podemos tolerar mais o estado de mendicância de outras etnias e dos desabrigados que perambulam pelas ruas e viadutos do país, e por não poder mais tolerar esse desrespeito à vida, é que nos unimos ao grito dos educadores das redes do Acre, Amazonas, Pará, de Rondônia, Roraima, Rio Grande do Norte, Paraíba e da Bahia, aqui presentes, contra o assassinato de populações indígenas, tradicionais, dos sem-terra, e dos sem moradia.

Não podemos tolerar, e por isso nos unimos com os educadores e gestores do ICMBio, IBAMA, e do Conselho Nacional do Meio Ambiente - CONAMA, e seguimos denunciando o afrouxamento do licenciamento ambiental de grandes empreendimentos no país, da pressão insana e especulativa do agronegócio sobre as áreas e reservas naturais, e a um ano da Conferência Mundial, nos posicionamos firmemente contra a privatização da água, que é um direito humano.

Continuamos sensibilizando e despertando a consciência crítica das pessoas sobre a contaminação e envenenamento dos solos e dos alimentos pelos agrotóxicos¹⁰ e transgênicos, pois temos a agroecologia e a economia solidária aqui presentes nesse evento, demonstrando que um outro mundo, e uma outra lógica, são possíveis, necessárias e urgentes¹¹.

E como educadores e educadoras, prometemos QUE JAMAIS SERÁ CALADO, JAMAIS SERÁ VENCIDO o grito dos pesquisadores e educadores das redes do Estado do Rio de Janeiro, de que A UERJ RESISTE!.

Como educadores e educadoras, mantemos firme a luta contra a INJUSTIÇA AMBIENTAL, e outras bandeiras mais recentes, retomadas pela Rede paranaense, Linha Ecológica, REASUL e REASE, contra a redução dos limites de áreas de conservação, como da Escarpa Devoniana no estado do Paraná.

E seguimos em frente com as demais redes da malha da REBEA, e com a Juventude da REJUMA, contra a antipatriótica e autoritária liberação de áreas da Amazônia para a mineração, para especulação e exploração da

¹⁰ Ver sobre isso o impressionante DOSSIÊ ABRASCO. Disponível em: <http://abrasco.org.br/dossieagrototoxicos/>

¹¹ Inspirados no "Outro Mundo Possível", lema do Fórum Social Mundial, em Boaventura de Souza Santos (2014): "Uma coisa é certa: a ideia de um outro mundo possível nunca foi tão urgente e necessária e reside nela a última reserva democrática do mundo" - A cor do tempo quando foge: Uma história do presente - Crônicas 1986- 2013, Cortez Editora, 2014.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

biodiversidade brasileira, em nome dos interesses do capital transnacional.

Nós educadores e educadoras JAMAIS SEREMOS CALADOS, JAMAIS SEREMOS VENCIDOS diante do sucateamento e a privatização das escolas e universidades públicas, resistiremos à precarização do trabalho docente, e não nos calaremos diante das injustiças contra os deficientes, idosos, e com os sem aposentadoria, bem como com os milhões de desempregados e miseráveis, excluídos dos direitos humanos à saúde, saneamento, ao trabalho, e uma vida dignas, como determinam as Declarações Universais da ONU e a Constituição desse nosso país.

JAMAIS SEREMOS CALADOS, JAMAIS SEREMOS VENCIDOS, pois cada grito pela injustiça, a cada dia será lembrado por cada educador e educadora comprometido com a transformação da sociedade, pois como nos ensinou e repetiu nosso mestre Paulo Freire: “A educação sozinha não transforma a sociedade; mas, sem ela, a transformação não acontece”.

Enfim, nós educadores e educadoras não somos pessimistas, fundamentalistas ou totalitários, nem mesmo ecochatos e biodesagradáveis, como duas ex-ministras nos rotularam em governos recentes, mas esperamos e lutamos pacificamente, em cada chão de escola, e de fábrica, em cada território desse país, para que o Brasil não se converta em uma “Nau dos desesperados”, a Balsa de Medusa do célebre quadro de Théodor Géricault, mas em uma pátria sustentável, tolerante e com justiça socioambiental.

Portanto, nós educadores e educadoras ambientais, queremos deixar como herança a nossos educandos, filhos e netos, um Brasil sem medo, sem preconceitos, tolerante, inclusivo, sustentável de fato, e com justiça social, porque o que nos move é o desejo e o compromisso em defesa da vida, e a amorosidade e esperança, para as quais nos inspirou Paulo Freire quando disse:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar;
porque tem gente que tem esperança do verbo esperar.
e esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.
esperança é se levantar, esperança é ir atrás,
esperançar é construir, esperançar é não desistir!
esperançar é levar adiante,
esperançar é juntar-se com os outros para fazer de outro modo....

E inspirados no ESPERANÇAR de Paulo Freire, é que seguimos na



nossa resistência pacífica e democrática aos golpes à democracia e a sociobiodiversidade brasileiras, a tentativa de venda da biodiversidade da Amazônia, a privatização da água e da energia, em nome dos interesses transnacionais.

Mais uma vez não é demais repetir, que embora políticos que não se fazem aqui presentes, se mostrem surdos ao clamor do povo brasileiro, JAMAIS SEREMOS CALADOS, JAMAIS SEREMOS VENCIDOS.

Nosso ESPERANÇAR, a capacidade de construir e ir atrás dos educadores e educadoras ambientais desse país podem ser medidos pelo mapa dos eventos pré-fórum da Consulta Pública do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA.

Foram 263 membros, de 92 cidades de 23 estados, mais o Distrito Federal, juntamente com a facilitação das 50 redes da malha da REBEA, que fizeram acontecer mais de 40 Pré-Encontros para esse Fórum que promoveram a consulta pública do ProNEA, e diagnóstico dos programas estaduais e municipais. Estes Pré-encontros mobilizaram o país, tanto que a Plataforma da consulta no ambiente Participa.br¹² registrou 5346 acessos e a inserção de 783 comentários na Plataforma.

O resultado da sistematização dessa consulta e das análises pelo Grupo de Trabalho e facilitadores dos relatórios de mais de 40 Eventos pré-forum, para visitar e aperfeiçoar o nosso ProNEA, e defender nossa Política Nacional e as Diretrizes Curriculares de EA, serão apresentados por região nas Jornadas e mesas dos dias 19 e 20, para que na plenária final seja aprovada a minuta da nova versão do Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA.

Essa mobilização ilustra muito bem o que nós educadores e educadoras somos capazes de construir juntos, em torno da defesa da vida, da Educação e das nossas políticas do campo socioambiental.

Enfim, nossa resistência democrática aos golpes à democracia e a sociobiodiversidade foi, e será lembrada, por cada um e cada uma das pessoas aqui presentes, mais de 1900 inscritos de todos os estados brasileiros e de 290 municípios que estão aqui hoje, ou se fazem representar, os quais, de alguma forma, participaram ativamente desse movimento.

Este movimento provocado pelo IX Fórum Brasileiro e IV Encontro

¹² Acesse as contribuições da Consulta Pública em <http://www.participa.br/programa-nacional-de-educacao-ambiental/consulta-publica-sobre-o-programa-nacional-de-educacao-ambiental-pronea-versao-de-2004>



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

Catarinense, que contou com a construção participativa e mobilização dos facilitadores das mais de 50 redes e coletivos da malha da REBEA, das CIEAs nacionais, do nosso Órgão Gestor, e dos quase 300 pontos focais, os quais tornaram esse evento possível, e uma realidade.

Sim, chegamos até esse dia histórico, e estamos juntos, sobrevivemos até aqui a esses tempos temerosos de crises, mas nossa luta pacífica e resistência continuam, e vão se fazer ouvir em cada mesa, jornada e encontro desse evento, demonstrando que a Educação Ambiental brasileira, que nós educadores e educadoras ambientais, estamos mais vivos, combativos e proativos do que nunca, porque como nosso querido convidado Prof. Carlos Brandão lembrou em nossas listas, uma grande ativista Marilyn Ferguson, em sua A “Revolução Aquariana”, criou uma versão feminina do nosso lema “NENHUM DE NÓS É TÃO BOM QUANTO TODOS NÓS JUNTOS!

Segundo ele, no feminino, a frase seria assim “Nenhuma de nós é melhor ou mais inteligente do que todas nós, e com certeza o I ENCONTRO NACIONAL DA REDE DE MULHERES AMBIENTALISTAS DA AMÉRICA LATINA, que acontece aqui nesse hotel, amanhã pela manhã, vai deixar isso bem claro!

Nossa gratidão especial a Deus, as forças e energias dos elementos da natureza de Gaia, de Pachamama, e das tradições espirituais que abriram nossa celebração ecumênica da Paz, pois todas elas conspiraram para que esse evento acontecesse.

Nossa gratidão especial a nossa equipe de secretaria, Ananda, Paulo, Bruna Michaela, Eliane e Raquel, meus queridos pesquisadores e pesquisadoras do grupo da Máfia do Guerra, e a minha amada Mara Lucia.

Finalizo com as palavras que só existem na língua portuguesa, meu muito obrigado e minha eterna gratidão a cada um e a cada uma de vocês....

Paz e Bem e
sustentabilidade também!

Balneário Camboriú,
17 de setembro de 2017.





Quem somos, o que estamos fazendo e o que podemos nos ensinar-e-aprender para sabermos viver e agir de uma outra maneira¹³

Carlos Rodrigues Brandão¹⁴

A única coisa que nos é dada e que existe quando há vida humana é ter que fazê-la... .a vida humana é uma tarefa.

José Ortega y Gasset

O sumo bem é a própria vida.

Bertold Brecht

Um velho camponês regava o campo...

Eu trouxe, como epígrafes deste escrito, duas passagens de pessoas do Ocidente: um filósofo da Espanha e um poeta e dramaturgo da Alemanha. Ambos falam sobre a Vida. E é a respeito dela que estarei falando também aqui.

¹³ Documento elaborado para ser lido durante o IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, celebrado no Balneário Camboriú, em Santa Catarina, entre 17 e 20 de setembro de 2017.

¹⁴ Professor titular (aposentado) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Professor do Quadro de Docentes do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Doutorado em Ciências Sociais.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Partindo da antropologia, ciência da qual, aos setenta e sete anos de idade, sou ainda um inseguro aprendiz, quero pensar a Educação Ambiental como uma Pedagogia da Vida. E, nela, a palavra vida deverá ter dois sentidos. Um, é aquele que nos lembra que, mesmo quando nos desejamos alçados a seres da cultura, da sociedade e da história, é dela, da Vida, que somos, não apenas seres e filhos, mas também, em nossa peculiar medida, autores e atores. Outro, é aquele em que estarei pensando uma Pedagogia da Vida bem mais como algo a ser vivido-praticado-e-partilhado, do que como algo a ser pensado-teorizado-e-ensinado.

É em nome dessa inversão que desejo começar esta fala a vocês com uma breve e sábia parábola taoísta. Quero crer que uma parábola oriental tão antiga pode nos ser, também, bastante atual. E ela é dirigida, sobretudo, às pessoas que, neste lugar de nosso encontro, não conseguem deixar de se dividir entre ter um olho em mim e o outro na tela de algum aparelho eletrônico. Ou seja: um olhar sobre o que é vivo e o outro sobre o que simula, ilusoriamente, a própria vida¹⁵.

Um jovem inteligente observava um velho camponês irrigando suas colheitas pelo tedioso processo de tirar água de um poço; um balde a cada vez, que ele então levava aos campos. O jovem lhe descreveu um simples mecanismo que levaria a água diretamente do poço à lavoura. “Conheço esse aparelho”, disse o velho, “mas aqueles que usam máquinas astutas logo começam a praticar meios astutos. Assim, seus corações tornam-se astutos e um coração astuto impede que sejamos puros de pensamentos. Aqueles, cujo pensamento é impuro, têm espíritos perturbados, e então cessam de ser veículos adequados ao Tao .

Vários sentidos poderiam ser extraídos dessa pequena e rústica metáfora da vida, do saber, do diálogo e do trabalho. Sugiro que retenhamos apenas um deles por agora. Entre todos os outros significados ele não deve ser o mais sábio, mas será, por enquanto, o mais oportuno aqui. Aplicando sobre o manejo da natureza princípios tradicionais de sua cultura, o velho camponês que semeava, regava e colhia, entre os seus atos e gestos

¹⁵ DConforme o capítulo 1: Tao – o caminho dos chineses, escrito por Neil Powell como introdução a: I CHING, da Editora Record, Rio de Janeiro, s/d; pg. 5. Alterei levemente algumas passagens para tornar a narrativa mais compreensível.



reproduzia um saber coletivo e levava a sua cultura tradicional a realizar-se através de seu trabalho.

No conjunto dos atos de um lavrador, ao qual podemos dar o nome de socialização da natureza, o homem dela se apropria através da fração do mundo natural sobre a qual age de maneira intencional. Ao transformá-la, de algum modo ele torna uma dimensão da natureza como uma fração de sociedade onde os homens, seres naturais e culturais, transformam-se a si-mesmos, criando os ambientes de vida e de sentido da vida que eles, inacabavelmente, geram para poderem viver.

Convivendo no interior de ambientes socialmente construídos, tanto quanto no interior da própria natureza da qual nós, os humanos, somos uma parte entre tantas partilhas, e um múltiplo e diferenciado modo próprio de ser, construímos as nossas biografias pessoais, as nossas histórias coletivas e as maneiras como imaginamos e partilhamos uma coisa e a outra¹⁶.

Somos a natureza realizada em nós como uma forma de vida. Somos como uma árvore e como o pássaro que nela pousa ou faz um ninho, seres da natureza na Terra. Somos como a árvore que extrai água e minerais do solo e edifica um ser que nos supera em altura, duração e beleza, ou como o pássaro que, com partes de vegetais como os da árvore, edifica um ninho que resiste ao vento e ao tempo, seres capazes de agir sobre as matérias e as energias do Planeta, para delas extrair o que transformamos para sermos a própria Vida.

E somos uma experiência da vida natural que não pode existir “naturalmente”, a não ser criando para si um ambiente outro, o humano e, desde aí, percebendo a própria natureza, refletindo sobre ela e nós e partilhando, não apenas coletiva, mas socialmente, uma estranha forma de viver na face da Terra.

Quando se lança um olhar aos fatores internos e externos que contribuíram para a gênese do homem, forçoso é constatar que com ele se percebe uma relação diferente, um desvio qualitativo. Esta nova relação, deve-se insistir neste ponto, inclui de uma só vez um fazer e um saber

¹⁶ Este seria o momento de lembrar que, em um escrito anterior, resolvi escrever uma narrativa um tanto às avessas. Uma autobiografia natural. Ao invés de narrar passo a passo a trajetória social de minha vida no interior de culturas da sociedade em que vivi e vivo, preferi descrever uma outra trajetória: aquela em que, ao longo dos anos, eu comparti e sigo compartilhando com seres e cenários do “mundo da natureza”, sequências de minha própria vida. Ver: Entre saguis, sanhaços, e sabiás, capítulo do meu livro *As flores de abril*.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

concebidos pelo homem. Ele não conheceu outro tipo; não existe relação do homem com seu ambiente que não resulte da iniciativa humana, não que o homem o tenha gerado, mas porque o homem se constituiu naquilo que é, fisiológica, psíquica e socialmente, ao gerá-lo¹⁷.

Ao sermos o que somos e ao nos havermos transformado nos seres da espécie que resultamos ser, após tantas e tão significativas mudanças, ao longo de muitos e muitos milhares de anos, não somos nem seres da pura natureza e nem seres situados, culturalmente, fora dela. Somos seres da natureza transformada pela cultura que criamos para sermos seres existentes na Terra. Nós nos humanizamos ao aprendermos a nos separar da natureza, sem jamais havermos saído dela.

De modo algum, o mundo natural nos aparece em sua plena e acabada naturalidade, tal como deve apresentar-se e ser percebido por um pé de cedro, uma arara ou um macaco. Para nós, qualquer dimensão da natureza será um ambiente percebido através de uma cultura, como um lugar de vida já socializado por uma cultura. Somo seres da cultura, mas somos naturalmente culturais. O que pode ser a outra face do se dizer que nós somos seres da natureza, mas seres culturalmente naturais. Seres de um mundo transformado e dotado de sentido, como os territórios naturais-e-sociais que construímos, e dos significados que atribuímos a nós mesmos, ao nosso trabalho sobre-e-com a natureza, e à própria natureza reconstruída de diversos modos, segundo o ambiente em que nós a transformamos para interagir com e sobre ele. É sobre isso que o velho fala ao jovem. Retornemos a eles.

Sábio e simples, o camponês da parábola se nega a cultivar a terra com mais artificios do que apenas os indispensáveis para realizar o seu trabalho, evitando assim separar-se da natureza a ponto de tornar-se menos natural. E, assim, um ser mais artificialmente eficiente no exercício de um domínio exagerado e indevido sobre o ambiente que maneja. O trabalho realizado por meio de uma intimidade amorosa entre o homem e o ambiente natural - o chão de terra, as águas, as plantas, os animais e ele mesmo - volta-se de retorno ele e torna-se, também, um exercício de busca de sabedoria¹⁸.

¹⁷ Está na página 11 de Sociedade contra a natureza, de Serge Moscovici, publicado pela Editora VOZES, Petrópolis, em 1975.

¹⁸ Uma passagem muito sugestiva de Nancy Mangabeira poderia ser lembrada aqui. Os filósofos gregos pré-socráticos tomam o pensar como uma definição de vida. Eles se entregam então, ao desafio “de re-representar o mundo, de re-inventar o mundo no momento em que a representação mítica está em crise (Ver Nancy Mangabeira em Os Pírilamos da Perplexidade e a Autora Boreal).



Ao ver do velho camponês, o excesso de recursos separa o gesto prático de lidar com a terra, do seu sentido menos utilitário e, por isso mesmo, talvez mais essencial: conviver com a terra e com os seus seres como quem comunga com ela, através deles. Como quem, por meio do trabalho de quem cuida da terra, ao invés de apenas explorar os seus recursos, realiza um gesto de comunicação em lugar de um ato de dominação. Um trabalho que fecunda e transforma, tanto a terra com que se trabalha, quanto os frutos da terra de que se alimentam os seres humanos.

Oposições, convergências, disjunções, interações.

Aos olhos, e para a mente de uma grande parte das pessoas do Ocidente, é impossível sentir e pensar a não ser através de relações entre pares de opostos e de dicotomias como o dia e a noite, o homem e a mulher, a luz e o escuro, deus e o diabo, a arte e a ciência, a natureza e a cultura. Em parte, isso deve ser um pensar correto em seus termos, porque em todas as suas dimensões da vida e do pensamento, a ordem do real parece deixar-se ver através de pares de e entre opostos. A realidade tende a parecer ser dual e, segmentadamente, realizada pela conjunção de pares de opostos. E o pensamento humano apenas acompanha “isso” por ser, ele mesmo, uma fração do fluxo real e natural de todas as coisas.

A contraparte de engano que existe em tal olhar instrumental é o esquecimento de que, opostos reais ou imaginados, “opõem-se” apenas como frações de mesmos todos e de um mesmo todo que os origina e os envolve. Se dualidades e oposições, como natureza/sociedade, existem e constituem tudo o que há em nós e à nossa volta, devemos voar mais alto com o nosso pensamento, e compreender que elas existem no interior e entre totalidades que permanentemente se recompõem e recriam, do múltiplo ao uno, da inevitabilidade de conflito à possibilidade da harmonia e do caos original à realidade da presença da vida na Terra e no Cosmos.

Conjunções o todo e o não todo, e convergente e o divergente, o consoante e o dissoante, e de todas as coisas um, e de um todas as coisas.

Ouvindo a voz do Logos e não a minha, compreendo que tudo e todos somos um¹⁹.

¹⁹ O mesmo Heráclito de Éfeso, fragmento 51.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

São de Heráclito, um pensador do Ocidente arcaico, os dois fragmentos transcritos aqui. E é ele quem antecipa a ousada síntese de uma ciência voltada ao desafio de compreender tudo o que existe, por meio da busca incansável de uma unidade complexa, dinâmica, mutável, sempre em transformação... E transformadora! Uma unidade do todo, no entanto escondida debaixo de turbilhões de ilusões dos sentidos acostumados a verem e ouvirem a multiplicidade, os fragmentos e a oposição.

Ora, em toda a tradição ocidental, um dos antagonismos que desde Aristóteles tem sido mais persistente entre nós, é o que opõe a natureza à sociedade e o meio ambiente ao ambiente cultural. E isto porque nós, os humanos, somos os seres mais desencontrados e indefiníveis nesta oposição original e irreconciliável. Porque nós somos ao mesmo tempo, - em nossa origem, em nossa essência e em nossa existência, - seres da natureza, seres de uma espécie em tudo e por tudo natural e também seres da cultura. Pois é “de nossa natureza” agirmos sobre a natureza de quem somos, para torná-la mais do que o nosso ambiente, a nossa morada.

Somos seres que, à diferença de todos os outros, se constituem e se pensam como atores-autores de sua própria vida. Uma vida que para ser possível, tal como a vivemos, acontece e realiza-se como uma forma própria de existir na e como natureza mas, ao mesmo tempo, em uma aparente ou real oposição a ela.

Assim como vivemos nossas vidas humanas em sua dualidade, assim também a pensamos, quando nos pensamos a nós próprios em nossas relações com o mundo natural. E esta oposição entre dois mundos, o da natureza e o da cultura, nos leva a sentir, experimentar e pensar a natureza da qual somos parte, como cenários, seres e coisas separadas de nós. E assim vivemos a relação fundadora e essencial de nossa própria existência, pensando e agindo sobre a natureza, não como a fonte generosa da Vida e de nossas vidas, mas como contextos e repertórios utilitariamente fragmentados de cenários, seres e objetos a serem apropriados e transformados, de acordo com nossas necessidades e nossos desejos.

E porque somos seres que assumiram viver uma vida que parece ser humanamente possível sob a condição de se separar da e se opor à natureza, gerando sobre a Terra um projeto único e irreversível de existência, estamos condenados a jamais retornarmos a ser como os animais e a jamais logarmos ser como os anjos. Mas, como seres humanos, podemos nos transcender e irrepelidamente sermos sempre mais do que já fomos. Claro,



se não esgotarmos as fontes de Vida do Planeta Terra e se não destruímos as condições para seguirmos vivendo aqui, com os outros seres da vida.

A própria antropologia, a ciência do homem e da cultura, a partir da qual eu próprio penso a educação ambiental, parece estar sempre pendulando entre uma ênfase na cultura em detrimento da vida, e uma ênfase na vida em detrimento da cultura. Espero que, nas linhas antecedentes eu tenha logrado trafegar em um território de entre-lugares, em meio às duas posições polares. Assim, Tim Ingold, um dos antropólogos mais lidos e polemizados do presente momento, lembra que, entre uma e outra, a antropologia atual tenderia a desqualificar o valor-vida, diante de uma vocação de acentuada preferência pela cultura, como eixo e centro do existir humano na Terra e em qualquer uma de suas sociedades.

Anos antes de Tim Ingold e outros antropólogos retomarem o esforço de recolocar a vida no diálogo com a cultura, ao pensarem o indecifrável mistério do humano, no seu livro mais trabalhado e menos lido, já Claude Lévi-Strauss escrevia isto:

Para compreender a essência da cultura, seria, pois, necessário remontar até sua fonte, e seguindo em sentido contrário ao seu élan, reatar os fios rompidos, procurando sua extremidade livre em outras famílias animais e mesmo vegetais. Finalmente, talvez se deva considerar que a articulação da natureza e da cultura não assume a aparência interessada de um reino hierarquicamente superposto a outro que lhe seria irreduzível, mas antes a de um recomeço sintético possibilitado pela emergência de certas estruturas cerebrais dependentes, elas mesmas, da cultura, de mecanismos já montados, mas que a vida animal só ilustra sob a forma disjunta e só aprova em ordem dispersa²⁰.

Alguns anos mais tarde, Tim Ingold aliou-se a outros pensadores das ciências sociais, no esforço de recentrar na Vida os fundamentos da presença da experiência dos seres humanos no Mundo, começando por desenhar,

²⁰ Está na página 123 de *As estruturas elementares do parentesco*, publicado em Português pela Editora VOZES, Petrópolis.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

como uma interação entre territórios interativos e conectivos, aquilo que em outros pensadores aparece como uma oposição constitutiva da própria natureza humana. Ou seja, uma oposição na qual, para ser um ser que se cria a si-mesmo, através da sua consciência ao transformar o mundo natural através de seu trabalho, o ser humano ao mesmo tempo se desnaturaliza para fazer-se cultural. Voltarei a este tema mais adiante. Por agora, ouçamos Tim Ingold por um momento.

A antropologia, segundo o meu ponto de vista, é uma investigação constante e disciplinada das condições potenciais da vida humana. No entanto, gerações de teóricos, ao longo da história da disciplina, têm se esforçado em expurgar a ida de seus relatos, ou em tratá-la como uma mera consequência, o resultado derivativo e fragmentário de padrões, códigos, estruturas ou sistemas variadamente definidos com genéticos ou culturais, naturais ou sociais. Nascidos da natureza, moldados pela sociedade, impelidos pelas aspirações da predisposição genética e guiados pelos processos da cultura transmitida, os seres humanos são retratados como criaturas cujas vidas são gastas no cumprimento de capacidades concedidas no início²¹.

Escrevo isso porque acredito que a vocação de uma plena e convincente Educação Ambiental, pensada e vivida como uma Pedagogia da Vida, deveria ousar partir de uma “virada de olhar” em suas compreensões e afetos a respeito do ser humano e de suas relações culturais com a natureza, a partir do sentido de nossa própria “natureza humana”.

Ora, se entre a busca de alguma espiritualidade desejada e perdida, e o desejo de reaprender saberes, valores, sentidos e sentimentos com povos que vão de Quéchuas e Aymaras dos Andes a lanomâmis da Amazônia e, deles, a lamas tibetanos e a monges zen-budistas, nós nos vemos como desprovidos de crenças naquilo que criamos, pensamos e praticamos aqui no Ocidente, é talvez devido, justamente, ao fato de que perdemos o sentido de nossa própria ancestral naturalidade.

²¹ Está nas páginas 25 e 26 de *Estar Vivo*.



Do imaginário que pensa à ação que faz e cria

Com pensadores do mais Ocidente possível, é que eu quero, justamente, seguir este arrazoado. Trago aqui o testemunho de um encontro Habermas-Marcuse e depois outro, de ninguém menos do que Claude Lévi-Strauss.

Eis aqui um depoimento de Herbert Marcuse que nos chega através de um escrito de Juergen Habermas em aparência deslocado de questões ambientais.

Assim também Marcuse escreve: “O ponto que estou tentando mostrar é que a ciência, em virtude de seu próprio método, e de seus conceitos, projetou e promoveu um universo no qual a dominação da natureza permaneceu vinculada à dominação do homem – um vínculo que tende a ter efeitos fatais para esse universo como um todo. A natureza, cientificamente compreendida e dominada, reaparece no aparato técnico de produção e destruição que mantém e aprimora a vida dos indivíduos, ao mesmo tempo em que os subordina aos senhores do aparato. Assim, a hierarquia racional se funde com a social. Se esse for o caso, então uma mudança na direção do progresso, que pudesse romper esse vínculo fatal, também afetaria a própria estrutura da ciência – o projeto científico. Sem perder o seu caráter racional, suas hipóteses se desenvolveriam num contexto experimental essencialmente diferente (o de um mundo pacificado); conseqüentemente, os conceitos de natureza aos quais a ciência chegaria, bem como os fatos que viria a estabelecer, seriam essencialmente diferentes.”²²

A expressão “essencialmente diferente” deverá nos atentar para a radicalidade do que se defende. Não se trata, compreendamos, de uma pequena “virada epistemológica” destinada a corrigir desvios de rumo ou

²² Em sua tradução brasileira, o artigo de Juergen Habermas: Técnica e ciência enquanto ideologia está em uma coletânea de textos escolhidos dedicada a alguns autores da Escola de Frankfurt. É da Coleção Os Pensadores, da Editora Abril, São Paulo e saiu no ano de 1975. As passagens de seu texto mais entremeadas de questões de relacionamentos entre os homens e o mundo natural, estão no artigo: outros olhares, outros afetos, outras ideias – homem, saber e natureza, de meu livro: Somos as águas puras, da Editora Papirus, Campinas, publicado em 1994.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

exageros de abordagens entre as ciências. Trata-se, em sua essência (e natureza), de criar algo entre absolutamente novo e radicalmente oposto ao que existe.

Assim, compreendamos que o passo – ou o voo - aqui proposto implica a busca de se criar e estabelecer um modo de pesquisar, teorizar, saber e agir fundado no princípio de uma natureza intencionada pela cultura como um valor em-si, e não mais como um sentido para-o-outro, ou seja, para nós, os humanos e nossos usos, segundo os nossos critérios. Implica ainda o recentrar, em uma natureza liberada, o seu pleno direito a ser-para-ela, tanto quanto para nós e diante de nós, garantindo-lhe o direito de conservar em si-mesma o valor-de-si-mesma, e não mais o des-valor de ser apenas um-bem-de-uso-para-o-homem. O que equivale a uma compreensão de nossos próximos seres-do-ambiente – animais, plantas e pedras, por exemplo – como uma pluralidade de “algo” disponível para, e não mais à disposição de.

Essa virada radical de olhares, afetos, imaginários e ações deverá nos obrigar a uma aceitação de absolutos novos termos frente a oposições culturalmente consagradas, sobretudo no Ocidente. Assim, ela nos levaria a aceitar, entre outras vocações de relações, o reconhecimento de passagens como a da passividade à da atividade. Uma virada em que sujeitos do mundo natural não seriam mais percebidos e intencionados como apenas reagindo à ação do trabalho humano, mas partilhados como atores coparticipantes de ações de partilha com os seres humanos, desde as suas condições e vocações próprias.

Uma outra seria a passagem da relação usual de subordinação “deles diante de nós”, em direção à comunicação entre “nós e eles”. Um trânsito inovador em que a ideia de um novo padrão de diálogo deverá estar sempre presente²³.

E então será preciso trazer aqui uma palavra bem mais usual em campos como o da religião. A palavra é “conversão” e eu penso que nenhuma outra seria mais adequada. E devemos tomá-la também em seu duplo sentido. Primeiramente, o de “verter com”, “vertermo-nos com” e o de “verter-se no outro”, o que vale dizer prender com o outro a tornar-se um ser-para-o-outro. Uma redescoberta entre a razão e a emoção, e entre o ser e o sentido, que nos transporte da oposição a algo mais do que a simples conjunção:

²³ Ver: Somos as águas Puras, págs. 75 e 76.



a uma comunicação com. No ponto mais amorosamente extremo, a uma comunhão. Onde existiu sempre uma relação-de-manipulação, passaria a haver uma diferenciada relação-de-comunicação. Ou, melhor ainda, uma relação-entre-comunicações. Algo cujo ponto extremo seria a própria interação-de-comunhão. Eis o momento em que uma “natureza fraterna”, “nossa irmã” é escrita.

Em vez de tratar a natureza como objeto passivo de uma possível manipulação técnica, podemos dirigir-nos a ela como a um parceiro numa possível interação. Em vez de uma natureza explorada, podemos ir em busca de uma natureza fraterna. Ao nível de uma intersubjetividade ainda incompleta, podemos atribuir a subjetividade aos animais, às plantas e, até mesmo, às pedras e comunicarmos com a natureza, em vez de nos limitarmos a trabalhá-la, quebrando a comunicação.

E a ideia de que uma subjetividade da natureza ainda agrilhoada não possa emergir antes que a comunicação entre os homens se torne livre, essa ideia – e isso é o mínimo que dela se pode dizer – continua a ter uma força de atração toda especial. Só se os homens pudessem se comunicar sem coação e se cada homem pudesse reconhecer-se no outro, só então a espécie humana poderia eventualmente reconhecer a natureza como um outro sujeito – não a natureza como o seu outro, como pretendia o idealismo, mas a si mesma, como sendo o outro desse sujeito²⁴.

Observem: o que estou trazendo aqui não vem dos documentos costumeiros, fundamentados em escritos de diálogos com povos e culturas patrimoniais e nem com “um certo Oriente”. A radicalidade das palavras transcritas, linhas acima, ganha um sentido bastante mais forte quanto reconhecemos que elas provêm de pensadores de uma racionalista tradição crítico-científica intensamente ocidental e ocidentalizante. Nada há da transcendência especializante de um Leonardo Boff e nem da “busca do Tao”

²⁴ Juergen Habermas transcrevendo Herbert Marcuse, em Técnica e Ciência enquanto Ideologia, apud Carlos Rodrigues Brandão, em Somos as Águas Puras, página 77.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

em Fritjof Capra. Quando dois alemães, mais para Marx do que para Goethe, escrevem com palavras e acentos como os das linhas acima, é esperançoso acreditar que algo bastante inovador está começando a acontecer.

E a conjunção entre o que deve acontecer na sociedade, entre os seres humanos, e o que deve acontecer na natureza de suas relações com a vida e o ambiente, aparece com toda a sua radical transparência no final da citação. Somente haverá paz entre nós e o mundo natural quando lograrmos pacificar antes ou ao mesmo tempo, as relações entre nós. E eu penso que só seremos integralmente vegetarianos quando aprendermos a parar de nos devorar mutuamente.

O que nos leva a Claude Lévi-Strauss uma vez mais. Ao comentar, há anos atrás, uma proposta de reformulação de alguns aspectos da Constituição Francesa, e analisando, especialmente, a questão dos direitos à liberdade, Lévi-Strauss amplia ao extremo – sobretudo para um francês - o próprio território cultural dos direitos tal como consagrados no contrato social. Ele transpõe fronteiras consolidadas universalmente e estende ao mundo aberto da natureza e da Vida-qualquer-que-seja, o que até agora permaneceu no interior do âmbito fechado do humano e da vida social.

Consequente com uma compreensão generosamente alargada do sentido dos direitos à liberdade e à realização da felicidade, Lévi-Strauss recorda que os poderes e direitos de intervenção humana sobre o mundo natural, deveriam ser restringidos ou mesmo deveriam cessar, no momento exato em que viessem a colocar em risco os direitos de sobrevivência e integridade de qualquer outra espécie de ser que comparte conosco a Vida na Terra. Vejamos como.

Podemos então conceber um fundamento para as liberdades, em que a evidência seja suficientemente forte a ponto de ela se impor indistintamente a todos? Somente conseguimos perceber um, mas ele importa que a definição do homem como um ser moral – pois este é o seu caráter mais manifesto – seja substituída por aquela que o define como um ser vivo. Ora, se o homem possui, por consequência, direitos sob condição de ser um ser vivo, disto resulta imediatamente, que tais direitos, reconhecidos à humanidade enquanto uma espécie, encontrem os seus limites naturais nos direitos



das outras espécies. Os direitos da humanidade cessam, portanto, no momento preciso em que o seu exercício coloca em perigo a existência de uma outra espécie²⁵.

Leio, nessa passagem, uma afirmação de radical abertura de saberes, de sentidos e de ações, a meu ver, ainda mais rigorosamente impositivos do que naqueles que nos chegam provenientes, por exemplo, do budismo, quando ele trata da mesma questão. A diferença está em que, enquanto em documentos “mais ao Oriente”, uma relação de conjunção amorosa regida pela compaixão permanece na esfera das intenções e motivações pessoais, como: “você deverá proceder assim se assim desejar”, ou “você agirá assim se alcançar a compreensão (ou a iluminação) que desenvolverá em você uma compaixão por tudo o que é vivo” - em Lévi-Strauss, uma equivalente vocação estende-se a dimensões entre a ética, a política e a jurisprudência, como: “se isto é justo e assim o compreendemos, assim também, ética, política e juridicamente todas as pessoas devem agir”.

Convocando, aqui, alguns expoentes do pensamento social do Ocidente, no nosso tempo, eis-nos diante de um antropólogo que traz, para o campo dos direitos naturais, o mesmo amplo círculo da vida que os dois filósofos sociais convocam para o circuito do diálogo com todos os seres da Vida. Embora não sejam muitos, acredito um número crescente de cientistas subscreveria esses gestos de consequência teórica e prática, por meio de pensamentos e atos de incorporação a círculos corajosa e criativamente mais vastos e densos do que os atuais, estendidos a dimensões entre a Vida e o Cosmos, devotados a uma intersubjetividade, a um pluri-diálogo e à inesperada comunicação que diante de nós nos desafia.

Um gesto de realista generosidade também para conosco, pois a sua ousadia tornará menos pesada a, até aqui, dura solidão dos homens no mundo. Mas o seu preço é alto, ainda que tão visivelmente urgente e justo: submeter o direito do interesse humano de utilização da natureza, em seu exclusivo benefício, aos direitos da vida à partilha, conosco, de um mesmo caminho dirigido à concórdia e à paz.

²⁵ De igual maneira, algumas passagens do artigo de Claude Lévi-Strauss: *Réflexions sur la liberté*, estão no mesmo artigo de meu livro mencionado na nota anterior. O original pode ser encontrado em seu livro: *Le regard éloigné*, publicado em Paris, pela Editora Plon, 1983. Existe tradução em Português.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

E agora? E de agora em diante?

Somos testemunhas da maneira voraz com que o capitalismo se estabeleceu, no passado, e nos impõe, e também impõe, hoje, à vida na Terra, as sua lógica da natureza e a sua ética do ambiente. Uma lógica cultural do mundo dos negócios, que percebe e pensa o mundo natural como uma múltipla, frágil e rentável reserva de bens destinados a se tornarem mercadorias, e uma ética que constitui não os seres humanos, mas os sujeitos sociais, de algum modo, incluídos no mercado de bens e de serviços, como os senhores do direito e do poder inquestionável do manejo do mundo, ao lado de pessoas que valem apenas como consumidoras de produtos ou como mulheres ou homens transformáveis, eles mesmos, em mercadorias. Acredito que, por diversas que sejam as nossas compreensões de quem somos, de como devemos nos relacionar com o mundo da natureza e de como devemos praticar o que, solidariamente, chamamos de “educação ambiental”, nos une a convicção de que o capitalismo, a hegemonia colonizadora do “mundo do mercado” e o agronegócio dificilmente dialogam com a construção do presente e a antevisão de futuro que compartimos aqui, e com nossos caminhos e nossos passos.

Antevemos que, direitos inegáveis da Vida na Terra, de nossas vidas como seres humanos do presente e das gerações futuras, tenderão a ser submetidos, a cada dia, mais e mais a uma prática de socialização da natureza regida pelo princípio do máximo aproveitamento de todos os recursos naturais, da máxima concentração de bens e poderes em poucas mãos e da máxima oposição entre os sujeitos, seres da Vida e os territórios do planeta Terra.

Em outra direção, aquela que acredito ser a que nos une aqui, reconhecemos que somos nós próprios os criadores de nossos mundos de vida; de nossas sociedades de ação e destino e de nossas culturas e histórias,. Assim sendo, penso que podemos nos reconhecer, também, como a geração de pessoas destinadas a criar, em nome da vida, a experiência de outras desafiadoras culturas de vocação bio e sócio diversa, sustentável e criativamente solidária.

Sabemos que os direitos inegáveis da própria vida, dos seres humanos do presente e das gerações futuras são, a cada dia, mais submetidos a uma prática de socialização da natureza regida pelo princípio do máximo aproveitamento de todos os recursos naturais, da máxima concentração de bens e poderes em tão poucas mãos e, finalmente, da máxima oposição



entre sujeitos, polos e regiões do planeta. Sabemos também que este manejo utilitário e destrutivo dos cenários e dos seres da vida nem sequer é realizado mais em nome da superprodução de riquezas que, transformadas em bens de uso, poderiam ser distribuídas entre todas as pessoas e todos os povos da Terra.

Sabemos que a carência crescente dos recursos naturais renováveis e não renováveis estabelece nossas regras nos processos sociais de manejo do mundo natural. A cada dia mais, há menos recursos disponíveis e a promessa de uma justiça social universal, fundada em uma produção tecnologicamente mais e mais avançada, é uma grande ilusão. Para que alguns poucos povos da Terra, classes sociais e pessoas “do mercado” possam viver vidas de abundância, outros muitos povos, classes e pessoas precisam hoje e precisarão, mais ainda, no futuro, viver entre a pobreza e miséria. Este é um fato conhecido o bastante para não ser preciso descer a mais detalhes.

No entanto, somos, pelo menos em uma ampla e ainda hoje inexplorada medida, mais livres e mais senhores de nossos gestos e atos do que imaginamos. Mesmo levando em conta o poder de condicionamento das estruturas que regem as nossas vidas pessoais e coletivas, devemos lembrar que uma coisa é o que tais estruturas fazem conosco, e outra é o que podemos fazer e o que fazemos, de fato, com o que tais estruturas fazem de nós. Essa lembrança foi dita, um dia, por Jean-Paul Sartre. Será ilusório acreditarmos que somos os herdeiros e também as testemunhas de uma consciência de interações entre os homens e a natureza e entre a sociedade e o meio ambiente?

Não. Não se trata de uma ilusão o nos assumirmos como seres pertencentes ao círculo dos que fazem e assistem o nascer de outros significados, saberes e sensibilidades a respeito de nós mesmos e sobre o nossos ambientes naturais (e sociais também). Podemos ser os portadores de outro compreender e sentir sobre o nosso lugar e as nossas relações com a Vida, com a Terra e com todo o Universo, a começar pelo quintal da casa. Podemos, juntos, criar a experiência de uma releitura de imagens e palavras inscritas em nós e escritas nos livros dos sábios mais sensíveis ao sentido de tudo. Ideias que recomecem a nos ensinar algo antigo e novo, a nós que vivemos em um mundo tão ameaçado, mas que vivemos, também, a aurora de uma outra e mais essencial revolução de Copérnico.

Se somos, nós próprios, os criadores de nossos mundos de vida, nossas



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

sociedades, culturas e histórias, podemos nos reconhecer, também, como a geração de pessoas destinadas a criar, em nome da vida, a experiência de outras novas culturas de vocação bio e sócio diversa, sustentável e criativamente solidária. Cada um a seu modo, os capítulos desse livro sonham em ser uma entre tantas contribuições a esse longo, lento e difícil passo de transformação de nós mesmos, a partir de outra maneira de compreender o mistério da vida e da natureza. De compreender o que elas são, compreendendo também quem e o que somos, e de nos relacionarmos com ela aprendendo, também, outras formas mais humanas de interagirmos entre nós e conosco mesmos.

Da natureza que somos à cultura que criamos para ser

Atravessamos uma fronteira aberta, pela vida, aos seres vivos apenas uma única vez, e passamos, através de atos da inteligência e do trabalho humano, do mundo natural para o mundo social e do domínio da natureza ao domínio da cultura. E como somos seres dos dois lados da fronteira que a nossa própria experiência de vida unifica como um mesmo território do existir, desde sempre até hoje, enfrentamos uma grande dificuldade em sabermos nos situar no mundo e na vida. Os animais e os anjos não precisam perguntar nada sobre isso. Nós vivemos, perguntamos e, até hoje, nunca encontramos respostas completas e definitivas. E talvez elas nem existam.

Sabemos que, de uma maneira diferente à da maioria dos sistemas orientais de visão de mundo e de compreensão da vida, quase todas as interpretações mais conhecidas, vindas em linha direta ou indireta de uma ampla e muito diferenciada tradição judaico-cristã, separam da natureza e opõem a ela, o homem, o seu destino e o de suas sociedades e culturas.

E nesse contexto, nós procedemos em, pelo menos, duas direções muito próximas e também muito conhecidas.

A primeira é: “dominai a Terra”. O ser humano se sente convocado a representar-se como um senhor terreno do Universo e “de toda a criação”. De tal maneira que, se há na natureza uma razão de ser, ela deveria estar na vocação de servir ao homem e realizar-se através desse serviço. E estaria, também, no ser para o homem, o espelho do poder e do amor de um deus infinito, infinitamente separado de um mundo natural que ele cria do nada com o valor de suas palavras, e E não apenas como o ordenador de um caos transformado em um cosmos por meio de suas próprias energias, como entre os gregos.

A segunda é: “e cultivai-a”. Se a natureza da Terra é perfeita em seus



termos, como a realização plena de um desejo divino culminado na criação do homem e da mulher, a obra da criação divina permanece, originalmente, incompleta. Ela foi deixada inacabada e Deus delega ao Homem o poder e o dever de completá-la. Expulsos das terras e águas do Paraíso, onde a mulher e o homem eram a natureza humana existente antes de o conhecimento ser vivido como consciência, porque desafiaram a divindade devido ao desejo de saber como um deus sabe – isto é, de lograr com a consciência sobrepor à ordem da natureza o primado da cultura – coube aos seres humanos o dever de dominarem a ordem agora desordenada do mundo natural. E coube a eles, o realizarem isso, através de uma consciência que pensa e de um trabalho que exerce um domínio e que transforma: o trabalho de um ser dotado, agora, de um pensamento reflexivo. Dotado do poder do arbítrio (de ser múltiplo, portanto) e da obrigação de sobreviver à custa de opor-se à natureza, por meio das variantes de uma difícil atividade, o homem, afinal, a enfrenta. Uma natureza antes “dada” aos seres humanos, agora precisa ser “conquistada” por um único ser que, de maneira intencional, a antecipa e altera, transformando o mundo em que vive e transformando-se a si mesmo em um ser na natureza, mas um ser da sociedade e da história.

Ora, diversas que sejam a religião, a filosofia ou a teoria científica com que pensamos o mundo, a vida e o próprio mistério do ser humano, sempre que nos debruçamos com atenção sobre os rastros que deixamos ao longo das trilhas de nossa história, descobrimos, em quase todas elas, que não surgimos prontos no planeta Terra, e que viemos a ser quem somos, aos trancos e tropeços, na seqüência de uma difícil e inacabada trajetória de acontecimentos e de transformações. As descobertas mais recentes da paleontologia empurram o tempo das origens de nossos ancestrais - os primeiros hominídeos que emergiram de algum ramo de primatas - até há dois, três, quatro ou muitos mais milhões de anos atrás. Dentro da história da vida que compartimos com todas as plantas e os animais, chegamos muito tarde e quase tudo estava pronto na Terra quando aparecemos. E nós surgimos destinados a alterar tudo o que havia antes de nós.

Há outra diferença importante. Dentre toda a imensa variedade de seres da teia da vida, somos a única espécie que, ao invés de transformar-se organicamente para adaptar-se ao mundo natural, aprendeu a transformá-lo, de maneira intencional, para adaptá-lo a ela. Castores fazem diques na água, formigas constroem cidades debaixo da terra e abelhas realizam, há muitos milhões de anos, verdadeiros prodígios de arquitetura. Mas em todos



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

estes animais e, em outros, o “fazer” não é um “criar”. Ele é uma extensão instintiva das leis de comportamento da espécie, impressas no corpo de cada um de seus indivíduos.

Habitamos a Terra criando maneiras de, não apenas colher os frutos das árvores e pescar os peixes dos rios, mas também de lavrar a terra e dar nomes e significados aos frutos da terra e dos rios. Nomes, sensações, símbolos, saberes, sentimentos, sentidos e significados. Pois para a ave que pousa num galho, a árvore é a sombra, o abrigo, a referência no espaço e o fruto. Para nós, seres da natureza habitantes da cultura, ela é tudo isto e é bem mais. É um nome, ou vários, e é uma lembrança, um objeto de estudo, uma tecnologia de cultivo e de aproveitamento. E a pluralidade “disso”, por ser uma imagem carregada dos afetos, e é o objeto da tela de um pintor, a conta na caderneta de um lenhador, uma futura ponte sobre um rio, um poema, o lugar de um túmulo, uma possível morada de um deus, ou mesmo uma própria divindade que, por um instante, divide com algum povo indígena, uma fração de seu mundo terreno.

Podemos pensar, também, que a cultura está presente mais no que e no como nós nos comunicamos, dizendo as palavras, idéias, símbolos e significados entre nós, para nós e a nosso respeito, do que no que nós fazemos em e sobre o nosso mundo natural, ao nos organizarmos, socialmente, para viver nele e transformá-lo. Ao alçarmos a vida do reflexo à reflexão e do conhecimento à consciência, nós nos acrescentamos, ao mundo, o dom do espírito. Com ele e através dele, nós nos tornamos senhores e servos do sentido e criadores de uma vida regida, não apenas pelo sinal e pelo instinto, como entre nossos irmãos animais, mas pelo símbolo e pelo sentido dado ao sentimento.

Seres do mundo natural e, simbolicamente, opostos a ele como sujeitos sociais de cultura, nós vivemos a própria natureza como uma trama de símbolos e de significados. Lembramos linhas acima, como ao vizinho macaco, a árvore é um sinal natural referente, uma fonte de alimentos e um local de abrigo. Mas para mim, seu parente humano, ela pode ser tudo isso e bem mais: o logotipo de minha camiseta, e símbolo de meu amor pela natureza, uma bandeira de luta, a mercadoria de meu antípoda capitalista e madeireiro, uma das razões de ser de um “código florestal”, um momento de contemplação do mundo, a palavra de um poema, a memória de um momento de antigo amor, a metáfora do bem da vida ou o altar da presença do rosto de um deus e, por isso mesmo, um ser digno de todo o carinho e de todo o direito a ser preservado em sua íntegra.



Cada passo na trajetória de transformações dos humanos e cada passo evolutivo da espécie estiveram e, por certo, estão ainda, de um modo ou de outro, associados a transformações significativas na história da socialização da natureza. Assim foi quando passamos de comedores onívoro-oportunistas (aqueles que comem de tudo e comem tudo o que vão encontrando pelo caminho) de alimentos coletados dos vegetais ou de restos de carne deixados pelos animais predadores, e no tornamos caçadores.

E é bom lembrar que, por isso mesmo, e porque as lógicas, os interesses e as compreensões que nos pensam no mundo e pensam o mundo para nós, são diversas e até mesmo opostas, variam muito as próprias maneiras como cada cultura pensa a natureza e cria éticas do ambiente. Assim como ao longo de nossa história ocidental, latinoamericana e brasileira convivemos, hoje em dia, com a evidência de mudanças de alguns símbolos e conhecimentos sobre isto a que damos o nome de “a nossa história”, assim também estamos à beira de um tempo no qual, ao lado do aumento vertiginoso de nosso poder de manejar o meio ambiente, surgem e se multiplicam, entre nós, outros olhares, outros sentimentos e outras compreensões sobre, talvez, a nossa mais verdadeira e mais esquecida história: a de nossas relações com o mundo natural.

Vivemos agora, entre a voragem eletrônica e a busca de gurus do Oriente, um dos momentos mais estranhos da trajetória da humanidade. Muito depressa artificializamos demais as nossas vidas e não serão poucas as pessoas, aqui presentes, para as quais, cada vez mais, o lado real da vida está em uma tela, ou em várias delas. E o fugidio lado ilusoriamente virtual está situado na árvore que existe diante de sua casa.

A mesma pessoa que acalenta a suave crença pessoal de estar em contato direto com “o todo de tudo do Cosmos”, talvez somente conheça os parques naturais do Brasil através de vídeos e da internet. Tornamos as nossas vidas uma irrealdade artificial de imagens da eletrônica e queremos nos sentir “em comunhão com a vida”, desde que ela se apresente eletronicamente diante de nós.

Insisto em que, com urgência, precisamos radicalizar nossos símbolos, saberes, sentidos de vida, significados de mundo, sensibilidades e sociabilidades. Não imagino como pensar, em teoria, acerca de questões e caminhos de uma educação ambiental, enquanto não formos capazes de tornar o cotidiano de nossas existências uma experiência ousada e pessoalmente renaturalizada, na mesma medida em que aprendamos a viver



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

esta individualidade de retorno, como algo que somente vale no coletivo, como algo a viver e construir como partilha amorosamente partilhada.

O meu próprio trabalho, ao longo do último quarto de século, tem sido impulsionado pela ambição de inverter esta ênfase: substituir a concepção finalística ou teleonômica do processo da vida, por um reconhecimento da capacidade da vida de continuamente ultrapassar as destinações que são atiradas em seu percurso²⁶.

A educação ambiental entre a enxada e a caneta

Ei-los que chegam e tudo poderá estar mudando. Deveriam ser os atores primeiros, mas somente agora começamos a vê-los no horizonte. Em alguns, as mãos têm os calos que não há nas nossas e, pelo menos, os mais velhos usam com dificuldade os nossos instrumentos de trabalho: a caneta, o computador. Falam a partir do que vivem e estranham pessoas como nós, que falam a partir do que pensam.

De alguns deles, sobretudo os mais velhos, desconfiamos, porque em suas culturas costumavam chamar “limpo” o lugar natural devastado com o fogo e a foice, para ser o terreno de lavoura ou o pasto, e “sujo” o local da floresta devastada. Mas é do que semeiam e colhem na terra que nós nos alimentamos. Falam como quem aprendeu sobre a natureza e o ambiente através do viver a vida e o trabalho nos mesmos lugares onde costumamos visitar como pesquisadores ou turistas.

Há muitos anos – bem antes do aparecimento do que nos acostumamos a chamar de “dissertação”, “tese” ou “relatório de pesquisa”, alguns deles colocavam por escrito, em verso e em prosa, os seus imaginários e as suas teorias a respeito do que, muito depois, começamos a chamar de “questão ambiental”, “ambientalismo” e “educação ambiental”. Quem percorrer, em Caruaru, a sua feira, ou qualquer outra do Nordeste do Brasil, haverá de encontrar, entre os pequeninos e precisos “livros de cordel”, toda uma criativa bibliografia a respeito dos temas e dos problemas que nos reúnem aqui.

Algumas dessas gentes que nos falam desde as suas vidas de lavradores, camponeses, sertanejos, chegam a escrever livros. Vivi, nos últimos

²⁶ Tim Ingold, *Estar vivo*, página 26



anos, uma grande alegria. Três irmãos camponeses goianos escreveram e publicaram livros. Eles são os irmãos José, Parcival e Oscavú Moreira Coelho. Alfabetizados tardios e usuários de escolinhas rurais por não mais do que “uns três ou quatro anos”, tornaram-se, depois, lavradores militantes de causas populares. Tocadores de violão e viola, cantores e compositores de “musica sertaneja” - Parcival é um dos mais criativos autores que conheço - tarde da vida escreveram os seus livros.

Oscavú Moreira Coelho escreveu dois e viveu para ver apenas um deles editado: Histórias que a História não conta. Nós nos reunimos, um pequeno grupo de amigos em Goiás, para publicar o segundo: Recordar é bom, mas dói. Parcival Moreira publicou Grito sem Eco, um dos mais tocantes brandos em favor da natureza que eu conheço. Capra e Morin, assim como nós, escreveríamos artigos melhores se tivéssemos, antes, lido o seu livro. José Moreira Coelho, aos 92 anos, conseguiu publicar Sonhos de um Poeta. Que o nome do seu livro não nos engane. Entre sonhos e poesias, há em seu livro algumas reflexões e algumas denúncias de extrema lucidez e coragem. Como um anexo a este documento, eu transcrevo passagens do prefácio que fiz ao seu livro.

Venho de Itapina, no Espírito Santo. Ali em um CEFET, moças e rapazes vindos de comunidades camponesas, estudam e se formam entre cursos destinados ao trabalho no campo e cursos de formação de futuras pedagogas da terra e educadoras do campo. Gerações de jovens e adultos vindos de comunidades indígenas, quilombolas, camponeses ingressam nas universidades públicas e trazem as perguntas que não sabemos fazer e encontram respostas que devemos ouvir e aprender.

Venho também de Cuiabá. Ali, em uma escola situada dentro de um território de latifúndio conquistado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, um punhado de professoras de escolas do campo veio completar mais um módulo de educação ambiental campesina. Estive lá por apenas um dia inteiro. Ouvi a respeito de nossas questões, teorias e propostas, falas ora muito semelhantes às nossas, ora diversas. E saí convencido que, de agora em diante, possivelmente mais de Itapina, Cuiabá e Caruaru do que de Nova York, Paris ou São Paulo, haverão de sair as palavras que, espero, venham a renovar todo o cenário de ideias e práticas que nos reúnem aqui.

Em um de seus escritos originados justamente de suas experiências junto aos movimentos sociais populares, Miguel Arroyo retoma com termos



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

bastante atuais, algo que entre nós já pensávamos e ensaiávamos praticar no começo da década dos anos sessenta. Não somente outros saberes e outros sistemas de pensar a vida e o mundo, mas também outras pedagogias existem entre as pessoas das comunidades e dos movimentos populares.

Se o padrão de poder/saber conformou um pensamento sociopedagógico para inferiorizar os coletivos populares, esses em suas reações/reações/afirmações inventaram outras formas de pensar-se e de formar-se, outro pensamento sociopedagógico. Outras pedagogias. Uma tensa história com traços peculiares, que exigiu ser reconhecida constituinte da história e da história das teorias pedagógicas²⁷.

Essas novas pedagogias são também outras educações. E também outras e inovadoras educações ambientais. Saberemos ouvi-las e aprender com elas, antes de irmos a “eles” ensinar o que pensamos que sabemos?

O vento e o cata-vento

Dessas outras pedagogias e novas educações ambientais é que podemos aprender algo que, sobretudo nos dias de hoje, me parece ser urgente e essencial. Vindas do campo e de comunidades populares e movimentos insurgentes, contra-hegemônicos e descolonizadores, essas pedagogias associam sempre o “ambiental” ao “popular”, algo que, não raro, esquecemos.

Se eu quiser recordar, aqui, de público, os lugares nos quais estive entre abril e julho deste ano de 2017, vocês veriam que participei de encontros cujos temas são os mesmos deste nosso Fórum em Santa Catarina, ou são reuniões ao redor de questões que, de um modo ou de outro, tudo têm a ver com o que nos reúne aqui em Camboriú.

Venho de Itapina, no Espírito Santo, e de uma reunião com estudantes vindas do mundo rural a respeito de educação popular e educação ambiental. Venho de Cartagena de Índias, Colômbia, e de uma conferência internacional sobre pesquisa participante. Venho de Lagoa Santa, em Minas Gerais, e de um encontro sobre economia solidária. Venho de Brasília, e de um fórum sobre

²⁷ Miguel Arroyo, *Outros sujeitos, outras pedagogias*, 2014, Editora VOZES, Petrópolis.



a educação popular e o legado de Paulo Freire. Venho de Cuiabá, no Mato Grosso, e de um módulo de um curso sobre educação ambiental camponesa.

Na maior parte de todos esses fecundos encontros, eu precisei lamentar algo que se repete sempre entre nós. Convivemos, entre pessoas que estudam e pensam, e também pessoas que agem e militam, entre instituições, associações, movimentos, comunidades e frentes de crítica e questionamento da “ordem estabelecida”. Somos pensadores e/ou praticantes de ações sociais de enfrentamento, de insurgência, de vocação transformadora da sociedade, em direção a “um outro mundo possível”.

E aqui e ali, nós nos reunimos, quase sempre com e como especialistas de um tema único, entre tantos outros, sem os quais, aquilo em nome do que nos renuímos e agimos deixa de possuir sentido, direção, força e energia. Raros são os educadores ambientais, e quando os encontro, eles estão entre os educadores populares. Raros os praticantes da economia solidária, quando discutimos pesquisa participante. Raras, bem raras as mulheres e raros os homens “do chão da terra”, representantes de comunidades e de movimentos indígenas, quilombolas, camponeses e tantos outros, quando nos reunimos entre estudantes e professores, mestrandas e doutores. “Pergunta aos doutores, se não te basta o vento”, escreveu, faz tempo, Pablo Neruda.

Fora algumas excelentes e crescentes exceções, eu noto que estamos trazendo, para nossos encontros sobre questões populares, quase sempre, os mesmos costumes e as mesmas tradições dos congressos e colóquios científicos e acadêmicos.

E eu quero reforçar, aqui, a minha crença de que práticas fundadoras, como as que arrolo a seguir, respondem pelo fortalecimento de nossas ideias, propostas e ações.

A primeira: um descolamento adequado do universo acadêmico e um enlace cada vez mais interativo e fecundo com pessoas, grupos, comunidades, movimentos e frentes autóctones e populares de frentes de resistência e de lutas de vocação inconformista, insurgente e inovadora. A segunda: uma crescente e substantiva interação e um crescente enlace entre as nossas agremiações e movimentos de pensamento e ação, venham elas e eles de onde vierem.

Tenho perguntas e elas chegam, bem mais frequentemente, do que vivo em nossos encontros e partilhas, do que do eu leio e penso entre teorias sobre isto e aquilo.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Exemplos:

Como pensar e praticar uma educação ambiental emancipadora frente ao sistema colonizador do capitalismo neoliberal, e não apenas reguladora do sistema (para lembrar aqui Boaventura de Souza Santos) sem trazer, da educação popular, os seus fundamentos e a longa experiência de suas práticas em toda a América Latina?

Como pensar e praticar uma educação ambiental de vocação popular, sem associá-la a todo o universo fecundo (e até aqui quase invisível para nós) da tradição multiforme das muitas e diferenciadas práticas patrimoniais de endoeducação e, para relembrar Miguel Arroyo de “outras pedagogias” que entre comunidades e movimentos populares são, ancestral e continuamente praticadas e reinventadas?

Como pensar e praticar alguma modalidade de educação ambiental sem ancorá-la em práticas solidárias de vida das comunidades populares e sem vinculá-la com novas práticas e iniciativas de economia solidária?

Como ser um estudioso e/ou um praticante de educação ambiental sem começar a “educar-me a mim mesmo?” Como praticar uma educação ambiental sem assumir os seus princípios como práticas individuais e coletivas de vida?

Como criar e partilhar conhecimentos essenciais, através da investigação científica, sem associar a educação ambiental à pesquisa participante e outras modalidades de criação e partilha solidária de saberes, entre as suas várias alternativas?

Como pensar e praticar a educação ambiental distanciada de iniciativas efetivas de agricultura familiar, de agricultura orgânica, de uma educação popular camponesa vivida e pensada, ao nosso redor, entre comunidades e movimentos populares?

Como pensar e praticar uma efetiva e humanizadora educação ambiental fora do círculo das antigas e atuais frentes de lutas populares, sociais, étnicas e de outros grupos e setores minoritários e majoritários, como os que batalham pela justa conquista da terra, do território, do direito à vida, de categorias outras de pessoas postas à margem na sociedade classista, desigual, excludente, arbitrária, etc.?

Falo agora do cata-vento. Que ele nos seja uma boa imagem e uma feliz metáfora. Quando parado na mão de alguém, o cata-vento deixa ver cada uma de suas pás em suas iguais formas e em suas diferentes cores. Cada



pá esta ali, ao lado das outras, ao lado, mas separada. Mas é quando o vento move o cata-vento – e o cata-vento foi feito para mover-se com o vento - que a unidade de cada pá desaparece entre a sua forma e as suas cores. Cada uma parece desaparecer no movimento em que cada uma delas se une, e encontra no mover-se de todas elas, a verdadeira vocação de cada uma. E também a de todas elas.

Que o vento da esperança nos mova. Temos um longo presente a construir, em nome de todo um futuro a criar.

Livros e artigos lidos e/ou indicados

ARROYO, Miguel. Outros sujeitos, outras pedagogias. Ed. VOZES, Petrópolis, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Somos as Águas Puras. Ed. Papyrus, Campinas, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. As Flores de Abril. Ed. Autores Associados, 2006.

CAPRA, Frijof O Ponto de Mutação1995, Ed. Cultrix, São Paulo, 1995.

COELHO, José Moreira. Sonhos de um poeta. Editora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

COELHO, Parcival. Grito sem Eco. Edição do autor, Goiânia, 2012.

COELHO, Oscavú. Recordar é bom mas dói. Edição do autor, Goiânia, 2012.

COELHO, Oscavu. Histórias que a história não conta. Edição do autor, Goiânia, 2014.

HABERMAS, Juergen. Técnica e Ciência enquanto Ideologia. Coleção Os Pensadores, Ed. Abril, São Paulo, 1975.

INGOLD, Tim. Estar Vivo. Ed. VOZES, Petrópolis, 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. As estruturas elementares do parentesco. Ed. VOZES, Petrópolis, 1978.

LÉVI-STRAUSS, Claude . Réflexions sur la liberté In: Le regard éloigné. Ed. Plon, Paris, 1983.

MANGABEIRA, Nancy. Os Pirlampos da Perplexidade e a Autora Boreal. Religião e sociedade v. 11 n. 3, Rio de Janeiro, 1984.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

MOSCOVICI, Serge. Sociedade contra a natureza. Ed. VOZES, Petrópolis, 1975.

POWELL, Neil. Tao – o caminho dos chineses, escrito. Introdução de I Ching.
Ed. Record, Rio de Janeiro, s/d.





Educação Ambiental: Práticas e saberes na perspectiva contra hegemônica

Marcos Sorrentino²⁸

Utopia ecológica, realista e democrática: é realista, porque se assenta em um princípio de realidade que é crescentemente compartilhado [...]. Por outro lado, a utopia ecológica é utópica, porque para sua realização pressupõe a transformação global não só dos modos de produção, mas também do conhecimento científico, dos quadros de vida, das formas de sociabilidade e dos universos simbólicos e pressupõe, acima de tudo, uma nova relação paradigmática com a natureza, que substitua a relação paradigmática moderna. É uma utopia democrática porque a transformação a que aspira pressupõe a repolitização da realidade e o exercício radical da cidadania individual e coletiva, incluindo nela a carta dos direitos humanos da natureza. É uma utopia caótica, porque não tem um sujeito histórico privilegiado [...]”.

Boaventura de S. Santos

A utopia ecológica, ambiental ou ambientalista, aponta para a necessidade de uma Educação contra-hegemônica, comprometida com a transição para sociedades sustentáveis.

²⁸ Oca – Laboratório de Educação e Política Ambiental da Esalq/USP. E-mail: sorrentino.ea@gmail.com



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Atuar por essa transição exige uma Agenda compartilhada, forjada a várias mãos. A partir das vivências diversas de educadoras e educadores ambientais em todo Brasil e nos diálogos com companheiros e companheiras que atuam em outros setores e em outras partes do Planeta, questionar o modo hegemônico de produção e consumo e buscar contribuir, de formas diversas, para a construção de sociedades, nomeadas, para expressar a utopia, com o adjetivo “sustentáveis”.

Sociedades Sustentáveis são utopias a serem construídas. No plural, pois cada uma é única e respondem às necessidades organizacionais de humanidades diversas. Utopias que funcionam não como ilhas paradisíacas a serem conquistadas, nem como modelos de terceiros a serem copiados, mas como estímulos à esperança e atuação pelo Bem Comum, a ser construído por meio do Diálogo, da Política substantiva que aproxima saberes e sabedorias de todos os tempos e lugares. Marcos Sorrentino, Daniel Fonseca Andrade e João Dagoberto dos Santos

Para a construção dessa “Agenda de Transição Educadora Ambientalista para Sociedades Sustentáveis” sugiro a necessidade de uma Rebelião, que nos liberte do temer, dos temores e tumores acentuados pelo golpe contra a democracia brasileira, elegendo bandeiras para a luta política mais imediata (fora temer! confisco de todos os bens dos que comprovadamente roubaram o patrimônio público e dilapidaram o bem comum! diretas Já! volta Dilma! como exemplos), buscando superar situações que envergonham a dignidade nacional e provocam um distanciamento da coisa pública.

Uma Rebelião que também coloque em nossa agenda a luta por uma Assembleia Nacional Constituinte, democrática, soberana e exclusiva para a reforma política. Com constituintes que não possam se candidatar a cargos eletivos nos próximos 20 anos.

Refletir e agir, sacudindo a inércia imobilizadora provocada por necessidades materiais simbólicas, substituindo objetivos existenciais por metas materiais de curto prazo – carrão, celular, notebook, roupas de marca, dentre outros itens disponíveis no grande “Shopping Center” da modernidade. Dialogar sobre valores mais profundos que ao longo da história da humanidade foram oferecidos pela religião, pela política e pela ciência,



mas, desgastados, como escreveu Roger Garaudy, em “Apelo aos Vivos”, já não mobilizam o corpo e a alma.

Espiritualidade laica, simplicidade voluntária, amor, paz, coragem, dentre outras virtudes que pautem o aprendizado cotidiano do “Cuidar”, do próximo, de si próprio, do meio ambiente, da Terra, precisam entrar na agenda proposta para uma Rebelião que redunde em mudanças culturais que impactem no “Espírito das Leis”. Como dizia Montesquieu, em livro com este nome, nas sociedades democráticas e populares o espírito das leis deve ser o da frugalidade. O da promoção dela e resultante dela, uma cultura frugal, na qual os sentidos existenciais não estão relacionados ao acúmulo de bens materiais e ao enriquecimento ganancioso.

Por fim, a Rebelião também passa por mudanças materiais objetivas, como as reformas agrária e urbana, a descentralização da produção, a valorização da pequena escala e o fortalecimento do local, questionando um sistema financeiro internacional concentrador de poder. Apenas para dar um exemplo – uma cidade do interior paulista, com aproximadamente 400 mil habitantes e um dos valores mais elevados do metro quadrado para compra e aluguel, tem mais de 40 mil terrenos, casas e apartamentos vazios, com pessoas morando em sub- moradias. A especulação imobiliária e financeira vai na contra-mão do preconizado por Francisco, o Papa, em cartaz amplamente divulgado pregando condições mínimas de dignidade humana – terra, teto e trabalho acessíveis a todas as pessoas.

Promover a Rebelião exige dialogar sobre ideários expressos por ambientalistas ou ecologistas, feministas, agroecologistas, socialistas, libertários, profetas, visionários e artistas, dentre outros, para definir a direção da caminhada ou, pelo menos, princípios que nos unam ou separem, possibilitando o estabelecimento de estratégias educadoras com eles sintonizados.

Estratégias educadoras focadas em mudanças culturais, mudanças de valores e em nossa forma de ser e estar neste planeta.

Uma primeira mudança cultural que considero importante no campo ambiental, com tudo o que ela carrega de relevante para cada pessoa e para toda a humanidade, é o diálogo (entre todos os seres portadores de vida) inclusivo e includente!

Ouvir os silenciados. Aprender a ouvir a diversidade, a outra pessoa, o outro ser com o qual convivemos, na casa, no bairro, na cidade, na bacia hidrográfica, no município, no país e no Planeta.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Na história mais recente da humanidade, na modernidade, por exemplo, quem não fosse homem, branco, rico, precisou/precisa, a duras penas, cavar o seu direito de dialogar. A escravidão, o não direito ao voto de mulheres e analfabetos, o assassinato de índios e de agricultores, são apenas alguns exemplos da história recente de uma humanidade que ainda promove genocídios, guerras, xenofobia, exclusões e discriminações de todos os tipos.

Exercitar a inversão cultural do Diálogo! Diálogo Eu-Tu, como escreveu Martin Buber. Essa é a primeira inversão cultural que a questão ambiental está a exigir: Diálogo! Diálogo profundo, Eu-Tu, inclusivo, atencioso, não tagarela, cuidando de si e do outro, valorizando a Palavra, esta dádiva do comunicar-se de formas tão sofisticadas que a humanidade teve condições de desenvolver e que muitas vezes tanto menospreza. O Comunicar a Verdade exige integridade. A verdade de cada pessoa está na busca de comunicar aquilo que é verdade para si e de ouvir a verdade do outro, buscando a verdade comum, o Bem Comum.

A segunda mudança cultural é a do otimismo do agir, não como antídoto e antítese ao pessimismo do pensar, mas como complemento necessário e fortalecedor de cada pessoa e dos coletivos humanos.

Simone Weil disse, entre a primeira e a segunda grande guerra mundial, “o momento atual é daqueles em que tudo o que parece constituir uma razão de viver se desvanece. Em que devemos, sob pena de afundarmos na inconsciência, questionar tudo” – em tempos sombrios como o que estamos vivendo, essa fala continua atual.

Questionar tudo, buscando a nossa própria Identidade e propósitos existenciais. Construindo e reconstruindo vínculos Comunitários, promovendo bons encontros que Potencializem o Agir. Agir pelo Bem Comum, dando oportunidade a todos e cada um de caminhar em busca de sua própria felicidade – “A Conquista da Felicidade”, como propõe a instigante obra com este nome, de Bertrand Russel.

Criar uma cultura do Agir pelo Bem Comum – essa seria uma grande inversão cultural. Uma ética do cuidar, como dela escreve Leonardo Boff, Francisco de Assis, Nísia de Oliveira, Tereza de Calcutá, Zilda Arns, Mahatma Gandhi, Jesus Cristo, Maomé, Budha, Zoroastro, Lao Tsé, as mães e os cuidados femininos muitas vezes negligenciados pelos homens, e tantas outras pessoas ao longo da história da humanidade, que foram esquecidas desde o momento que uma cultura absolutamente materialista, produtivista, individualista, consumista, machista, capitalista se instalou entre nós.



Dialogar e planejar individual e coletivamente o Agir pelo Bem Comum. Mas como promover isto? Como romper com a inércia de uma cultura que, segundo Raul Seixas, nos estimula a ficar com “a boca escancarada, cheia de dentes”, “sentado no trono do apartamento”, “com um corcel 73”, “dando milho aos pombos” e “esperando a morte chegar”?

Como terceira transformação cultural, já proposta acima – o questionamento das necessidades materiais simbólicas, objetivando a busca de sentidos para a existência humana, para além do enriquecer e adquirir bens materiais. O “kit civilização” não responde às buscas existenciais mais profundas, por mais que a propaganda, a cada dia, nos ofereça essa ilusão.

São mudanças culturais que possibilitem enfrentar os desafios da degradação ambiental, socioambiental e humana. Uma educação ambiental comprometida não apenas com informações sobre as degradações ou com um receituário de soluções retirado da cartola do último vendedor da moda de técnicas milagrosas para evitar o fim do mundo.

Descrever algumas cenas do cotidiano, talvez auxilie na visualização dos impactos dessas necessárias mudanças culturais:

- Dois grandes terrenos baldios, com mato, entulhos e colocados à venda “faz muito tempo”, segundo moradores de apartamentos dos prédios vizinhos.
- Dezenas de casas, de alguns quarteirões seguidos, sobre os quintais das quais foram construídas enormes torres de apartamentos, invadindo privacidades, retirando o sol, canalizando ventos e criando conflitos de uso dos espaços/tempos compartilhados.
- Áreas verdes, nas margens de ribeirões e nascentes, com entulhos, mato e distanciamento dos moradores do entorno.
- Um parque público “detonado”, mal tratado, com aspectos de abandonado, acolhendo o pelotão ambiental da Prefeitura Municipal.
- Muitos, mas muitos mesmo, terrenos, casas e apartamentos para alugar ou vender e muitos moradores de rua e submoradias, por toda a cidade.
- Carência de áreas verdes, equipamentos sociais (de campos de futebol e quadras de esportes a parquinhos, bibliotecas públicas, cineclubes e centros comunitários), hortas, pomares e bosques comunitários, urbanos, periurbanos e rurais.
- Pastos degradados e agricultores acampados reivindicando terras para plantar.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

- Extensas monoculturas, utilizando transgênicos e agrotóxicos e recomendações cotidianas para consumir alimentos saudáveis e conservar a biodiversidade.
- Sensibilidade crescente para com a vida dos animais e plantas, mas cotidianamente alimenta-se uma cadeia de maldades e iniquidades com a existência desses seres.

A lista pode tornar-se interminável, mas utilizo estes exemplos apenas para trazer o desafio que se coloca para um agir educador ambientalista, comprometido com mudanças culturais que desnaturalizem o nosso olhar e compreensão sobre acontecimentos como os descritos acima, presentes em toda a sociedade brasileira,

Educar educadores, formar formadores, contribuir para o aprendizado e formação de pessoas que queiram romper com a inércia de alienação ou de indignação verbal e depressão, que distanciam da potência de agir e construir um mundo melhor para si para o outro. Como?

Esta parece ser a inquietação que leva a persistir, a fazer tantas coisas, planejar, atuar voluntariamente em tantas e tantas frentes, buscando, buscando, buscando. No coletivo talvez encontremos força para “continuar a continuar”, forças para “não devolver o bilhete de ingresso”, como escreveu Marshal Berman, em “Tudo o que é sólido desmancha no ar”, para não ceder aos apelos individualistas que talvez nos aproximem de nós mesmos, mas nos distanciem do agir no mundo, com o outro e também para o bem do outro, aqui e agora ou distante no tempo e no espaço. Solidariedade sincrônica e diacrônica.

Como contribuir para existirem mais e mais pessoas comprometidas com o agir criticamente pelo bem comum? Pessoas que coloquem a “mão na massa” desde os microespaços cotidianos, individuais e coletivos, até os desafios planetários?

Seria possível planejar processos formadores nessa direção e analisar o impacto dos mesmos? Seria possível pesquisar atividades e situações que ocorrem ou já ocorreram, procurando delas retirar subsídios para o aprimoramento de novos fazeres e políticas públicas e institucionais que contribuam para dar escala a esses fazeres em constante aprimorar?

Enfim, acredito que esses sejam desafios para as mudanças culturais que necessitamos e que podem ser atendidos por políticas públicas fundamentadas em conhecimentos produzidos nos diálogos e ações provocados por encontros como este.



Neste sentido a Oca – Laboratório de Educação e Política Ambiental da Esalq/USP produziu um Guia do Movimento Educador Ecosocialismo e Bem Viver, incentivando as pessoas a realizarem bons encontros, dialógicos, voltados a exercitar a construção de uma plataforma política e de pactos locais para atuação pelo Bem Comum.

Não quero finalizar sem alinhar algumas propostas urgentes de mudanças políticas e materiais, conforme sinalizadas ao longo deste texto, para que nos auxiliem a enfrentar as quatro figuras de subjetividade, definidas por Hardt e Negri no pequeno e denso livro “Declaração, Isto Não É Um Manifesto”, que sequestram as nossas energias e potência de agir – o midiaticizado, o representado, o endividado e o securitizado.

1. Resolução dialógica de conflitos - É inadmissível, neste início de século XXI, com todos os avanços científicos e tecnológicos acumulados pela humanidade, que ainda tenhamos conflitos sendo resolvidos com base na guerra ou com outras formas de violência para resolver as divergências e diferenças.
2. Parlamentos locais e planetário, sem representantes profissionais – todos somos seres políticos e capacitados para o diálogo voltado à resolução de problemas e à construção do bem comum.
3. Abaixo todos os corruptos e todas as formas de corrupção. Fora Temer e toda a sua camarilha! Fora todos os corruptos e corruptores.
4. Nenhuma pessoa sem terra, sem teto e sem trabalho! Que a todos seja dada a oportunidade de trabalhar e que coletivamente nos responsabilizemos por todos os humanos terem teto para viver e terra para cultivar o jardim da vida.
5. Os meios de comunicação são públicos e devem servir ao público. Controle social é fundamental para que não sejam meios de deformação de nossa população e voltados à mercancia e ao lucro ganancioso e sem compromisso com a educação e bem viver de toda a sociedade.
6. Saúde e segurança não se conquistam com Planos de Doença (chamados Planos de Saúde para quando você adoecer) e seguros privados de vida, mas com alimentos saudáveis, autoconhecimento, práticas cotidianas de cuidados com o corpo e com a alma, vínculos comunitários e educação.
7. Economia solidária e local em oposição ao sistema financeiro



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

internacional e todos os seus desdobramentos intervencionistas nos países, comunidades e vidas pessoais, em nome da manutenção do patrimônio exorbitante de poucos e de recursos financeiros em paraísos fiscais.

8. A vida não pode ser patenteada e comercializada. Abaixo a transgenia e o patenteamento de sementes e outras formas de propriedade do bem comum, inclusive da água, da biodiversidade e do ar.
9. Tratar os demais seres vivos, animais e vegetais, e todos os sistemas naturais com respeito e gratidão, não os submetendo a maus tratos.
10. A listagem de pontos é incremental e os pontos a serem agregados ou retirados depende dos acordos que ocorram em “Círculos Locais de Cultura, Resistência e Rebelião”, que se reúnam para dialogar e agir.

As características da estratégia educadora ambientalista - territorial, horizontal, dialógica, promotoras de autogestão e de auto-análise, descentralizadas, com Projeto Político Pedagógico construído participativamente, devem se desdobrar em procedimentos relacionais e pedagógicos, na escola, nos meios de comunicação, nos sindicatos, nas igrejas, nas associações de cidadania, nas empresas, nos conselhos de gestão, no legislativo, no judiciário e no poder executivo, que permitam que ela, a EA, seja permanente, continuada, articulada e com a totalidade.

Finalizo sugerindo a bandeira dos Municípios Agroecológicos Educadores Sustentáveis - MAES, como unificadora para as nossas lutas. O desafio de comer alimentos saudáveis não pode se resumir a procurar os alimentos orgânicos nas prateleiras dos supermercados. Pode ser ampliado para a construção da soberania alimentar, produzindo localmente o máximo viável, o mais saudável possível e com todos os cuidados socioambientais necessários para a subsistência dos habitantes de cada município, ou bacia hidrográfica ou outra divisão espacial que possa caracterizar e constituir um território relacional no qual cada um assume as suas responsabilidades de fazer política dialógica cotidianamente.

O Município e a Agroecologia como bandeira potencializadora do agir educador e ambientalista comprometido com a construção de Sociedades Sustentáveis.



Reconfigurações²⁹ (*)

Genebaldo Freire Dias³⁰

Tudo o que se fala e se escreve pode ser contestado. Inclusive o que você acabou de ler. Mas há uma evidência objetiva na atualidade: a espécie humana está vivendo uma notável falha de percepção. Se não isso, como compreender a sua conduta autocentrada, autofágica, estoica, niilista, hedonista, demolidora, narcisista, desestruturadora, excludente, tecnólata, distópica, estrambótica e ecocida que vem exibindo ao longo dos tempos?

Em nossa caminhada evolutiva temos sido incapazes de quebrar um ciclo histórico de agressão à vida, sustentada por um misto de ingenuidade, arrogância, estupidez e ignorância, dentre outras especialidades humanas. Repetem-se os mesmos erros desde as cavernas, mudando apenas a configuração da tecnologia disponível: da pederneira ao smartphone.

Somos uma constante ameaça à vida dos nossos semelhantes e não semelhantes. Estendemos nossa agressividade de forma fractal, à biodiversidade, às florestas, às águas, à atmosfera e ao solo. Ou seja, às bases de sustentação da vida na Terra. E esse comportamento voraz e arruinador incluem muitos povos denominados autóctones cuja “sustentabilidade” sempre é citada como exemplos angelicais.

De uma rápida releitura de qualquer compêndio de história geral pode-se depreender o fluxo interminável de cretinices e abusos que vem sendo cometidos repetidamente contra a vida, em todas as épocas, nutrida por marcos referencias absurdos, quer religiosos, étnicos, políticos, filosóficos, oligocientíficos e outros da nossa noosfera.

Alguém toma o poder, invade outras nações, amplia seu território, muda o nome da área tomada e ali reina por um tempo, envelhece e morre (ou é morto). Um novo conquistador repete a fórmula. Toma o poder, retoma a área invadida e invade outras, muda o nome e começa tudo de novo. Após alguns milênios, ainda nos arrastamos nessa idiocrática pendenga seminal. De Alexandre, o grande, a Putin e Trump, os pequenos. A este estilo histórico

²⁹ Excerto do livro “Reconfigurações” do autor (“prelo”)

³⁰ UCB, Ibama, Doutor em Ecologia. genebaldo5@gmail.com.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

de se viver, se junta à sistêmica destruição dos elementos de suporte da vida, produzindo episódios burlescamente previsíveis de derrocadas.

No fundo, a relação da nossa espécie com a Terra nunca foi amorosa, nunca foi harmônica, salvo alguns grupos iluminados. Sempre saqueamos. Sem dar nada em troca. Saques. Da pescaria à mineração. E sempre criamos mecanismos sofisticados de escamoteamento dessa relação de uma só via. Desde a desfaçatez das “identidades culturais” até o neuromarketing. Chamar de “planeta” um corpo cósmico que não é plano, é uma prova consistente da percepção humana sobre o seu espaço no universo.

Essa análise vem sendo exaustivamente explorada por vários autores, em uma fila reiniciada por Bronowski (1983) em 1973 na série *The Ancient of Man* da BBC, seguido por Diamond (2005), com o livro *Colapso*, Blainey (2008), com *Uma breve historia do mundo*, e Harari (2016) com *Sapiens e Homo Deus*, dentre outros.

Há uma tácita aceitação de que não há solução simples, fácil, barata e nem rápida para os imbróglios que criamos. Os ajustes ecossistêmicos em vigor – notadamente os climáticos, o maior erro de avaliação e falha de mercado jamais ocorrido, na linguagem do lucro. (Dias, 2014) – estão despejando nas mesas do mundo (quer de negociação, quer de alimentação) as consequências das nossas apercepções, cada vez mais próximas dos alertas ambientalistas do que das negações dos desenvolvimentistas. Que o digam aquelas sete milhões de pessoas que tiveram de deixar as suas casas nos estados americanos da Flórida e Texas, fugindo da visita mal humorada do furacão Irma, em setembro de 2017.

A concertação não se fará utilizando as mesmas ferramentas que criaram os problemas. Após Estocolmo 1972 se imaginou um mundo perfeito sob as orientações de um processo de Educação Ambiental (EA). Mas naquela época a Educação já estava perdida em seus labirintos teóricos. Assim, a EA embarcou na depressão e cometeu os mesmos erros, ignorou seus princípios fundantes moldados em Tbilisi, 77, Moscou, 87, Rio-92 e tais, e continuou centrada em conteúdos, no seu vício fragmentador, classificatório e informacionista, preconcebida, desconectada das realidades e abrigando práticas medievais.

Com isso, a EA em sua maior parte, terminou estacionando nos elementos de gestão ambiental (poluição, lixo, coleta seletiva, reciclagem, economia de água, energia e matéria prima e segue), desacoplado do seu potencial de mudanças e se acomodando à normose (CREMA, 2017), renunciando à consciência da inteireza.



Perdeu-se a oportunidade de se dar um salto qualitativo nas dimensões básicas de valor. Seguiram assim o auto-engano, a infantilização cultural, a cegueira culturalmente induzida, o colossal extrativismo, as dinâmicas autodestrutivas do produtivismo, a naturofobia e uma segregação definitiva dos braços maternos dos ecossistemas, produziram gerações de não pensantes incapazes de perceber as realidades mais básicas – que o crescimento populacional humano é insustentável, e se foge dessa pauta constantemente, por exemplo.

Ainda somos – e seremos por um longo e imprevisível tempo - uma população confinada na superfície de um esferoide, com recursos naturais limitados (que insistimos em ignorar), aquecida por uma estrela, flutuando em um espaço gelado. Somos uma raridade no universo. Um minúsculo ponto com vida orgânica. A educação não foi capaz de conectar os seres humanos a essa realidade cósmica e com isso as sociedades não se sintonizaram com o pertencimento, o fascínio da aventura humana, o senso de conspiração e gratidão pela vida.

Sem esse reconhecimento – da grandeza do “projeto” da experiência humana na Terra – não há como valorizar a existência e se envolver em ações de defesa e melhoria dos processos e mecanismos que propiciam a expressão biológica dessa existência transhumana. Passa-se então a se concentrar nos meios (acumulação de bens, poder) e a se desconectar dos fins (a nossa caminhada evolucionária).

É preciso construir uma sabedoria dos limites e refazer a racionalidade ecológica e desenvolver o senso de gratidão. O inegável progresso ecotecnológico conquistado nessa fase pós-carbono, a despeito da infotoxicação, poderá ser exponencializado com a apreensão dessa dimensão. Ou continuar tudo como está e apostar no risco de criarmos um contexto ambiental no qual nós sobraremos. Simples assim. E contestável também.

Referências

BLAINEY, Geoffrey Uma breve historia do mundo. Fundamento, 2ª edição, 2008, 342 p.

BRONOWSKI, Jacob A escalada do homem. Martins Fontes / Editora da Universidade de Brasília UnB, 2..ed., 1983, 448 p.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

CREMA, Roberto O poder do encontro. Unipaz Arapoti, SP, 2017, 412 p.

DIAMOND, Jared Colapso. Record, Rio de Janeiro, 2005, 685 p.

DIAS, Genebaldo Freire Mudança climática e você. Gaia, SP, 2014, 220 p.

HARARI, Yuval Noah Sapiens. LPM, Porto Alegre, 13. ed., 2016, 459 p.





Educação Ambiental na Gestão Ambiental Pública: O processo de construção no Ibama

José Silva Quintas³¹

A construção da Educação Ambiental na Gestão Ambiental Pública (EA na GAP) ou Educação no Processo de Gestão Ambiental, como denominada, no seu início, pelas educadoras e educadores do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis- IBAMA³² (LOUREIRO e SAISSE, 2014) teve início em 1991 já na vigência da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e em pleno processo de internacionalização do debate, que precederam e sucederam a RIO-92(Dias, 1993; CMMAD, 1991), tanto sobre a Questão Ambiental quanto sobre a Educação Ambiental.

O desafio que se colocava para a equipe da então Divisão de Educação Ambiental do IBAMA (DIED) em 1991 era como construir e institucionalizar uma proposta de EA, que estabelecesse um vínculo orgânico com a atividade fim do IBAMA e proporcionasse as condições pedagógicas e político-administrativas internas e legais, necessárias à participação coletiva para o controle social destas atividades.

³¹ Educador e Analista Ambiental Aposentado do IBAMA. Dirigiu o Departamento de Educação Ambiental e Divulgação Técnico-Científica (DEDIC) do IBAMA e Coordenou a Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEAM), sua sucessora, de 1994 até a sua extinção em 2007.

³² Criado pela lei Nº 7733 de 28 de fevereiro de 1989, para executar as ações das políticas nacionais de meio ambiente de competência federal. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7735.htm. acesso em 22/08/2017.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

O ponto de partida da proposta seria o desenvolvimento das capacidades necessárias nos planos cognitivo - informacional, ético e organizativo - com grupos sociais historicamente excluídos do controle social da gestão ambiental pública - tanto para que se habilitassem a exercê-lo quanto para que superassem a visão fragmentada da realidade socioambiental imediata e geral vivenciada, prevalente na sociedade brasileira. Portanto, superar com eles e a partir dos interesses deles a prática histórica do Estado de torná-los invisíveis na gestão ambiental.

Desde 1991 até a extinção da CGEAM³³ todo o esforço foi no sentido da construção coletiva de uma proposta de Educação Ambiental, que pudesse operar no contexto das ações de Gestão Ambiental de competência do IBAMA. Uma EA com base em pressupostos históricos, socioambientais, pedagógico e metodológico, que fundamentassem o desenvolvimento das capacidades necessárias tanto para compreensão da complexidade da Questão Ambiental, pelos grupos sociais de diferentes contextos socioambientais do País, quanto para sua intervenção coletiva, organizada e qualificada decorrente da ação ou omissão do Estado, nas decisões que afetam a qualidade ambiental.

Para atingir essas finalidades, o desafio permanente da EA na GAP é a manutenção do diálogo com um corpo técnico produto e produtor de uma cultura organizacional ancorada majoritariamente em crenças técnico-legal e cognocentrista. Cultura que vai sendo conformada pela hegemonia do “otimismo epistemológico” (Sachs, 2002) vigente na comunidade acadêmica, que forma os quadros técnicos e influencia na criação das normas legais e técnicas e, ainda, pelo cotidiano institucional de um órgão de Estado, cuja a centralidade está nas ações de Comando e Controle.

Em 1991, além a conjuntura organizacional adversa, a equipe tinha que lidar com uma base legal, ainda genérica. O dispositivo Constitucional sobre a EA³⁴ não estava regulamentado e o Código Florestal³⁵ de 1965 e a Lei de

³³ A CGEAM era a unidade organizacional, que concentrava e articulava a expertise em EA, na sede e nas Superintendências do IBAMA nas 28 Unidades da Federação e era responsável pela execução da Política Nacional de Educação Ambiental pelo IBAMA. Foi extinta de surpresa e inexplicavelmente, em 26 de abril de 2007, por meio da Medida Provisória Nº 366, instrumento legal, previsto Constituição Federal (BRASIL, 1988, op.cit.), baixado pelo Presidente da República, com força de lei por 120 dias, enquanto tramita no Congresso Nacional. Se rejeitada perde a validade, se aprovada é convertida em lei. No caso, Lei Nº 11.516 de 28/08/2007. Ver respectivamente.

³⁴ Inciso VI, §1º do artigo 225. Ver BRASIL. Constituição da República Federativa do BRASIL. Brasília: Senado Federal

³⁵ Referia-se a Educação Florestal no caput do artigo 42 e no § 3º da lei. Ver BRASIL. Lei 4771 de 15 de setembro de 1965, DOU de 28/9/1965. Disponível em : <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4771-15-setembro-1965-369026-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 30/9/2017.



Proteção à Fauna³⁶ de 1967 previam a abordagem de suas temáticas apenas na Educação Escolar. Somente a Política Nacional de Meio Ambiente³⁷ de 1981- PNMA ,mencionava a EA na escola e, também na comunidade

O ponto de partida da construção da EA na GAP foi a elaboração do documento “Diretrizes para Execução da Política Nacional de Meio Ambiente/ Educação- proposta preliminar para discussão”, por um Grupo de Trabalho da DIED em abril de 1991. (OLIVEIRA, QUINTAS E GUALDA, 1991)

O documento dialogava com o pensamento e a prática de destacados autores militantes da Educação Popular na América Latina (GADOTTI E TORRES, 1994) e com as Orientações da Conferência de Tblisi de 1977 (IBAMA/ UNESCO, 1997). Assumia como objeto da ação educativa a relação Sociedade- Natureza (relação dos humanos entre si e dos humanos com a natureza) como uma construção histórica e não apenas a Natureza em si, desumanizada.

Ao tomar como objeto da EA a relação sociedade natureza, definia-se uma das condições para que os processos de ensino- aprendizagem desvelassem responsabilidades, causas, conseqüências, perdedores e ganhadores na sociedade, conforme a qualidade desta relação. Assim, o ato pedagógico, não abordaria a água, a fauna, a flora, a biodiversidade, o mar, o estuário, a praia, o manguezal e outros recursos ambientais, mas as causas históricas e sociais, as conseqüência positivas e negativas da sua apropriação social nos modos e meios de vida das comunidades, nos meios Físico, Biológico e Socioeconômico. (BRASIL, 1986).

Portanto, já se distinguia de outras tendências identificadas com o campo Conservacionista (LAYRARGUES, 2012), cuja intencionalidade pedagógica objetiva promover comportamentos ecologicamente corretos, numa perspectiva de garantir “santuários de natureza intocada” ou algo semelhante. (DIEGUES, 2008; MARTINEZ ALIER, 2007).

Salvo os casos onde havia semelhanças de visão de mundo esta distinção provocava tensões entre o grupo da EA DIED e setores internos e externos ao IBAMA. Neste contexto, as Orientações da Conferência de Tblisi de 1977 (IBAMA/ UNESCO, 1997, op.cit) eram avançadíssimas e serviam

³⁶ Obrigava, no caput do artigo 35 e no §1º, da lei, a abordagem do tema proteção à fauna nos “livros escolares” e nos “Programas de ensino de nível primário e médio” em, no mínimo duas aulas anuais. Ver BRASIL, Lei 5197 de 3/01/1967, DOU

³⁷ Na Lei 6938/ 81, que institui a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), a Educação Ambiental está posta como o seu 10º Princípio. ver BRASIL Lei 6938 de 31 de agosto de 1981. DOU de DOU de 2/09/1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm. Acesso em 30/09/2017.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

como uma das âncoras para justificar a proposta de EA na GAP, que dava seus primeiros passos, principalmente no meio institucional.

Tensões que continuaram e continuam para além do IBAMA, passando por setores do diversificado campo ambientalista (CARVALHO, 2006), da sociedade civil e do aparelho de Estado, inclusive do Ministério do Meio Ambiente, que culminaram com extinção da CGEAM e a dispersão de sua equipe em abril de 2007.

Essas Diretrizes foram utilizadas como subsídio técnico para elaboração tanto do relatório do Governo Brasileiro (BRASIL, 1991, p.203) à 92(CMMAD, 1991, op.cit.), quanto do Projeto de Lei 3792/ 1993, do Deputado Federal Fábio Feldman. (BRASIL, 1993, pgs. 1680 a 1682). O Projeto de Lei propunha a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental, que foi instituída pela Lei Nº 9795 de 28/04/1999(BRASIL, 1999) e regulamentada pelo Decreto Nº 4281 de 25/06 de 2002. (BRASIL, 2002).

Neste caminhar (IBAMA, 2007) a equipe de EA do IBAMA implantou os Núcleos de Educação Ambiental - NEA³⁸ em 1992 nas Superintendências do IBAMA-SUPES nos Estados e no Distrito Federal, para executarem as ações educativas de acordo com as atividades desenvolvidas pelas SUPES em suas áreas de atuação.

Também, produziu o anteprojeto para elaboração do Programa Nacional de Educação Ambiental³⁹ em 1994-PRONEA/1994(ibidem), por solicitação do Ministério do Meio Ambiente, Recursos Hídricos e Amazônia Legal-MMA, construiu entre 1995/1996 as Diretrizes para Operacionalização do PRONEA pelo IBAMA (IBAMA, 1997), instituiu os Encontros Anuais de Planejamento com os NEAs (1993; 1996/1998e 2001) e os Planos de Trabalho Anuais (1995/2001), assessorou a criação de Programas Estaduais de EA (PEEA) e Comissões Interinstitucionais de EA (CIEA) de vários Estados (desde 1996) e articulou com o MEC a criação da Câmara Técnica Temporária de EA no Conselho Nacional do Meio Ambiente-CONAMA (1996). (IBAMA, 2007, op.cit)

³⁸ Criados pela PORTARIA Nº 77-N de 13 julho 1992, da Presidência do IBAMA.disponível em: <http://abiquim.org.br/restrito/esp/pibama-77n-92.pdf>.acesso em 28/09/2017.

³⁹ A Versão final do PRONEA, foi encaminhada por Exposição de Motivos interministerial, assinada pelos Ministérios de Educação e Desporto(MEC), Cultura (MinC), Ciência e Tecnologia(MCT) e MMA e aprovada pelo Presidente Itamar Franco.(FREITAS, 2005)Como houve discrepâncias significativas entre o anteprojeto e versão final, que apontava para uma pedagogia domesticadora e contraposição uma concepção emancipatória e transformadora da EA, proposta pela equipe do IBAMA, optou-se por elaborar o as Diretrizes de Operacionalização do PRONEA pelo IBAMA(executar é uma das competências legais do IBAMA) e restabelecer as bases pedagógica e metodológicas apresentadas no anteprojeto.



A equipe, ainda, buscou marcar presença nos Planos Plurianuais do Governo Federal- PPA de 1994 e tornando-se um dos Programas dos PPAs 1999/2003 e 2004/2007(ibidem). Também, formulou o Termo de Referência para Elaboração e Implementação de Programas de EA no Licenciamento⁴⁰ (1999) e, em conjunto com a Coordenação Geral Licenciamento de Petróleo e Gás- CGPEG elaborou as 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 Natural⁴¹ (2005), realizou publicações avulsas e seriadas (1994/2006) sobre EA⁴² entre outras ações.(ibidem)

A partir de 1994 os NEAs iniciaram a formulação e execução de projetos de EA no âmbito das atividades de Gestão Ambiental realizadas pelas SUPES, inicialmente focadas no Ordenamento Pesqueiro (desde 1994), e Gestão Participativa de UC (desde 2001), posteriormente no Licenciamento (desde 1999), chegando-se a atingir um total de 11 Eixos Temáticos (de Gestão Ambiental Pública) para Prática da EA na GAP no Plano de Ação da CGEAM/NEA/2005 (CGEAM/IBAMA, 2005)

O Plano foi construído em Oficinas em todas as Unidades da Federação, envolvendo 426 técnicos do IBAMA e 128 participantes de órgãos públicos e da sociedade civil. Foram produzidas 234 propostas e selecionados 180, totalizando pouco mais de 5 milhões de reais. Destes valores, 44% destinava-se aos projetos de Gestão de UC(80) e 16% aos de Ordenamento Pesqueiro (28). Já em pleno processo de esvaziamento da EA, que culminaria com extinção da CGEAM em abril de 2007 no IBAMA, não foi disponibilizado recursos para financiar o Plano. O orçamento disponível previsto para todas as atividades de EA era da ordem de 533 mil ou 10% do necessário para execução do Plano de Ação (ibidem)

A EA na GAP não é uma nova Educação Ambiental, mas uma proposta em construção, cuja identidade político-pedagógica se constitui com base na Educação Crítica e a identidade operacional-temática na Gestão Ambiental Pública. Como toma o espaço da Gestão Ambiental Pública como espaço pedagógico, sua construção tem início no aparelho de Estado (QUINTAS

⁴⁰ Disponível em : www.ibama.gov.br/licenciamento/modulos/arquivo.php?cod_arqweb=tr_edu..Acesso em 30/09/2017

⁴¹ Disponível em: www.ibama.gov.br/licenciamento/modulos/arquivo.php?cod_arqweb=oripeduedua. Acesso em 30/09/2017.

⁴² Disponível em: http://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/CATALOGO_DE_LIVROS_DO_IBAMA_2016.pdf.Acesso em 30/09/2016



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

e GUALDA, 1995), com a participação de pesquisadores e militantes de movimentos sociais do campo popular.

Se constituindo num momento histórico de profundas transformações políticas, econômicas, sociais e ambientais no Brasil, na América Latina e no Planeta, a EA na GAP referencia-se nas contribuições, entre outras, de pensadores e praticantes históricos da Educação Popular Latino- Americana como Paulo Freire (GADOTTI, 1996), Carlos Rodrigues Brandão (BRANDÃO, 1982; 1986), João Bosco Pinto (BOSCO PINTO, 1986), Orlando Fals Borda (FARFÁN e GUZMÁN, 2014); da Educação Ambiental Crítica como Frederico Loureiro (LOUREIRO, 2004) Mauro Guimarães (GUIMARÃES (2004), bem como no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (Fórum Internacional de ONGs e Movimentos Sociais, 1992).

Também, fundamenta-se nos debates dos cinco Seminários Nacionais Universidade- Meio Ambiente (IBAMA, 1989; IBAMA e UFSC, 1990; IBAMA, 1992), nas obras de autores como Porto Gonçalves (1989; 2000; 2006) Isabel Carvalho (CARVALHO (2006, 2000; 2001), Frederico Loureiro (LOUREIRO, 2006) e Philippe Layrargues (LAYRARQUES, 2006a; 2006b; 2009).

No campo da prática, inspirou-se em experiências no marco da educação popular realizadas nos anos 1970 e 1980, como os trabalhos de Extensão Universitária realizados no Vale do Araguaia pela Universidade de Brasília/ Projeto Rondon com professores de escolas rurais e na área de saúde comunitária (QUINTAS, 2016) e no Projeto Interação do Centro Nacional de Referência Cultural/ Fundação Nacional na década de 1980, que objetivava articular fazer pedagógico e diferentes contextos culturais (BRANDÃO, 1996; QUINTAS. 1994; QUINTAS, 2013).

E, ainda, nas contribuições das equipes dos NEAs, que realizavam Projetos de EA na GAP com as comunidades dos lugares onde o IBAMA atuava. As reflexões sobre esta prática permitiram um rico diálogo entre as equipes dos NEAs e o grupo da Coordenação Geral de Educação Ambiental -CGEAM sediado em Brasília.

Esses Projetos, que eram parte do processo formativo dos educadores e educadoras do IBAMA, dialogavam fortemente com os pressupostos, conteúdos, a concepção pedagógica, metodológica e os procedimentos metodológicos adotados nos 24 Cursos de Introdução à Educação no Processo de Gestão Ambiental, realizados no período 1997/2006). (IBAMA, 2007, op.cit)



As turmas dos cursos reuniam alunos representativos da diversidade de atores sociais da esfera estatal e não estatal, como militantes de Movimentos Sociais e de ONGs Ambientalistas, trabalhadores do IBAMA e de outros entes do SISNAMA, de outros órgãos federais, estaduais e municipais, e de empresas estatais (CGEAM/IBAMA, 2006; CGEAM/IBAMA, 2007, op.cit), buscando dar consequencia na prática ao exercício da práxis, na construção processual da EA na GAP,também no âmbito institucional.

A EA na GAP compreende a Gestão Ambiental Pública (GAP) como processo de mediação de interesses e conflitos, promovido elo Estado, entre atores sociais, com poderes e condições assimétricas, para influírem nas decisões pelo controle e destinação dos Recursos Ambientais⁴³ na sociedade. E assume que o modo como o Estado pratica essa mediação define e redefina a distribuição de custos e benefícios na sociedade, em termos socioculturais, econômicos, temporais e espaciais. Assim, a Gestão Ambiental Pública, que, por princípio, deveria ser praticada em nome do bem comum e do interesse público não é neutra (QUINTAS, 2009, p. 53).

Dentre as incumbências do Poder Público, definidas no § 1º do artigo 225 da Constituição Federal, a Educação Ambiental é portadora de uma singularidade, que as demais (de comando e controle) não possuem.Diferente das outras, o Estado deve promover a EA com cidadãos e cidadãs objetivando criar as condições de ensino-aprendizagem para que cumpram o dever de defender e proteger o meio ambiente e, assim, contribuírem para garantir a efetividade do Direito de Cidadania ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Como os Direitos da Cidadania são inter-relacionados e interdependentes, não há como garantir a efetividade de um deles sem que haja garantia da efetividade dos demais. Na prática, a concretização desses Direitos dependerá do controle social sobre a formulação e execução das Políticas Públicas criadas para promover o cumprimento pelo Estado dos dispositivos constitucionais definidores dos Direitos de Cidadania. Em virtude disto, os Programas de Educação Ambiental (PEA),desenvolvidos no contexto da Gestão Ambiental Pública, não podem cingir-se às ações de controle social de defesa e proteção ambiental,que são apenas e tão somente uma

⁴³ N.A.: De acordo com o Inciso V do Artigo 3º da Lei 6938 de 31/08/1981(BRASIL, 1981 op.cit) são: a atmosfera, as águas interiores, superficiais e subterrâneas, os estuários, o mar territorial, o solo, o subsolo, os elementos da biosfera, a fauna e a flora.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

dimensão das múltiplas dimensões da complexa relação sociedade- natureza (humanos entre si e com a natureza): o socioambiental.

Neste sentido, a EA na GAP deve constituir-se como um processo de construção coletiva com o propósito político, ao mesmo tempo, transformador e emancipatório, na medida em que busca proporcionar aos sujeitos da ação educativa, por meios pedagógicos, a conquista e a garantia do acesso às Políticas Públicas asseguradoras dos Direitos Constitucionais, a superação das condições adversas de existência, bem como da opressão. e de dependência.

Seu Objetivo Geral é o desenvolvimento das capacidades necessárias com grupo sociais, de contextos socioambientais específicos, objetivando a intervenção coletiva, organizada e qualificada para: (i) o exercício do controle social sobre ação ou omissão do Estado na GAP; (ii) contribuir para construção de uma sociedade justa, democrática, solidária e ambientalmente segura e; (iii) propor, fortalecer e ou redirecionar Políticas Públicas que contribuam para conquista e manutenção dos Direitos da Cidadania.

Por operar num mundo em transformação, multidimensional e complexo, toma o exercício da práxis como método organizador das práticas educativas, elegendo procedimentos metodológicos de acordo com as especificidades destas práticas e de seus educandos. Portanto, não é a opção pelo processo de construção coletiva que qualifica uma prática educativa, mas o seu propósito e o método adotado.

Talvez o fato mais significativo seja a persistência do processo de construção da EA na GAP , mesmo após a liquidação da CGEAM e a dispersão de sua equipe (LOUREIRO e SAISSÉ, 2014, op.cit). A proposta continua sendo praticada e construída na Diretoria de Licenciamento Ambiental do IBAMA, nos Núcleos de Licenciamento da Superintendências do IBAMA- NLA, para onde muitas equipes de NEAs migraram, enquanto outras resistiram à dissolução do NEA e continuaram atuando, mesmo com poucos ou nenhum recurso orçamentário. Em 2010 a Nota Técnica Nº 01/2010 da CGPEG definiu as "Diretrizes para a elaboração e execução dos Programas de EA no Licenciamento Federal de Petróleo e Gás (CGPEG/IBAMA 2010) e a Instrução Normativa Nº 2 /12 que institui as Diretrizes para todas as tipologias do Licenciamento Federal (IBAMA, 2012). Também. No campo acadêmico a EA na GAP tem se consolidado cada vez mais como Linha e objeto de pesquisa,



principalmente, nas Universidades Públicas brasileiras (LOUREIRO, 2009; SANTANA E LAMOSA, 2016)

Referências

BRANDÃO, C. R. (Org). A Questão Política da Educação Popular. 3. Ed. São Paulo,.: Editora Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, C. R.(Org) Pesquisa Participante. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986..

BRASIL .PROJETO DE LEI Nº 3792/1993. Câmara dos Deputados, DCN de 4/06/1993 seção I,pgs .11680 a 1682. Disponível em : <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD03JUN1993.pdf#page=> Acesso em 14/08/2017

BRASIL. Decreto Nº 4281/2002 - Diário Oficial da União de 26.6.2002

BRASIL. Diretrizes para Operacionalização do Programa Nacional de Educação Ambiental. Brasília:IBAMA,1997. 30p(Série Meio Ambiente em Debate nº 9)

BRASIL. Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Renováveis - IBAMA. COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL-CGEAM. RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – CGEAM/ DISAM – 2003 – 2006, Brasília: CGEAM, 2007.Doc . mimeo.

BRASIL. Lei Nº 9795/ 1999.Diário Oficial União de 28.4.1999. Disponível:

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Conselho Nacional do Meio Ambiente. Resolução Conama Nº 001, de 23 de janeiro de 1986. Brasília: MMA/ CONAMA, 1986. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/res/res86/res0186.html>. Acesso em: 1 set. 2016

BRASIL. O Desafio do Desenvolvimento Sustentável - Relatório do Brasil para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Brasília: Cima 1991.

CARVALHO, I. C. A Crise Ambiental em Tempos de Globalização. In QUINTAS, J.S (Org) Pensando e Praticando a Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente..Brasília: Ed. IBAMA, 2000, p.139-153.

CARVALHO, I.C. A Invenção Ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil.Porto Alegre:Ed Universidade/URGS, 2001.

CARVALHO, I.C. Desafios e Dilemas Políticos das Lutas e Movimentos Ambientais. In: Quintas, J.S (Org). Pensando e Praticando a Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente..Brasília: Ed. IBAMA, 2006, p .39-46



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

CMMAD. Nosso Futuro Comum. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2ed, 1991.

DIAS, G. F. Educação Ambiental: Princípios e Práticas. São Paulo: Editora Gaia, 1993. 2ed. revista e ampliada.

DIEGUES, A.C. O Mito Moderno da Natureza Intocada. São Paulo: Hucitec/Nupaub-/USPCEC-6ª Ed. Ampliada

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm

Disponível em periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/download/2774/2905. Acesso em 30/09/2017.

FARFAN, N.A. H e GUZMAN, L.L.(Comp). Ciência, Compromiso y Cambio Social- Orlando Fals Borda – Antologia. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana, 2014. Disponível em: <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/Ciencia-compromiso-cambio-social-fals-borda.pdf>. Acesso em 23/08/2017

Fórum Internacional de ONGs e Movimentos Sociais. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Rio de Janeiro, 1992 Disponível em: http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/trat_ea.pdf . Acesso em 20 ago.2017

FREITAS, S. C. S. A Construção de Políticas Públicas de Educação Ambiental em Belém do Pará de 1997 a 2004. Belém , UFPA, 2010, Dissertação (Mestrado), 250f- Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém 2010.

GADOTTI, M. Paulo Freire: Uma Biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. Brasília: UNESCO, 1996

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (Orgs). Educação Popular Utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez:/Ed. USP, 1994.

GUIMARÃES, M. Armadilha Paradigmática na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.) Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental. São Paulo: Cortez, 2006. p.15-29.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em 23/08/2017.

IBAMA . Coordenação Geral de Educação Ambiental. Plano de Ação da Coordenação Geral de Educação Ambiental -Núcleos de Educação Ambiental da Gerências Executivas-2005, Brasília: IBAMA, 2005

IBAMA, Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. IV Seminário Nacional



- Universidade- e Meio Ambiente - Textos Básicos. Florianópolis: UFSC, 1990.
- IBAMA. Seminários Nacionais Universidade e Meio Ambiente - Documentos Básicos. Brasília: DEDIC/ Divisão de Educação Ambiental, 1989
- IBAMA.V Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente- Textos Básicos.Brasília:DEDIC, 1992.
- LAYRARGUES. P.P. Para onde vai a Educação Ambiental? O Cenário Político-ideológico da Educação Ambiental Brasileira e os Desafios de uma Agenda Política Crítica Contra-hegemônica. Revista Contemporânea de Educação, n. 14 – agosto/dezembro de 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1677/1526> . Acesso em 30 maio 2017
- LOUREIRO, C. F. B, SAISSÉ, M. Educação ambiental na gestão ambiental pública brasileira: uma análise da SEMA ao ICMBio. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 23, n. 52, p. 105-129, jan./abr. 2014.
- LOUREIRO, C. F. B. Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental. São Paulo: Cortez, 2004
- MARTINEZ ALIER, J. O Ambientalismo dos Pobres. S. Paulo: Contexto,2007.
- OLIVEIRA, E, M ,QUINTAS, J.S e GUALDA, M.J. Diretrizes para Execução da Política Nacional de Meio Ambiente/ Educação Ambiental- proposta preliminar para discussão. Brasília :DIED/IBAMA, 1991. Doc. Mimeo.
- PINTO, J. B. G. A Pesquisa-Ação como Prática Social. Rev. Contexto e Educação, Ijuí, Ano I, n. 2, p.27- 46, Ab./Jun. 1986.
- PORTO-GONÇALVES. A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- PORTO-GONÇALVES. Possibilidades e Limites da Ciência e da Técnica Diante da Questão Ambiental. In. IBAMA. Seminários Nacionais Universidade e Meio Ambiente - Textos Básicos. Brasília: IBAMA, 1989, p.131-147..
- QUINTAS, J.S.; GUALDA, M. J. A Formação do Educador para Atuar no Processo de Gestão Ambiental. Brasília: Edições IBAMA, 1995 (Série Meio Ambiente em Debate 1). Disponível em: www.ibama.gov.br/edicoes. Acesso em 30 ago. 2017
- SACHS, I. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- SACHS, I. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

UNESCO. Educação Ambiental: As Grandes Orientações da Conferência de Tbilisi. Brasília:IBAMA, 1997.

LOUREIRO. CFB.Problematizando Conceitos:contribuição à práxis em Educação Ambiental. In Loureiro, C,F, B; Layrargues, P. P e Castro,R. (orgs). Pensamento Complexo Dialética e Educação Ambiental.pgs.104/161.São Paulo:Cortez, 2006

LAYRARQUES,P. P.A Crise Ambiental e suas Implicações na Educação. In Quintas, J.S(Org). Pensando e Praticando a Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente. Pgs.161 /198.Brasília: Ed. IBAMA, 2006a

LAYRARQUES,P. P. Muita Além da Natureza:Educação Ambiental e Reprodução Social.In Loureiro, C,F, B; Layrargues,P. P e Castro,R.S. Pensamento Complexo Dialética e Educação Ambiental.pgs.72/103.São Paulo:Cortez, 2006b

LAYRARGUES, P. P. Educação Ambiental com compromisso social:o desafio da superação das desigualdades. In Loureiro, C. F. B; Layrargues, P. P.; Castro, R. S. (Orgs.). Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico. São Paulo Cortez, 2009. p.11-31

QUINTAS, J.S. Extensão Universitária no Vale do Médio Araguaia,: a prática no Campus Avançado da UnB onde realidades se cruzam - anos 1976/1978. Brasília: Rev Participação, 2016. (no prelo)

QUINTAS, J.S. Depoimento de José Silva Quintas>Rio de Janeiro:IPHAN, 1994., 48p.(Memória Oral .6)

QUINTAS, J.S. O PROJETO INTERAÇÃO 33 ANOS DEPOIS: um depoimento. In Anais do Seminário 33 anos do Projeto Interação,Brasília, de 27 a 29/08/2014, Brasília:UnB/IPHAN, no prelo.

QUINTAS, J.S. A construção da Educação Ambiental na Gestão Ambiental Pública no Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis-IBAMA.In Anais do Seminário 33 anos do Projeto Interação,Brasília, de 27 a 29/08/2014, Brasília:UnB/IPHAN, no prelo

BRANDÃO, C. R.(et alli), O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: IPHAN/DEPROM, 1996.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Renováveis - IBAMA. COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL-CGEAM.Como o IBAMA exerce a Educação Ambiental.Brasília:Ibama, 2006.2ª ed.

Disponível em:<http://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/comoibamaexerceoioambientedigital.pdf>.Avesso em: 30/08/2017



QUINTAS, J. S. Educação no Processo de Gestão Ambiental Pública: a construção do ato pedagógico. In LOUREIRO, C. F. B; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico. São Paulo Cortez, 2009. p.33-79.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Renováveis - IBAMA. COORDENAÇÃO GERAL DE LICENCIAMENTO DE PETRÓLEO E GÁS/IBAMA. Nota Técnica Nº 01/ 2010. Rio de Janeiro: CGPEG, 2010. Dispõe sobre as Diretrizes para Disponível em http://neabc.org.br/wp-content/uploads/2015/04/Nota-T%C3%A9cnica-01-10_Programas-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ambiental.pdf. Acesso em 22/08/2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Renováveis - IBAMA. Instrução Normativa Nº 2, de 27 de março de 2012. Brasília: MMA/IBAMA, 2012. Dispõe sobre os Programas de Educação Ambiental no licenciamento ambiental Federal. Diário Oficial da União – Seção I de 29 de março de 2012. Disponível em: https://www.ibama.gov.br/licenciamento/modulos/arquivo.php?cod_arqweb=in_02_2012. Acesso em: 22/08/2017.

LOUREIRO, CFB. O Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade – FE/UFRJ: breve histórico e caracterização. AMBIENTE & EDUCAÇÃO | vol. 14(2)| 2009. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/ambeduc/article/download/1607/737>. Acesso em 22/08/2017.

SANTANA E LAMOSA. Pesquisa em Educação Ambiental e Políticas Públicas: desafios políticos e epistemológicos. Pesquisa em Educação Ambiental, vol.11, n.2 – pags. 105-116, 2016, Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pea/article/viewFile/128735/125471>. Acesso em 22/08/2017





Educação ambiental, mudanças climáticas e prevenção de desastres: por políticas públicas emergentes e emergenciais

Rachel Trajber

Não se pode resolver os problemas utilizando o mesmo tipo de pensamento que usamos quando os criamos.

Albert Einstein

Apresentação

A motivação deste texto é de propor que as políticas públicas educacionais sejam estratégicas para realizar as transformações necessárias para se atue com responsabilidade em direção a uma cultura política e social de educação ambiental em mudanças climáticas e prevenção de desastres socioambientais com sustentabilidade.

Compartilho uma experiência pessoal emblemática nesse sentido. Levei meu neto Theo, de 7 anos, para conhecer um pouco da Amazônia, em Santarém – PA. Em uma viagem para Belterra, ele presenciou a floresta devastada, alguns trechos queimando, outros com soja e pastos plantados a se perder de vista. Atônito e dizia “Chama a polícia!”. Theo guardou as sementes das inúmeras frutas que comeu e pediu que parássemos para ele devolver as árvores para a floresta.



Como uma educadora ambiental explica à geração de seu neto que a Amazônia é uma das áreas consideradas mais vulneráveis às mudanças climáticas do Brasil (Marengo, 2008)? Como as crianças podem entender que os grupos que detêm os meios de produção, incluindo o capital financeiro, acumulam riqueza, concentram poder e renda, estimulam o consumo por meio da indução artificial de demandas (Demos, 2017); mesmo que para isso esgotem a terra, poluam a água, destruam a biodiversidade, envenenem o ar e provoquem mudanças no ambiente que afetam os ciclos da vida?

Essa é a era geológica -- o Antropoceno⁴⁴ que já precisa ser chamada de Capitaloceno (Demos, 2017, Klein, 2014), devido à inserção histórica de uma lógica capitalista e de mercado, na qual a produção deixou de ser uma resposta às necessidades básicas e reais da humanidade. A agenda do século XXI irá implicar em profundas transformações econômicas, políticas, sociais e no pensamento humano (Giddens 2009, Trajber e Sorrentino 2008, Tamaio 2010).

Educadores e educadoras ambientais se encontram no olho do furacão dos desafios da contemporaneidade. São fruto de um processo social e histórico de internalização do debate num amplo espectro de áreas do saber e da prática profissional, em especial da sociedade civil organizada e de servidores públicos engajados. A práxis pedagógica da educação ambiental (EA) envolve a percepção de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, onde cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais. O “ambiental”, demarca um campo de valores, práticas e atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica contra hegemônica. A EA além de cuidar do bem comum do Brasil, da humanidade e do planeta, passa a também, proteger as comunidades de vida.

Mas uma educação cidadã já não basta, é preciso ir além do que a lei concede. Precisamos de mudanças radicais, longe de uma educação domesticadora, que só será possível com a educação libertadora de Paulo Freire (1986), enquanto prática utópica em direção à sustentabilidade.

⁴⁴ Paul J. Crutzen e Eugene F. Stoermer, 2000 são criadores do conceito “antropoceno”, uma temática em discussão nos estudos das crises climáticas antropogênicas. Tradução de Caio Fernando Flores Coelho Unisinos.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

As políticas públicas de educação ambiental: alguns avanços e muitos retrocessos

No contexto internacional há diversos mecanismos estabelecidos no âmbito de quadros internacionais incluindo: a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC), a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC), os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável do Milênio (ODM), Educação para Todos (EPT), a Década para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), a Estratégia Internacional para a Redução de Desastres (ISDR). Educação é uma obrigação para os Estados Partes da Convenção - Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (UNFCCC) para aplicar o Artigo 6 (educação, formação e sensibilização do público), os Marcos de Hyogo e Sendai (UNISDR)⁴⁵.

O Unicef, a Unesco e da Estratégia Internacional para Redução de Desastres (UNISDR) promovem eventos e campanhas; produzem kits para crianças afetadas por desastres e publicações com experiências nacionais na integração curricular, além de orientações sobre direitos da criança com foco em mudanças climáticas. Em um estudo de caso - Brasil: Um líder em envolvimento dos jovens com foco nos excluídos mostra os avanços na incorporação das questões ambientais e das mudanças climáticas com base na Política Nacional de Educação Ambiental⁴⁶.

No contexto nacional, a trajetória das políticas públicas de EA no estado brasileiro é marcada pela sua capacidade de ressurgir, de renascer aos desmandos estatais, à incapacidade do Estado e de seus governos de percebê-la como estratégica para os ideais de justiça social e equilíbrio do meio ambiente, ou talvez por perceber isso, a intenção é de não fortalecê-la (Sotero e Sorrentino, 2008).

Desde o início dos anos 1970, com a emergência de um movimento ambientalista concomitantemente às lutas pelas liberdades democráticas, observamos alguns avanços por meio da ação de professores, estudantes e escolas em ações com organizações da sociedade civil. A própria Constituição Federal de 1988 estabelece a necessidade de “promover a educação

⁴⁵ Entretanto, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, orientação hegemônica desses documentos mantém o capitalismo sob uma nova roupagem.

⁴⁶ “O Brasil tem sido um líder nacional e internacional em pensamento, a política e a prática no campo da educação ambiental para mais de 40 anos” UNICEF /2012.



ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para preservar o meio ambiente” (Cap. VI, art. 225).

Se por um lado observamos alguns avanços no campo ambiental: a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA - Lei nº 6.938/81) incluiu o termo Educação Ambiental no ensino brasileiro; em 1994 a Presidência da República lançou o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), que em 2004 e recentemente 2017 passou por processos de Consulta Pública; em 1999, foi aprovada a Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e dispõe sobre a Educação Ambiental “como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo.” (BRASIL, 1999).

Por outro lado, no campo da educação nota-se que as políticas não contemplam diretrizes de EA: a LDB - Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), o Plano Nacional de Educação – PNE e em diversas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e Superior, as Bases Nacionais Comum Curriculares. No caso do PNE, apenas a décima, e última, diretriz (Art. 2º) aborda a sustentabilidade entre outras questões justapostas: “valorização dos(as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”; sem sequer contemplar objetivos, diretrizes e metas. O PNE restringe a EA ao voluntarismo, e conseqüente fragmentação. Sem orientações não há políticas de sustentabilidade e resiliência para os milhões de crianças e jovens.

A tendência de ignorar a EA que não se limita ao “meio ambiente”, mas engloba questões de justiça social e qualidade de vida, e outras que justificam uma atitude crítica e a busca da transformação do atual modelo de desenvolvimento sócioeconômico. As legislações de educação se referem à temática apenas com o sentido científico, biológico e/ou ecológico, com palavras como “paisagem”, “conhecimento ambiental-ecológico”, “meio ambiente” e “fenômenos naturais”.

Atualmente, a educação brasileira apresenta mais retrocessos com conseqüências incommensuráveis. Eles decorrem da Lei nº 13.415/2017⁴⁷ que

⁴⁷ Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

revoga diversas conquistas de diversidade, entre elas o artigo 29 da Lei nº 12.608/2012 (Política Nacional de Proteção e Defesa Civil). O artigo 29 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996, artigo 26, parágrafo 7º) ao determinar a inclusão dos princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios, nos currículos dos ensinos fundamental e médio.

Agora consta na LDB que essa determinação foi substituída por um texto genérico de ‘temas transversais’, remete à Base Nacional Comum Curricular, que por sua vez, fez sumirem as temáticas integradas de EA, sustentabilidade, mudanças climáticas, prevenção de desastres socioambientais. Assim, a educação ambiental é delegada, conforme parágrafo 7º da Lei nº 13.415, de 2017, que dispõe: a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais.

Mobilização, participação e sustentabilidade: uma agenda concreta

Apesar desses desmandos, professores e alunos incluíram a EA em suas escolas, de modo quase espontâneo e por conta própria, talvez com a tímida introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Parâmetros em Ação (2000) e por influência da mídia. Conforme os dados do Censo da Educação Básica (2004), um expressivo número de escolas do ensino fundamental declarou trabalhar com a dimensão da EA de alguma forma, seja através da inserção temática no currículo ou em projetos ou, até mesmo, como disciplina específica (BRASIL, 2007).

As políticas públicas de EA desenvolvidas pelo Orgão Gestor (OG) da Política Nacional de EA entre 2003 e 2014 se basearam na visão integradora e na construção de programas inovadores, dinâmicos, avançados e de forte mobilização social, a partir de intervenções nas escolas e comunidades, do envolvimento das juventudes. As temáticas mudanças climáticas, sustentabilidade e prevenção de desastres foram formalmente abordadas com a sociedade em todas as Conferências Nacionais de Meio Ambiente (versões adultos e infantojuvenil), com o mote Vamos Cuidar do Brasil. Amplos debates da juventude sobre a Política Pública de Educação Ambiental aconteceram em centenas de encontros nacionais, estaduais e regionais dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente – CJ.

O OG apresentou uma ousada proposta de criar o Sistema Nacional



de Educação Ambiental (Sisnea,2007)⁴⁸ devido “a atual crise ambiental que exige, para o seu enfrentamento, maior dinamismo da Educação Ambiental, aumentando a urgência de se promover a mobilização coletiva para a alteração de valores e atitudes sociais.”

As Conferências Infantojuvenis, concebidas como um pretexto pedagógico assumiram desafios importantes: consolidar um dos mais preciosos instrumentos de participação e controle social do governo federal e discutir com a sociedade brasileira as mudanças climáticas. A III Conferência Nacional Infantojuvenil (2009) publicou o material “Mudanças Ambientais Globais: pensar + agir na escola e na comunidade”. A Conferência Internacional Infantojuvenil Vamos Cuidar do Planeta – CONFINT/2010 teve a adesão de 52 países, e continuam acontecendo na Europa. Além disso, aconteceram formações presenciais e a distância, pelo Sistema UAB/Capes, envolvendo 7800 professores.

O Programa Escolas Sustentáveis foi lançado em 2010 pelo MEC com o objetivo de integrar as políticas sociais e educacionais, incentivando a criação de espaços educadores sustentáveis. São três os pressupostos pedagógicos de uma escola sustentável: cuidado, integridade e diálogo; que se articulam em três elos: espaço, currículo e gestão. [...] promovendo diálogos entre os conhecimentos científicos, culturais e saberes locais (Trajber e Sato, 2009)⁴⁸. Em 2012, na Conferência das Nações Unidas Rio+20, foi assinada a Portaria Interministerial nº 883/2012. Mais de 15.000 escolas se cadastraram para a IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (Resolução CNE nº 02/2012), ainda aguardam chegar ao “chão das escolas”, enfatizam que se deve: “adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultural, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino”.

Os desafios continuam, só crescem e devem ser encarados e abordados de forma permanente. Esses amplos processos não atingiram a totalidade das escolas, pois o envolvimento é voluntário. Existe uma grande lacuna de formação inicial e continuada sobre problemáticas, políticas e programas emergentes, que tratam de conceitos sofisticados e complexos.

⁴⁸ Com a mudança de gestão ministerial no MMA em 2008, esse processo foi abortado.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

Há dificuldades em se avaliar e medir a eficácia dos programas desenvolvidos, cujo alcance é diferenciado em cada região do país, a fim de compreender a diferença (gap) entre o que as políticas públicas propõem e a prática real da EA nas escolas (Jacobi, Guerra et all. 2011).

A educação em outras políticas relacionadas: Resíduos Sólidos, Energia, Mudanças Climáticas

Em todas as áreas há retrocessos e encolhimento da EA. O Plano Nacional sobre Mudança do Clima (dezembro/2008) em sua primeira versão incluiu a EA de forma qualificada (Item 6): “Implementação de programas de espaços educadores sustentáveis com readequação de prédios (escolares e universitários) e da gestão, além da formação de professores e da inserção da temática mudança do clima nos currículos e materiais didáticos.” Já a revisão do Plano substituiu tudo por um item genérico: “medidas de divulgação, educação e conscientização” (2013). O compromisso voluntário dos Planos Setoriais de Mitigação e Adaptação às Mudanças Climáticas têm pouca, ou nenhuma, preocupação com a educação, sendo tratada com superficialidade, salvo exceções, como o Plano de Ação para Prevenção e Controle do Desmatamento e das Queimadas no Cerrado.

Enquanto na Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei nº 12305/2010) a educação somente está presente no Cap. III – Instrumentos, art. 8º - atividades de educação ambiental que promovam a não geração, redução, reutilização e reciclagem de resíduos sólidos. E as empresas de energia desenvolvem programas escolares pontuais sobre o uso racional da energia (Petrobras /Conpet e a Eletrobras /PROCEL). Uma iniciativa digna de nota e longeva, “Cultivando a Água Boa, da Itaipu Binacional, um “movimento para a sustentabilidade⁴⁹, também encolheu nos últimos dois anos.

EA na Educação para a Redução de Riscos de Desastres

Mudanças climáticas e redução de riscos de desastres, desconectadas de uma abordagem da EA e de sustentabilidade não promovem a compreensão e o aprendizado sobre as radicais transformações necessárias para uma transição para sociedades sustentáveis (Jacobi et all. 2011).

⁴⁹ <http://www.itaipu.gov.br/meioambiente/cultivando-agua-boa>



O projeto Cemaden Educação – implantado em 2014 pelo Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais/MCTIC junto às escolas de Ensino Médio localizadas em cidades com áreas de riscos de desastres socioambientais se propõe a contribuir para a geração de uma cultura da percepção de riscos de desastres, no amplo contexto da educação ambiental e da construção de sociedades sustentáveis e resilientes. Cada comunidade escolar participante se torna um Cemaden micro-local: um espaço para realizar pesquisas, monitorar ambiente e o clima, compartilhar conhecimentos, entender e emitir alertas de desastres. Além de fazer a gestão participativa de intervenções com suas comunidades (Trajber e Olivato, 2017)⁵⁰.

Considerações finais: proposições

É portanto urgente “pensar bem além da caixa”: criar novos modos de resistência (Sorrentino, 2017), com políticas progressistas, inovadoras e transformadoras, nas quais a educação, apoiada nos acúmulos, valores e experiências da EA, contribua para a construção de sociedades sustentáveis.

Com base em Eda Tassara e Omar Ardans (2004), a radicalidade das mudanças paradigmáticas necessárias remete ao embate que se trava entre forças que orientam a tomada de decisões nas políticas no mundo. Segundo os autores, as forças progressistas são comprometidas com metas de transformação e mudança social; com uma “construção intencional do futuro coletivo capaz de produzir uma construção de um ideal de bem comum”. Enquanto as forças conservadoras são comprometidas, no máximo, com o aprimoramento do funcionamento de um modelo estabelecido e consolidado para a manutenção de modos de vida social vigentes e, com uma educação ambiental capaz de tornar eficiente um específico sentido de bem comum.

Um documento internacional relevante, que orienta os princípios da EA, é o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado pela sociedade civil planetária durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92). Este documento, além de enfatizar o caráter crítico e emancipatório da Educação Ambiental, entendendo-a como um instrumento de transformação social, política, ideologicamente comprometido com a mudança social,

⁵⁰ <http://educacao.cemaden.gov.br>



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

se destaca em função da alteração de foco do ideário desenvolvimentista para a noção de sociedades sustentáveis construídas a partir de princípios democráticos, em modelos participativos de responsabilidade global.

Com a palavra final, as crianças:

Somos jovens do Brasil inteiro buscando construir uma sociedade justa, feliz e sustentável. Assumimos responsabilidades e ações cheias de sonhos e necessidades.

Este é um meio de expressar nossas vontades e nosso carinho pela vida e sua diversidade. Compreendemos que sem essa diversidade o mundo não teria cor. Encontramos caminhos para trabalhar temas globais, complexos e urgentes: Mudanças Climáticas, Biodiversidade, Segurança Alimentar e Nutricional e Diversidade Étnico-Racial. Queremos sensibilizar e mobilizar as pessoas para juntos encararmos os grandes desafios socioambientais que a nossa geração enfrenta. Para cuidarmos do Brasil precisamos de sua colaboração. Compartilhamos a responsabilidade com os governos, empresas, meios de comunicação, ONGs, movimentos sociais e culturais, além de nossas comunidades”. Carta das Responsabilidades - Vamos Cuidar do Brasil, II Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (2006).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente. Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Brasília: 2012.

BRASIL, Portaria Interministerial nº 883, de 5 de julho de 2012. Dispõe sobre a IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente. Diário Oficial da União. 6 jul 2012, MEC, pag. 24.

BRASIL, Programa Nacional de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral da Educação Ambiental. 3. Ed. Brasília: MMA, 2005.



BRASIL. Ministério da Educação. O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental? Rachel Trajber e Patrícia Mendonça. Coleção Educação para Todos, n. 6, v. 23 MEC/UNESCO. Brasília 2007. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154576por.pdf>

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Uma proposta de política pública: Parâmetros e Diretrizes para a Educação Ambiental no contexto das Mudanças Climáticas causadas pela ação humana. Irineu Tamaio. Brasília, 09/2010. http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/ea_e_mudclim__doctodeammprincípios_e_diretrizes_vp01_20.pdf

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução No. 02 /2012 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. <http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>

CRUTZEN Paul J. e Eugene F. Stoermer, 2000 são criadores do conceito “antropoceno”, uma temática em discussão nos estudos das crises climáticas antropogênicas. Tradução de Caio Fernando Flores Coelho Unisinos. Disponível em: <https://dadivadesi.wordpress.com/2011/03/06/o-antropoceno-por-crutzen-e-stoermer/>

DEMOS TJ. Against the Anthropocene: Visual Culture and Environment Today. Proofs, January 2017. https://www.icamiami.org/wp-content/uploads/2017/06/Mirzoeff-DEMOS_ANTHROPOCENE-Proofs-Jan2017.pdf

GIDDENS, Anthony. A política da mudança climática. Rio de Janeiro: Zahar 2009.

FREIRE, Paulo. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos. O Educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986, pp. 89-102.

JACOBI, Pedro, Antonio GUERRA et alii - Mudanças climáticas globais: a resposta da educação. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a08.pdf>

KLEIN, Naomi. Knopf Canada, This changes everything : capitalism vs. the climate 2014. ISBN 978-0-307-40199-1/eBook ISBN 978-0-307-40202-8 - https://ia802307.us.archive.org/34/items/pdfy-Skb-ch_k7psDm90Q/Naoimi%20Klein%20-%20This%20Changes%20Everything.pdf

MARENGO, José Antônio. Água e mudanças climáticas. Estudos Avançados 22 (63), 2008.

SORRENTINO, M. et al. Educação ambiental como política pública. Educação e Pesquisa, SP, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio-ago. 2005.



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

SOTERO, João Paulo; SORRENTINO, Marcos. A Educação Ambiental como Política Pública: Reflexões sobre seu Financiamento. Anais do V ENANPPAS. Florianópolis, 2010. Retrieved from: <http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/gt6.html>.

TASSARA, Eda e Omar ARDANS. O desejado versus o possível: a separação entre os alimentos ideológicos das aspirações políticas e as possibilidades de ação na gestão pública. Documento elaborado para o MMA/UNESCO, produzido a partir de entrevistas realizadas com dirigentes daquele órgão, 2004.

TRAJBER, Rachel e Marcos SORRENTINO, As políticas de Educação Ambiental do Estado Brasileiro: transformações socioambientais para a sociedade sustentável, Posfácio. Mudanças climáticas e mudanças socioambientais globais: reflexões sobre alternativas de futuro / coordenação de Eda Terezinha de Oliveira e organização de Emília Wanda Rutkowski. – Brasília: UNESCO, IBICC, 2008.

TRAJBER, Rachel; OLIVATO, D. A escola e a comunidade: ciência cidadã e tecnologias digitais na prevenção de desastres. In: Victor Marchezini, Ben Wisner, Sílvia M. Saito, Luciana R. Londe (Eds.). Reduction of Vulnerability to Disasters: from Knowledge to Action. São Carlos: Rima Editora, 2017 (ISBN: 978-85-7656-045-6).

UNICEF. Climate change adaptation and disaster risk reduction in the educator sector – Resource Manual. United Nations Children’s Fund - November 2012. Retrieved from <http://www.unicef.org/education/files/UNICEF-ClimatChange-ResourceManual-lores-c%281%29.pdf>.





A Política de EA que Temos e Queremos

Renata Maranhão

Qual política de EA temos? O campo da educação ambiental é uma área que se consolidou no Brasil ainda nos anos 70 do século passado, fruto de lutas históricas do movimento ambientalista. Nascendo diante desse contexto, não era qualquer processo educativo que daria conta do enfrentamento das problemáticas socioambientais que existiam naquele período. Passados 47 anos as problemáticas são outras, mas não menos relevantes.

Com isso, a EA se consolidou como um campo calcado em uma perspectiva crítica e emancipatória, orientada pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, resultado da I Jornada Internacional de Educação Ambiental e referendado no Fórum Global das ONGs durante a Conferência Rio 92. Um campo que avançou conceitualmente e se materializou, em menores proporções, em algumas localidades, nos espaços escolares e em políticas públicas.

No entanto, essa educação ambiental tão almejada, não esta no senso comum da sociedade. Um grande indicador são as imagens que aparecem no maior site de busca do mundo, o Google, ao pesquisarmos o termo: “educação ambiental”. O que surgem são imagens centradas em crianças, conservação da natureza e mãos segurando mudas ou imagens do globo terrestre, e com isso não assegurando uma perspectiva política, crítica e transformadora.

Nesse contexto, se realizarmos uma pesquisa em bases de dados e em



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

periódicos científicos sobre o conceito de educação ambiental surgirão, com certeza, diversas linhas e concepções.

Não é o mesmo que ocorre em outras áreas. A educação popular, por exemplo, uma das áreas que contribuíram com o campo da EA, o caráter de transformação social e de uma educação dialógica e participativa, construída junto com os sujeitos sociais relacionados aos processos educativos, está implícito em seu conceito. Quando falamos educação popular, há um consenso em suas premissas básicas.

Para agravar essa diversidade de concepções de EA, surgem novas terminologias que nem sempre consideram todo o acúmulo obtido no campo da EA, a exemplo da educação para o consumo sustentável; educação para recursos hídricos; educação para a mudança do clima; e educação para o desenvolvimento sustentável. Todos esses conceitos, de acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, deveriam ser considerados Educação Ambiental, por apresentarem um propósito semelhante: o desenvolvimento de práticas educativas que apresentam como lócus de atuação a questão ambiental, ou socioambiental como o termo foi consagrado no país.

O mesmo se procede ao nos questionarmos Que Educação Ambiental Queremos?. Também não há consenso. Existem demandas diversificadas, e a maioria delas se inspiram no senso comum do termo educação ambiental. Na realização de campanhas, atuação no ambiente escolar, sensibilização e capacitação.

Todas essas demandas são relevantes e importantes, mas não suficientes. Precisamos discutir as causas das problemáticas socioambientais; a relação entre as diversas temáticas; discutirmos o contexto social em que essas problemáticas estão inseridas; desvelarmos os porquês que não são ditos; trazermos contrapontos e discutirmos alternativas para o enfrentamento da crise que vivemos, que é uma crise de conhecimento e valores.

Esse é o desafio que está posto aos educadores e educadoras. O desafio se intensifica a cada ano, e junto dele nossas condições de intervenção como educadores (as) são cada vez menores. Diante de uma crise financeira, que atinge todos os setores da sociedade, as ações preventivas, tais como educação, mobilização e participação são prejudicadas, em detrimento das ações de comando e controle e emergenciais. Nesse processo, se instaura um



ciclo vicioso pois as ações de comando e controle deixam de ser minimizadas pelas ações educativas, e se tornam cada vez mais necessárias e difíceis de serem atendidas na complexidade, diversidade e magnitude da escala continental do território brasileiro.

Nesse contexto, o campo da EA não fica de fora, vivenciando um retrocesso em diversas instituições, tanto públicas, quando da sociedade civil. Por outro lado, a EA continua sendo demandada pelos gestores e pelas políticas públicas ambientais. É nesse espaço que temos que identificar com quem podemos contar e com isso surgem algumas questões que merecem nossa reflexão.

Após 18 anos de implementação da PNEA quais grupos estão estruturados (Gráfico 1)? Qual capilaridade que temos? Quais são as bandeiras e áreas que apresentam propósitos semelhantes aos nossos? Quais são as fontes de financiamento existentes com potencial para apoiar ações de EA? Quais espaços existem para que possamos preenche-los com ações de EA consonantes com a PNEA? Que educação esta sendo considerada como estratégica para implementação das políticas ambientais? Quais documentos internacionais e nacionais estão ao nosso favor e reforçam nossas motivações? De que forma a EA pode contribuir com os instrumentos de gestão das políticas ambientais?

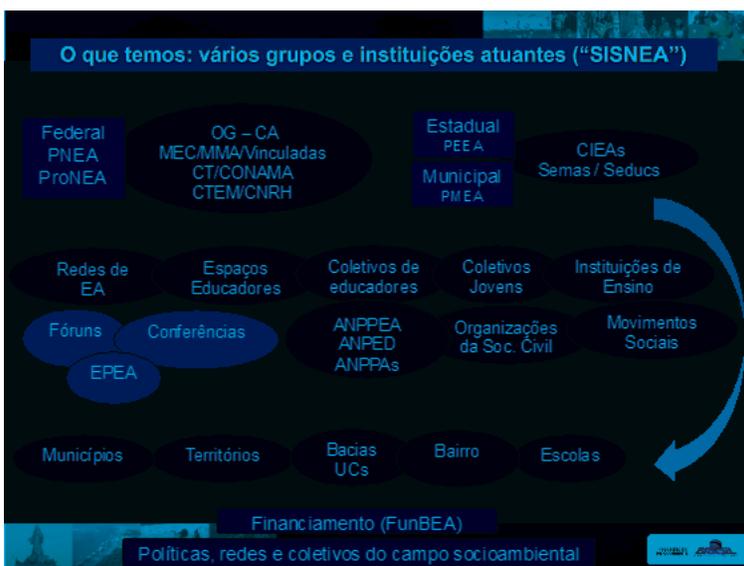
São as respostas a essas questões, e tantas outras que podemos enumerar, que pode nos auxiliar na elaboração e implementação de políticas de EA estruturantes e sinérgicas que aproveitem as potencialidade locais; articulem pessoas e instituições; promovam reflexões sobre sonhos e valores; estimulem mapeamentos socioambientais feitos pelos sujeitos sociais sobre a realidade, potencialidades e desafios do território; que definam quais caminhos serão trilhados; e intervenham na realidade na busca da sustentabilidade da vida, com menos exclusão e justiça ambiental, uma vez que: “A globalização atinge ao mundo todo, mas não a todos os lugares (MILTON SANTOS)

Os impactos positivos e negativos da globalização se materializam de forma desigual na sociedade e precisamos cada vez mais ter exemplos de localidades que sejam menos impactadas negativamente por seus efeitos. Precisamos tecer redes na escola, no bairro, no município, no Brasil e no mundo. Redes que são tecidas por pessoas e instituições que construam e



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

mostrem que é possível uma nova forma de relação sociedade e natureza. Uma forma em que não é apenas a perspectiva econômica balizadora das decisões. Onde os impactados sejam ouvidos e sujeitos dos processos, as pessoas invisibilizadas pela sociedade sejam vistas, os recursos ambientais sejam efetivamente um direito de todos, a diversidade seja uma premissa e as minorias acolhidas. Decisões que não pensem apenas a curto prazo, mas que considerem a sustentabilidade da vida em todas as dimensões e busquem a construção de sociedades sustentáveis, como sugerido na Figura 1.





Educação Ambiental reprodutivista subserviente ao capital? A política de Educação Ambiental que temos e não queremos

Philippe Pomier Layrargues⁵¹

Educação Ambiental instrumentalizada e reprodutivista

Pela perspectiva teórica dos aparelhos ideológicos de Estado de Althusser; da noção de Hegemonia de Gramsci e dos mecanismos ideológicos de reprodução social de Bourdieu; é possível argumentar que a Educação Ambiental brasileira foi instrumentalizada e tornou-se um aparelho ideológico de Estado hegemonicamente dominado pelo interesse da burguesia a serviço de um modelo reprodutivista de educação⁵², obediente à reprodução social da formação capitalista e subserviente à sociabilidade do mercado.

Essa Educação Ambiental reprodutivista conquista hegemonia quando domina e controla toda a poderosa estrutura de difusão ideológica investida pelo robusto sistema público institucional que é o campo político da Educação Ambiental, organizado de modo a garantir a veiculação da mensagem sobre a ‘conscientização ambiental’ influenciando a mais ampla audiência na escola e na

⁵¹ Doutor em Ciências Sociais, professor da Universidade de Brasília, membro do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade da UFRJ. philippe.layrargues@gmail.com.

⁵² Sobre a tensão entre reprodução e transformação social no campo da Educação Ambiental, ver Layrargues (2006, 2012).



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

sociedade acerca do ‘novo’ papel social a ser representado pelo sujeito ecológico.

Conquista hegemonia também quando dissemina consensos absolutos sobre a sociabilidade do mercado, que reverberam sobre os atos pedagógicos, como por exemplo, em torno da reciclagem como ideia-chave para a Educação Ambiental no contexto dos resíduos sólidos, como determinante inquestionável para combater o desperdício, lógica reproduzida cotidianamente pelo Estado e pela escola, que permanece intrinsecamente vinculada à ciranda do mercado. Por outro lado, essa Educação Ambiental reprodutivista não estabelece um consenso igualmente absoluto para combater a lógica estruturante do desperdício, por meio da negação da Obsolescência Planejada e da Propaganda do Consumismo.

E conquista hegemonia ainda quando dissemina consensos absolutos sobre uma agenda positiva em torno da pauta pacificada dos ‘bons exemplos’, tornando invisível o racismo, o conflito, a desigualdade socioambiental, silenciando a insustentabilidade da economia de livre-mercado, omitindo a compreensão da lógica da degradação ambiental e da própria construção da sustentabilidade serem atravessadas pela luta de classes e determinadas pelo capitalismo.

O resultado dessa Educação Ambiental reprodutivista que conquistou hegemonia é a formação de um sujeito ecológico manipulado, alinhado ao pensamento social capitalista: assujeitado pelo adestramento ambiental para se adaptar a novos comportamentos, absorve passivamente o repertório de valores, conhecimentos e habilidades que o condiciona a pensar e agir na direção da sustentabilidade exclusivamente pela perspectiva do ambientalismo de mercado, reproduzindo acriticamente sentidos ideológicos que em nome da ‘conscientização ambiental’, se prestam a realizar o interesse do capital. Assim conformado, esse sujeito ecológico se vê investido sempre pela responsabilidade individual do ‘bom consumidor’, calcada na ação altruísta na esfera privada, tornando-se plenamente capaz de contribuir com mudanças superficiais e reformistas, e totalmente incapaz e privado do exercício cidadão na luta política pela transformação social, pautada pela crítica anticapitalista do fundamento estrutural do modelo societário.

Instrumentalizada para se tornar subserviente ao capital, a Educação Ambiental brasileira, que se orientava⁵³ pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, manteve seu conservadorismo pedagógico e teve seu conteúdo crítico ecopolítico esvaziado, seu poder subversivo

⁵³ Até que ponto o Tratado ainda é inspiração, posto seu posicionamento ideológico de pertencimento ao campo contra-hegemônico, ao lado daqueles que representam outros modos de viver além do capital, em suas lutas pelo direito a autodeterminação cultural e territorial?



pacificado, seu potencial contestatório neutralizado, sua resistência anticapitalista sufocada, sua radicalidade do rumo societário orientado pela transformação social anulada.

Educação Ambiental sob o signo do Anti-Ecologismo

Essa captura da Educação Ambiental pela sociabilidade do mercado é fruto da mesma lógica do abrupto, vertiginoso e generalizado retrocesso ambiental e perda dos direitos humanos dos povos tradicionais, fenômeno que teve início em meados da primeira década do século 20, demarcando o surgimento de uma nova etapa na correlação de forças antagônicas da luta ambiental entre o desenvolvimentismo economicista e a sustentabilidade orientada pelo bem público. O exercício do poder hegemônico sobre o desenvolvimentismo e a sustentabilidade, agora se encontra plenamente a favor do interesse economicista orientado pela doutrina neoliberal, exigindo menos regulação ambiental pública e mais racionalidade de mercado para movimentar o capital e ativar a economia. Assim termina a era da bonança ambiental, período que foram erguidas as bases político-institucionais da defesa ambiental pública. Com o aprofundamento dramático da eliminação dos obstáculos ao projeto desenvolvimentista calcado na modernização da infraestrutura pública e na reprimarização da economia latino-americana subordinada ao sistema capitalista global, o signo do Anti-Ecologismo⁵⁴ reina absoluto. Este é o período histórico que se observa o movimento dos aparelhos repressor e ideológico de Estado realizando o exercício do poder instituído e simbólico, difundindo a fórmula desenvolvimentista alinhada à sociabilidade do capital, e neutralizando o poder subversivo da resistência do campo ambiental, para manter intacta a ordem social vigente diante da agudização da ofensiva neoliberal, exigindo obediência ao sacrifício dos direitos ambientais e humanos.

A Educação Ambiental que queremos e a Educação Ambiental que não queremos

A Educação Ambiental que queremos necessariamente se conjuga com a Educação Ambiental que não queremos, porque essa Educação Ambiental que não queremos – reprodutivista e instrumentalizada a serviço do capital –, tornou-se hegemônica ao conquistar amplo domínio nas orientações

⁵⁴ Acerca do Anti-Ecologismo, ver Layrargues (2017).



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

políticas sobre o fazer e o pensar o ato pedagógico da Educação Ambiental.

A Educação Ambiental se situa no antagonismo entre a radicalidade da crítica anticapitalista que se inscreve na perspectiva do oprimido e fora do desenvolvimentismo, e o pragmatismo do mercado capitalista. Como problematizadora dos sentidos da ‘questão’ ambiental, situa-se entre dois projetos societários distintos: é este o âmago da disputa ideológica a que todo e qualquer educador ambiental se encontra, querendo ou não, sabendo ou não. Se a práxis da Educação Ambiental pode deslizar toda sua potencialidade nesse eixo, ao conceber e aplicar uma intervenção em Educação Ambiental, que projeto societário se tem em mente? Se queremos uma Educação Ambiental Crítica e anticapitalista, necessária e dialeticamente, é preciso também negar a Educação Ambiental subserviente ao capital.

Referências

LAYRARGUES, P.P. Muito além da natureza: Educação Ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P., CASTRO, R.C. de (Orgs.) Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez. p. 72-103. 2006.

_____. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político-ideológico da Educação Ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. Revista Contemporânea de Educação, n.14, p. 398-421. 2012.

_____. Anti-ecologismo no Brasil: reflexões ecopolíticas sobre o modelo do desenvolvimentismo-extrativista-predatório e a desregulação ambiental pública. In: OLIVEIRA, M.M.D., et al. (Orgs.) Cidadania, Meio Ambiente e Sustentabilidade. Caxias do Sul: EDUCS. p.325-356. 2017.





25 Anos do tratado de Educação Ambiental

Moema Viezzer⁵⁵

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global foi um dos frutos que brotou da junção de duas sementes: a Educação Ppopular e a Educação Ambiental. Resultado de uma produção coletiva em âmbito internacional, no contexto do Fórum Global da Rio'92, este Tratado é hoje, juntamente com a Carta da Terra, um documento planetário inspirador das ações educativas de proteção ao meio ambiente.

Interessante notar que, no Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais a Rio'92, ninguém questionava a necessidade dos Tratados da sociedade civil sobre florestas, energia, oceanos, resíduos, questão nuclear, segurança alimentar, água doce e outros, inclusive tratados de compromissos com crianças, adolescentes e juventude. Mas, quando chegou a vez de propor um Tratado de Educação Ambiental, muitos acharam inapropriado, outros até ridículo.

A argumentação de educadores e educadoras ambientais foi óbvia: sem pessoas e organizações eco-educadas, nenhum dos assuntos tratados seria posto em prática. E foi assim que, graças a uma conjugação de forças

⁵⁵ Mestre em Ciências Sociais pela PUCSP. Educadora Popular com trânsito, durante vários anos no CEAL – Conselho de Educação de Adultos para a América Latina e ICAE- Conselho Internacional de Educação de Adultos. Coordenadora da Jornada de Educação Ambiental na Rio92 e Rio+20. Consultora Socioambiental. Integrante de movimentos de Mulheres e Meio Ambiente.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

entre educadores(as) e ambientalistas, sob a coordenação do Conselho Internacional de Educação de Adultos, em parceria com algumas entidades internacionais, foi elaborado e aprovado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Este Tratado foi, literalmente, um documento feito a várias mãos e que, mais do que um documento, se transformou num movimento que, no IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental foi comemorado por seus 25 anos como inspirador de muitas iniciativas.

Tanto para educadoras e educadores que não participaram diretamente destes processos, como para aqueles e aquelas que a ele se referem em suas práticas cotidianas, é importante retomar seu conteúdo, lembrando-o como um dos pilares da Educação Ambiental juntamente com a Carta da Terra.

Síntese dos 16 princípios do Tratado de Educação Ambiental

Após ressaltar que a educação é um direitos de todos (1) e que a base da educação ambiental deve ser o pensamento crítico e inovador - em suas modalidades formal, não-formal e informal - promovendo a transformação da sociedade (2), o Tratado reforça os princípios de que a educação ambiental é individual e coletiva(3) e não é neutra, mas ideológica; é um ato político (4).

A seguir, o Tratado detalha o que aprendemos com a Educação Ambiental:

- envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação ser humano-natureza- Universo (5) ;
- estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos (6) ;
- tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em seu contexto social e histórico (7);
- facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas (8);
- recuperar, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e as culturas locais, modificando enfoques etnocêntricos e promovendo a diversidade cultura (9);
- estimular e potencializar o poder das diversas populações promovendo mudanças democráticas de base para que as comunidades retomem a condução de seus destinos (10);
- valorizar as diferentes formas de conhecimento, opondo-se ao monopólio e ao patenteamento de conhecimentos produzidos e acumulados socialmente (11);



- capacitar as pessoas a trabalharem os conflitos de maneira justa e humana (12);
- promover a cooperação e o diálogo para criar novos modos de vida baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião ou classe (13);
- democratizar os meios de comunicação de massa, transformando os meios de Comunicação em canais privilegiados de educação (14);
- integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações, convertendo cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis (15);
- Ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, aprendendo a respeitar seus ciclos de vida e a impor limites à sua exploração pelos seres humanos (16).

Desdobramentos do Tratado

Os frutos da Primeira Jornada de Educação Ambiental e do Tratado foram muitos. Em primeiro lugar, vale citar a criação da REBEA - Rede Brasileira de Educação que vem se firmando ao longo destes 25 anos em todo o território nacional. Também foi criado o Instituto Ecoar, o primeiro do Brasil diretamente voltado à Educação Popular Ambiental. Várias Ongs e movimentos sociais foram incluindo a educação ambiental como parte de suas ações, programas e projetos .

Um fato memorável a ser destacado é que o Tratado de Educação Ambiental, durante a primeira gestão de Luiz Inácio Lula da Silva na Presidência da República, com Marcos Sorrentino e Rachel Trajber à frente do Órgão Gestor de Educação Ambiental. O Tratado de Educação Ambiental tornou-se o documento-base inspirador de nossa Política Pública de Educação Ambienta (PNEA) no âmbito nacional, levando, como consequência, a muitas iniciativas novas nas comunidades de educadores e educadoras ambientais em todo o país: coletivos educadores, salas verdes, formação de educadores e educadoras socioambientais, entre outros.

A II Jornada do Tratado

Não temos muitas informações sobre o que foi feito no âmbito internacional após a Rio'92, por falta de uma estrutura mínima capaz de facilitar sinergicamente a comunicação neste nível ao longo dos anos. Mas



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

tivemos a possibilidade de juntar-nos, novamente, em âmbito planetário, no contexto da realização da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, também conhecida como Rio+20, com a participação de várias redes e grupos locais e internacionais.

Nesta IIª Jornada pudemos verificar que, pelo menos no Brasil, o Tratado de Educação Ambiental não é só um documento; é um movimento, sendo um dos poucos tratados que tiveram seguimento após a Rio'92. Ao invés de dedicar-nos a revisar o texto, a decisão foi de pensar como dar continuidade ao Tratado, implementando e aprofundando seus princípios.

Como resultado das reflexões do movimento, educadores e educadoras ambientais de várias partes do mundo, acolhidos em Guarulhos graças à iniciativa do Centro de Educação Ambiental (CEAG) com apoio da prefeitura, foi redigida uma carta, reafirmando: 1) os princípios e valores já expressos em documentos planetários, como o Tratado, a Carta da Terra, a Carta das Responsabilidades Humanas e a Declaração do Rio; (2) a importância da implementação do que afirmam estes referenciais teóricos; (3) a crítica ao conceito de economia verde e 4) a ênfase no bem viver e na felicidade individual e coletiva. O documento faz ainda a seguinte provocação após analisar a situação do mundo atual:

Educar a nós mesmos para Sociedades Sustentáveis significa nos situarmos em relação ao sistema global vigente, para redesenhar nossa presença no mundo, saindo de confortáveis posições de neutralidade. Porque a educação é sempre baseada em valores: nunca houve, não existe, nunca haverá neutralidade na educação, seja ela formal, não formal, informal, presencial ou à distância (...).

Mais do que nunca apelamos por uma educação capaz de despertar admiração e respeito pela complexidade da sustentação da vida, tendo como utopia a construção de sociedades sustentáveis por meio da ética do cuidar e de proteger a bio e a sociodiversidade.

Para nós, naquele momento, era importante definir o papel e o espaço da educação ambiental. Como a Carta enfatizou, definimos que este lugar deveria ser: no centro.

- No centro da vida cotidiana, porque é neste espaço que ocorrem muitas das degradações do meio ambiente e onde se transmitem



princípios e valores voltados à transformação das relações humanas e da humanidade com a Natureza.

- No centro do sistema formal de ensino, abrangendo desde a educação infantil até o pós-doutorado.
- No centro da gestão econômica e política, porque sem esses importantes atores não conseguiremos dar os passos necessários às mudanças estruturais necessárias à construção de sociedades sustentáveis.

A educação socioambiental é a mola mestra das mudanças que o mundo necessita. E, felizmente! – esta percepção não é mais só assunto de educadoras e educadores ambientais. Num momento de crise de civilização, no qual nos encontramos, inclusive, frente a muitos processos difíceis devidos às mudanças climáticas que afetam a humanidade todo o planeta, mais e mais cientistas tem clareza de que, como bem expressou o professor japonês Dr. Atsushi Asakura da Universidade de Hiroshima:

A legislação, a tecnologia e o planejamento energético são maneiras de ajudar no combate ao aquecimento do planeta. Mas, nenhum é tão eficiente quanto a educação ambiental. Sem ela, as leis não vingam e a tecnologia fica sem ter quem a desenvolva.

São afirmações que, facilmente nos podem levar a mais 25 anos em frente, aplicando o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global como fonte inspiradora de políticas e ações de educação ambiental no mais diversos âmbitos e níveis, do local ao planetário.

FÓRUM Global das ONGs. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Rio de Janeiro: s/ed. 1992.





Ações do órgão gestor na implementação da política nacional de EA no contexto da realização do IX FBEA⁵⁶

Jane Fátima Fonteneles Fontana⁵⁷

Neusa Helena Rocha Barbosa⁵⁸

O IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental (FBEA) teve como tema gerador “Uma Releitura Crítica das Políticas da Educação Ambiental Brasileira: Repercussões da Política (PNEA) e Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)”. E teve como objetivo “fortalecer a diversidade da educação ambiental brasileira, em seus diferentes matizes, por meio da defesa dos direitos e conquistas alcançadas por meio das Políticas Públicas do campo socioambiental”.

Como essa política se materializa? Que ações são atualmente desenvolvidas pelo Órgão Gestor (OG) da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)?

Nas mesas e jornadas desse Fórum foram expressos diferentes matizes

⁵⁶ Texto resultante da participação na Mesa Redonda nº 08 do IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, intitulada: “A POLÍTICA NACIONAL DE EA E AS EXPERIÊNCIAS DOS PROGRAMAS ESTADUAIS DE EA”. Setembro de 2017.

⁵⁷ Servidora do Ministério da Educação, professora da Rede Pública de ensino do DF, graduada em Licenciatura em Geografia, especialista em Avaliação de Políticas Públicas e Pedagogia da Cooperação.

⁵⁸ Servidora do Ministério do Meio Ambiente, Assistente Social, especialista em alfabetização, educação emocional e Jogos Cooperativos, mestre em Educação na linha de EA e Educação do Campo.



da EA. Uma delas, a vertente crítica e transformadora, aponta que é preciso desvendar o que está por trás da forte crise socioambiental e do retrocesso nesse campo em decorrência de uma visão desenvolvimentista e predatória da lógica do capital. Entretanto, para enfrentar essa crise socioambiental considera-se necessário reconhecer a importância de todas as concepções a fim de sensibilizar e aportar conteúdos que colaborem para a transformação de valores e atitudes sociais.

Nesse contexto, o Órgão Gestor da PNEA, composto pelo Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) e pela Coordenação Geral de Educação Ambiental e Temas Transversais da Educação Básica do Ministério da Educação (CGEAT/MEC), apresenta, para diálogo, as ações em andamento, que contribuem para a implementação dessa política.

As ações desenvolvidas pelo OG visam fortalecer a institucionalização da Política de Educação Ambiental no âmbito dos estados e municípios, considerando a responsabilidade compartilhada. E o que é uma responsabilidade compartilhada? Entende-se que é o comprometimento corresponsável com a implementação dessa política pública nas diferentes esferas de atuação do poder público, de forma a articular, ampliar e fortalecer a dimensão educadora desenvolvida pelas instituições que promovem a EA, seja no campo formal ou não formal. Essa atuação, para ser compartilhada, deve ser colaborativa, dialógica, participativa e democrática. Dessa forma, busca-se facilitar as mútuas relações entre a gestão da política e os processos formativos em educação ambiental.

É, pois, um desafio, concatenar as ações do campo educacional com as do campo ambiental, respeitando as características de transversalidade, interinstitucionalidade e especificidades das respectivas políticas públicas. Assim, a concepção do OG da PNEA é atuar em um cenário onde coexistem ações federais, estaduais, municipais e de outras instituições que atuam ou não junto às Instituições de Ensino, nas Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental, e com elas dialogar, respeitando-as e valorizando-as.

Essas ações devem se pautar por diretrizes, mas a quem compete definir critérios e diretrizes para a implementação da Política de Educação Ambiental? O Art. 16 da PNEA afirma que “os estados, o DF e os municípios, na esfera de sua competência e nas áreas de sua jurisdição, definirão diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental, respeitando os princípios e objetivos da PNEA”.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Além da Política, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Resolução CNE/CP nº 2/2012, estabelecem orientações no campo da educação formal.

Considerando que uma política pública se constitui como uma resposta do Estado a determinadas demandas sociais, importa recordar que a PNEA foi demandada em função de um cenário de crise civilizatória, e estabelece em seu Art.2º, que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

Esse recorte legal, além de fundamentar as ações do MEC e do MMA na implementação da política, aponta o tamanho desse desafio. Nesse processo surgem algumas reflexões.

Importa saber onde se quer chegar? Que ações poderiam materializar a concepção crítica da educação ambiental? Que instrumentos dão conta de tamanho desafio? Que autocríticas são cabíveis a quem coordena a gestão pública? Como garantir a continuidade das políticas públicas em um cenário de crise e fragilidade institucional? Que ações podem contribuir para que se mantenha o compromisso de garantir a educação ambiental como um direito de todos?

Mesmo que as ações desenvolvidas pelo Órgão Gestor não respondam a todas essas questões, elas foram construídas em diálogo com os atores sociais que enfrentam a realidade desafiadora nesse campo de atuação.

Dessa forma, apresenta-se as principais iniciativas em andamento.

Na educação ambiental formal:

- Articulação interinstitucional e intersetorial para planejar o mapeamento de demandas e oferta de cursos de EA para diferentes públicos da comunidade escolar.
- Colaboração com a implementação do Plano Nacional de Juventude e Meio Ambiente.
- Reformulação da política nacional de formação continuada de professores, que inclui a análise dos resultados dos cursos já ofertados (Escolas Sustentáveis e Com-VIDA, em nível de Extensão, com 120h; Aperfeiçoamento em EA com 180h e Especialização em EA com ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, com 360h).



- Revisão e atualização do Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES) – com vistas a sua institucionalização.
- Desenho de estratégia de monitoramento e avaliação do Programa Dinheiro Direto Na Escola (PDDE) Escolas Sustentáveis.
- Articulação e parceria com UNESCO para a produção de materiais e processos formativos para profissionais da educação sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), mudanças climáticas, e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).
- Preparação da 5ª edição da Conferência Nacional Infantojuvenil Pelo Meio Ambiente (CNIJMA) com o tema: Vamos Cuidar do Brasil, cuidando das Águas.

Na educação ambiental não formal:

- CIRCUITO TELA VERDE (CTV) - Mostra Nacional de Produção Audiovisual Independente, que reúne vídeos com conteúdo socioambiental e objetiva divulgar e estimular atividades de educação ambiental, participação e mobilização social, bem como atender a demanda de espaços educadores por materiais pedagógicos multimídias. <https://www.youtube.com/user/mmeioambiente/playlists>
- COLECIONA - Fichário do Educador Ambiental: fornece informações, textos, experiências na área de educação ambiental. <http://colecciona.mma.gov.br/>
- CURSOS EM EAD - customização de um ambiente virtual de aprendizagem para a oferta de cursos com conteúdos socioambientais e materiais pedagógicos, tais como: resíduos sólidos, participação social, água, mudança do clima, biodiversidade, geoprocessamento e outros. A agenda de oferta dos cursos é periódica e dinâmica, destacando-se atualmente o Programa de Capacitação de Gestores Ambientais Municipais – PNC. <http://ava.mma.gov.br/>
- Levantamento de possíveis fontes para financiamento de projetos relacionados a EA. <http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/100-publicacoes-especiais>
- Realização de ENCONTROS FORMATIVOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA GESTÃO DAS ÁGUAS, instituídos por iniciativa da Câmara Técnica de Educação, Capacitação, Mobilização Social e



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Informação em Recursos Hídricos (CTEM/CNRH) como estratégia de fortalecimento da rede de educadores ambientais que atuam na gestão hídrica do país, em parceria com a Agência Nacional de Águas. <https://capacitacao.ead.unesp.br/index.php/temas/71-educacao-capacitacao/99-v-encontro-formativo-nacional-de-educacao-ambiental-para-gestao-das-aguas>

- **ESTRATÉGIA NACIONAL DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ÂMBITO DO SISTEMA NACIONAL DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO (ENCEA)** - programas e atividades de educação ambiental e comunicação voltadas ao (re)conhecimento, valorização, criação, implementação, gestão e defesa das Unidades de Conservação. http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encea_docprel.pdf
- **PLATAFORMA virtual EducaRES** – disponibiliza experiências sobre educação ambiental e comunicação social com resíduos sólidos. <http://educares.mma.gov.br/index.php/main>
- **PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AGRICULTURA FAMILIAR – PEA AF** - elaborado especificamente para o público envolvido com a agricultura familiar. Por meio do desenvolvimento de ações educativas, busca-se a construção coletiva de estratégias para o enfrentamento da problemática socioambiental rural. Sua implementação se dá por meio do conjunto de instituições governamentais e não-governamentais ligadas à essa temática.

Observando-se o grande esforço de atores locais, parceiros de jornada e educadores ambientais com diversas atuações, constata-se como verdadeira a máxima usada nesse Fórum: “Nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos”. Além disso, vale acrescentar uma reflexão inspirada na Pedagogia da Cooperação⁵⁹ e adotada na IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente: “O que podemos fazer juntos que não podemos fazer sozinhos?”

⁵⁹ BROTTTO, 2014.



Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, 2013.

_____. Órgão Gestor da PNEA. Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação. Educação Ambiental Por um Brasil Sustentável. ProNEA Marcos Legais & Normativos. Brasília, 2014.

BROTTO, Fábio. Pedagogia da Cooperação – Cultivando um mundo onde todos podem VenSer juntos. Versão 4.1 (Texto preliminar) – 20/10/2014.





Educação Ambiental e os ODS: o Tratado Internacional de Educação Ambiental para Sociedade Sustentáveis orientando o processo de implementação da Agenda 2030

Doroty A. Martos⁶⁰

“A Agenda 2030 foi criada para colocar o mundo em um caminho mais sustentável e resiliente. A Agenda é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade. Foi adotada por 193 países-membros das Nações Unidas, inclusive o Brasil, na Cúpula de Desenvolvimento Sustentável, em setembro de 2015. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Na Agenda 2030 reafirmamos os resultados de todas as grandes conferências

⁶⁰ Mestre em Educação pela UMESP, Graduada em Gestão Ambiental e Pós graduada em Docência do Ensino Superior. Professora Universitária e Coordenadora do Cineclubes Socioambiental “EM PROL DA VIDA”; atua na articulação e facilitação de Diálogos Intergeracionais para a Sustentabilidade. É membro do GT Sociedade Civil para a Agenda 2030 e ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.



e cúpulas das Nações Unidas que estabeleceram uma base sólida para o desenvolvimento sustentável e ajudaram a moldar a nova Agenda. Estas incluem a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento; a Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável; a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social; o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, a Plataforma de Ação de Pequim; e a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20). Reafirmamos também a continuidade dada a estas conferências, incluindo os resultados da Quarta Conferência das Nações Unidas sobre os Países Menos Desenvolvidos, a Terceira Conferência Internacional sobre Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento; a Segunda Conferência das Nações Unidas sobre Países em Desenvolvimento Sem Litoral; e da Terceira Conferência Mundial da ONU sobre a Redução do Risco de Desastres. Reafirmamos todos os princípios da Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, incluindo, entre outros, o princípio das responsabilidades comuns, mas diferenciadas, tal como estabelecido no princípio 7º desta Declaração”. (Preâmbulo Declaração – site ONU Brasil)

“Não deixar ninguém para trás” passou a ser o lema dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), mas resta muito a ser feito para chegar a concretizá-lo, afirmaram organizações da sociedade civil presentes a uma conferência de revisão dos avanços da Agenda de Desenvolvimento Pós-2015. No primeiro dia do Fórum Político de Alto Nível, concluiu-se que o custo de não deixar ninguém para trás em matéria de saúde, educação e proteção social nos 75 países dos quais tinham dados, é, em média, de US\$ 739 bilhões por ano. A demora em tomar medidas contra o aquecimento global agravou o desafio. Se não forem realizadas ações nos primeiros mil dias dos ODS, isto é, nos três primeiros anos, até setembro de 2018, os governos correm o risco de deixar pessoas para trás e de não cumprir alguns dos objetivos”. (CCS, INPE)



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Para que não seja mais um projeto, mais uma agenda, apenas um chamariz camuflante - e para evitarmos um grande engodo - a implementação qualificada e comprometida da Agenda 2030 e dos ODS no Brasil, vai depender do nosso envolvimento individual e coletivo, em pactos e parcerias para propostas que efetivem ações realmente transformadoras; ações que possam modificar o grave cenário socioambiental do Brasil e de várias partes do mundo. Sabemos que os ODS não são o que de melhor já foi produzido e que, além de um texto quase antropocêntrico, apresenta alguns retrocessos em termos de conquistas do campo socioambiental brasileiro.

Contudo, é o que se apresenta em termos de pacto global - países membro ONU - e o que está proposto para ser atingido oficialmente até 2030. O Brasil, signatário da Agenda 2030, terá que mostrar resultados ao mundo – no âmbito da ONU – e precisamos ficar atentas/os para que será apresentado. O campo socioambiental brasileiro – com ênfase para a sociedade civil – precisa acompanhar o processo e se posicionar a respeito. Educadoras e Educadores Ambientais tem muito com o que contribuir e, principalmente, atuar criticamente no processo, nas localidades onde atuam. Mais uma vez, a atuação em “Rede” pode ser o diferencial para a análise destes “projetos para os ODS” e sua aplicação nos territórios, tendo em vista avaliar se estas “novas propostas” tem aderência e se alinham com excelentes trabalhos que já estão sendo desenvolvidos em vários cantos deste imenso país e se, de fato, podem contribuir na transição para as Sociedades Sustentáveis.

A agenda 2030 apresenta inúmeros desafios para sua implementação em âmbito global e em escala nacional. Promover políticas públicas que integrem os princípios da sustentabilidade, tendo como norte a interseccionalidade dos direitos humanos, com base na promoção dos direitos econômicos, sociais e ambientais num contexto de crise econômica e a política de autoridade fiscal mais que desafiadores tendem a deixar um segmento expressivo de sujeitos e grupos populacionais para trás. Neste sentido, é fundamental afirmar que o pilar central dos ODS consiste em produzir políticas de equidade, no qual as populações sejam entendidas como detentoras de direitos, equidade está que passa pelo reconhecimento que a sustentabilidade deve orientar todo e qualquer planejamento e gestão



de políticas públicas. (Richarlls Martins, coordenador da Rede Brasileira de População e Desenvolvimento – REBRAPD. Texto baseado em vídeo gravado para apresentação na Mesa 04 , durante o IX FBEA, setembro 2017).

A experiência acumulada através de ações de Educação Ambiental, em processos legitimados pela sociedade civil, será de grande valia ao nos depararmos com propostas que se intitulam “voltadas a atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”. Estas experiências podem trazer luz às perguntas que não querem calar e que nos incomodam há muito tempo: que tipo de desenvolvimento? a quem interessa este tipo de projeto? esta Agenda trará, de fato, melhores condições de vida para as milhares de espécies que habitam este planeta? a garantia de direitos - em tempos de tanto retrocesso e perda de conquistas – é uma prerrogativa da Agenda 2030 e dos ODS?

Sabemos que alguns dos Objetivos (ODS) permitem envolvem e contemplar as demais espécies que habitam este planeta, nossa rica biodiversidade, as questões climáticas, oceanos, entre outros. Contudo, ainda não existe certeza sobre a efetiva participação de importantes setores e segmentos da sociedade, envolvidos diretamente na construção de verdadeiras Sociedades Sustentáveis; e se este campo de luta terá voz e poder decisório na implementação da Agenda 2030. O processo de implementação da Agenda 2030 e dos ODS precisa, antes de mais nada, implusionar um diálogo potente com toda a sociedade, na perspectiva de uma leitura crítica dos problemas enfrentados nos territórios e como “projetos” ligados à concretização da Agenda 2030 e ODS serão desenvolvidos em cada canto deste país.

A Agenda 2030 explicitou desafios de governança (no ODS 16) e reitera a relevância da resiliência ambiental, social e econômica como elemento importante, ainda mais em função das mudanças do clima global, para se avançar rumo às sociedades sustentáveis. Alterar padrões de produção e consumo, garantir condições de saúde, habitação, educação, enfim de bem-estar e dignidade são objetivos universais expressos outra vez nesses ODS. Importante que sua implementação considere perspectivas a partir dos territórios (a partir



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

da esfera local) e dos diversos agrupamentos humanos, notadamente os mais vulneráveis. A Agenda 2030 e seus ODS conferem uma nova oportunidade para os agentes das transformações no marco de sociedades sustentáveis, necessariamente democráticas, que valendo-se de suas experiências, em curso ou lastreadas em iniciativas de Agendas 21 e ODMS, entre outros mecanismos participativos, possam contribuir, com base na ética do cuidado com a Vida, exercer direitos, deveres e suas responsabilidades com as gerações presente e futuras”. (Dr. Rubens Harry Born, engenheiro civil e advogado, especialista em políticas e gestão ambiental, mestre e doutor em saúde pública e ambiental - texto baseado em vídeo gravado para apresentação na Mesa 04, durante o IX FBEA, setembro 2017)

A Agenda 2030 e os ODS podem ser feitos com a nossa cara e do nosso jeito; exigindo das autoridades nacionais e subnacionais (Estados e Municípios) um legítimo processo de consulta junto à sociedade brasileira – o que, neste momento, parece bastante difícil... diante do quadro político brasileiro e das “forças” que tocam este país, voltadas a interesses de conglomerados capitalistas que, em nada, se alinham ao que buscamos e necessitamos para alcançarmos “outro mundo possível”.

Assim, observando o que passa hoje a população indígena brasileira, as cifras dos assassinatos de jovens negros, das mulheres, de gays e travestis; os dados sobre aumento da pobreza; a situação da saúde, educação e os índices de competitividade que despencam, é possível afirmar que a implementação dos ODS no Brasil, mesmo sendo uma agenda básica, exigiria a transição de um Estado – e de uma sociedade – que desrespeitam direitos, para um Estado que, além de manter os avanços das últimas décadas, garanta as pautas da equidade de gênero, das igualdades raciais, do respeito étnico, da orientação sexual, da democracia econômica e do direito ao meio-ambiente. Alinhar-se aos ODS e a outros compromissos internacionais, exigiria ainda a coragem de optar por uma política tributária progressiva, de



obrigar grandes empresas, corporações nacionais e transnacionais, a atuarem sob o marco dos direitos humanos e ambientais. Implicaria em construir alianças verdadeiramente democráticas, inclusive envolvendo a sociedade civil brasileira na construção dos indicadores nacionais”. (Alessandra Nilo - coordenadora da ONG Gestos, diretora da Abong, membro da Força Tarefa para Cairo+20, da LACCASO e do Grupo de Reflexão sobre Relações Internacionais/GR-RI).

No que concerne ao processo de implementação dos ODS, seu enraizamento e capilarização nos territórios, será necessário um intenso e potente processo de Educação Ambiental que dialogue com a sociedade, esclareça e norteie as ações - uma ação política de fato. Este processo de implementação deve ser inspirado e orientado pelo Tratado Internacional de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. À luz do Tratado Internacional de EA devemos demonstrar a necessidade do dialogo institucional e com toda a sociedade civil, no sentido de efetivar informações precisas e corretas sobre os ODS - e a Agenda 2030 como um todo; permitindo identificar avanços no processo, identificando fragilidades e possíveis “desvios” das verdadeiras intenções e pactos para a ação na garantia de Direitos.

Importante e necessário resgatar, fortalecer e valorizar metodologias participativas e coletivos relevantes como os Fóruns DLIS (Desenvolvimento Local, Integrado e Sustentável), os Núcleos Territoriais para os ODMs (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio) e os processos de Agenda 21 local.

Precisamos resistir e continuar, precisamos participar criticamente do processo de implementação da Agenda 2030 no Brasil; precisamos estar alertas e atentas/os. É tempo de reconectar lutas e Movimentos, na perspectiva de uma grande coalizão de forças para que a Agenda 2030 e os ODS possam fazer diferença, de fato, rumo às Sociedades Sustentáveis. Se não for assim, de verdade e pra valer, não vale a pena legitimar um processo da ONU, de governantes para pequenos - e poderosos - grupos.

Saiba mais em:

- Agenda 2030 é adotada na ONU. E o Brasil com isso? Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/blog-do-grri/agenda->



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

2030-e-adotada-na-onu-e-o-brasil-com-isso-194.html

- Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030 e ODS <https://brasilnaagenda2030.org/category/noticias/>
- ODS: como “não deixar ninguém para trás”? Disponível em: <http://www.ccst.inpe.br/ods-como-nao-deixar-ninguem-para-tras/>
- Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>





Agenda 21 Escolar

Jacqueline Guerreiro Aguiar⁶¹

A comunidade escolar se configura como espaço de participação política nas discussões sobre o ambiente e de luta pela melhoria da qualidade de vida da escola, do seu entorno e da cidade. Para tanto é necessária a ampliação do papel da comunidade escolar em espaços de controle social. A escola se estrutura como um feixe de espaços ampliando a possibilidade de atuação através dos valores da democracia participativa e do exercício da cidadania.

A ESCOLA E SEUS ESPAÇOS⁶²

Espaço de Discussão - a comunidade escolar dialoga para a construção de ações para a melhoria da qualidade de vida

Espaço de Aprendizagem - a comunidade escolar troca saberes e experiências sobre problemas e potenciais soluções

Espaço de Comunicação - a comunidade escolar obtém, sistematiza e democratiza informações relevantes

Espaço de Ação Política - a comunidade reivindica e participa da construção de políticas públicas

Espaço de Confraternização - a comunidade escolar propicia momentos e atividades de confraternização com a comunidade do entorno

⁶¹ REARJ. REDE IIDEA. GEEMA. ACAMPAR. Tutora CEAD-UFOR. Especialista em Educação Continuada e à Distância (UNB). jacguerreiro@gmail.com

⁶² Aguiar, Jacqueline Guerreiro. "Agenda 21 e os espaços da Escola" in Relatórios NEADist 3, Curso de Especialização em Desenvolvimento Local. Centro Internacional de Formação da Organização Internacional do Trabalho/Sistema das Nações Unidas, 2006, (mimeo).



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

A Agenda 21⁶³ é um documento elaborado na Conferência das Nações Unidas Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992). A melhoria da qualidade de vida no presente e a continuidade desta qualidade no futuro são as grandes metas do documento. A Agenda 21 possui várias dimensões: como um Plano de Ação propõe objetivos de curto, médio e longo prazo; como Método apresenta os caminhos para que estes objetivos sejam alcançados; como Instrumento de Capacitação enuncia os pressupostos pelos quais as pessoas serão capacitadas a desenvolver este Plano; como Instrumento de Informação, apresenta os conhecimentos básicos para a tomada de decisões de cidadãos, organizações e governos. No nível Local a Agenda se propõe como uma metodologia de construção de comunidades sustentáveis: na cidade, no bairro, na escola, na empresa.

A Agenda 21 Brasileira⁶⁴ apresenta em seu Objetivo 6 o conceito de ‘Educação permanente para o trabalho e a vida’, onde são indicadas ações e dentre estas a Agenda 21 Escolar, com o objetivo de melhorar as condições de ensino e qualidade de vida de escolas e comunidades.

A Agenda 21 Escolar⁶⁵, então, é um Plano de Ação com o objetivo de melhoria da qualidade de vida da escola e de seu entorno. Para que este objetivo seja atingido a Escola se organiza, construindo roteiros de trabalho e projetos de aprendizagem que possam garantir a sensibilização e mobilização da comunidade escolar. A Agenda 21 Escolar tem como referencial teórico-metodológico o Projeto Político-Pedagógico da Escola e não é um acontecimento, atividade ou documento, é um processo em que a comunidade escolar aprende, reflete e se compromete para a ação, organizando seu cotidiano para viabilizar as três dimensões da Agenda: a estrutura, a formação e a informação.

Estrutura

Para a construção da Agenda 21 Escolar é necessário uma estrutura, uma instância institucional, que possa estabelecer uma metodologia de trabalho,

⁶³ Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global>> Acesso em 09 de outubro de 2017

⁶⁴ Disponível em : <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/documentos>>. Acesso em 09 de outubro de 2017

⁶⁵ Este texto é uma narrativa vinculada ao vídeo AGENDA 21 ESCOLAR. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gFnYRaiQvws&feature=youtu.be> Acesso em 09 de outubro de 2017.



reunindo informações, iniciando o processo de mobilização, construindo os suportes de comunicação, organizando as atividades, buscando parcerias e planejando a captação de recursos. Esta estrutura é o Fórum da Agenda 21, que tem a atribuição de sensibilizar e mobilizar a comunidade escolar, elaborar o projeto da Agenda 21 de forma participativa, coordenar o desenvolvimento do projeto, estabelecer mecanismos de acompanhamento e definir as reorientações e mudanças necessárias. É importante que o Fórum esteja descrito em um documento que contenha os seus objetivos e atribuições, as formas de registro e o tempo de mandato. O Fórum pode ser estruturado a partir das instâncias coletivas já existentes na escola como o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres, mas é importante que se torne um espaço diferenciado, onde serão pactuadas propostas, estabelecidos consensos, sistematizadas informações qualificadas e principalmente negociados os acordos institucionais e comunitários que viabilizarão o processo.

A Formação

Implementado o Fórum 21 da Escola, este tem a responsabilidade de iniciar o processo que definirá as Estratégias para a melhoria das condições da escola, a Visão de Futuro coletiva, o Plano de ação com tarefas e metas e as Diretrizes para o monitoramento. Cada escola definirá seus roteiros de trabalho a partir de sua realidade, do escopo de seu Projeto Político-Pedagógico, dos Projetos de Aprendizagem já desenvolvidos, do perfil de seu corpo docente e discente e das especificidades do seu entorno. Para tanto é necessário uma reflexão acerca dos aspectos curriculares e das práticas educativas presentes na Escola. Projetos de Educação Ambiental são imprescindíveis para a reflexão e criação de consensos acerca destas temáticas.

Informação

Em todo o processo de construção da Agenda 21 Escolar, é necessário que se criem instrumentos de comunicação e informação, onde todas as ações, decisões e consensos sejam compartilhados. As ferramentas poderão ser as mais diversas, desde o caderno do aluno, quadro-mural no corredor da escola até o blog na internet, o importante é que as informações sejam



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

acessíveis a todos. Importante também é a comunicação externa, ou seja, a disponibilização periódica de informações para os órgãos que compõem a estrutura da Secretaria Municipal de Educação, para outros órgãos e parceiros. Iniciativas como releases para órgãos de imprensa e chamadas para rádios comunitárias também são importantes para que mais pessoas conheçam a experiência. Outra dimensão importante é a participação do coletivo em redes, onde as informações poderão ser compartilhadas e novos atores poderão se constituir em parceiros.

Metodologias

Variadas metodologias têm sido elaboradas para a construção de Agendas 21 Escolares. Podemos indicar⁶⁶:

Internacional:

A21E - Barcelona
Escola Verde – China
Programa de Escolas Verdes – Índia
Prêmio Green School - Hong-Kong
Enviroschools – Austrália e Nova Zelândia
Association des Jeunes pour la Protection de l'Environnement - Togo
Greens Schools – USA
Proyectos Escuelas Verdes-La A21E - México
Misión Ambiental – Cuba
Proyecto Escuelas Verdes – Equador
Escuelas Limpias y Saludables – Peru
Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educativos – Chile
Programa Baltic 21 for Education – 11 países do Mar Báltico
School Agenda 21 – Lituânia
Agenda 21 na szkola – Polônia
Agenda 21 in der Schule – Alemanha

⁶⁶ Levantamento realizado por Jacqueline Guerreiro Aguiar para o GT Agenda 21 Escolar do ELO RJ da Rede Brasileira de Agendas 21 – REBAL. Apresentado e apresentado no II Encontro Nacional da Rede Brasileira de Agendas 21 Locais (27, 28 e 29 de maio de 2008, em Fortaleza-Ceará).



A21E y el programa Eco-escuela – Portugal
Experimentation d'Agenda 21 d'établissements scolaires - França
Escola verda - Cataluña
Axenda 21 Escolar - Galicia

No Brasil:

COM-VIDA (Ministério da Educação)
Programa Elos de Cidadania (Secretaria de Estado do Meio Ambiente/
UERJ – RJ)
Fórum Regional da Agenda 21 na Educação (São Paulo, Vitae Civilis)
Agenda 21 Escolar Baueri (DP)
Agenda 21 Escolar Paraná (PR)
Agenda 21 Escolar de Pirabeiramba (Joinville, SC)
LUPA 21 – ONG Roda Viva (Município do Rio de Janeiro, RJ)
Agenda 21 Escolar da Baixada de Jacarepaguá (Município do Rio de
Janeiro, RJ)
Agenda 21 Escolar do Médio Paraíba do Sul (Rede Águas, Associação
de Usuários das Águas do Médio Paraíba do Sul – AMPAS – RJ)





DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira





O movimento da formação continuada em Educação Ambiental: Experiências Vividas

Raquel Fabiane Mafra Orsi⁶⁷

“Tenho abundância de ser feliz.”

Manoel de Barros

Estar presente nesta mesa de Políticas de Formação em Educação Ambiental: reflexões a partir do diálogo dos contextos vividos foi um movimento, emocionante e desafiante compartilhar saberes, experiências e estudos, uma vivência que será memorizada com muito amor.

Compartilhei nesta mesa de diálogos um pouco da tese: “O movimento da formação continuada em educação ambiental: experiências vividas”, defendida no ano de 2016, dialogando sobre o trajeto que realizei na mesma, as vivências, as descobertas de ver e narrar minha própria história de vida com o movimento da formação continuada. Algo intrínseco do meu processo vivencial, indo de encontro as palavras de Merleau-Ponty (2011) que ‘o mundo nunca é aquilo que pensamos, mas sim aquilo que estamos vivendo em constante comunicação com ele’, compreendendo-o em um processo aberto e inesgotável. É neste processo de abertura que realizei, a pesquisa,

⁶⁷ Doutora e Mestre em Educação, Professora, Coordenadora do Núcleo de Educação Ambiental da Gerência de Educação - Agência de Desenvolvimento Regional- Itajaí, e-mail: raquelorsec@iai.sdr.sc.gov.br



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

dialogando sobre as minhas e nossas lembranças do vivido, pensando nos sentidos que nos alimentam para as possibilidades diversas de um saber fazer educativo que se compromete com o enfrentamento e a transformação da problemática socioambiental onde estamos inseridos.

No percurso da tese, foram resgatadas as lembranças de atividades proporcionadas pela formação continuada, nas quais os conhecimentos e saberes, as atitudes e valores dos educadores foram sendo ressignificados e incorporados na sua prática docente representando, seguramente, as potencialidades desse processo de formação, bem como expondo os reais obstáculos para a incorporação da dimensão da EA no contexto escolar.

Nesse sentido, trago como contribuição para mesa dialógica do IX FBEA um pouco dos achados de tese que lançou olhar para as formações desenvolvidas no período de 2010 e 2012. Com o objetivo de propiciar um mergulho nas ações realizadas para uma acurada compreensão do fenômeno, analisei três cursos, com as seguintes temáticas: “Formação Continuada de Educação Ambiental, buscando uma escola sustentável”; “Salto para o Futuro: Espaço Educador Sustentável” e “II Formação Continuada em Educação Ambiental: Sustentabilidade em Cena”.

Durante o caminhar da tese foram se revelando através dos acontecimentos vividos por meio de arquivos pessoais da pesquisadora, livro de registro de certificação, lista de presença e avaliações dos professores cursistas para relatar como ocorreram as referidas formações. Em seguida, as percepções sobre as formações, mediante os relatos das pedras preciosas, (cognominados) interagindo de forma dialógica, sobre o processo das formações continuadas em EA, por meio das entrevistas reflexivas.

O resultado da síntese da pesquisa, se expressa em uma metáfora da mandala, (ORSI, 2016, p.187) expressão do diálogo entre pesquisadora, autores e as pedras preciosas, educadores participantes das formações. Apresentando a tese de que se torna fundamental uma formação continuada em EA, pois é necessário que se promovam os tempos e os espaços do aprender, do sentir, do experienciar e do registrar os processos vividos pelo educador (a), no aqui e agora, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que dimensionam as práticas pedagógicas em EA, para estabelecer uma conexão entre nossos discursos e nossa práxis como educadores.

Assim, propor uma proposta de formação continuada em EA, é permitir-



se Ser, olhar para seu interior e visualizar suas potencialidades realizadas no seu mundo vivido, dialogar sobre suas práticas individuais e sociais. Um dos caminhos para o registro que possibilita esse ir e vir, compreender as escolhas, e seu percurso são as narrativas. Elas expressam a possibilidade de recontar sua história, as experiências vivenciadas numa reflexão da sua prática, “dando-lhe novos significados” (CUNHA, 1997, p. 87).

O registro em forma de narrativa é uma oportunidade de poder partilhar sua vivência, um olhar reflexivo sobre si, uma releitura de sua própria vida vivida, além de poder apresentar, ao outro, suas experiências, os acertos e também algumas dificuldades e obstáculos, é um dos elos desse caminhar que, para romper com um sistema linear de processos formativos de recepção e transmissão de conhecimento isolado, busca no trabalho coletivo de troca de saberes, mediado pelo diálogo, o fundamento de uma formação continuada que valoriza a diversidade epistemológica.

Esse movimento de perceber-se, sentir e registrar a sua prática se intensifica com os estudos da realidade por meio de diagnósticos, visualizando os problemas ambientais e também as potencialidades locais, em um movimento coletivo visando buscar alternativas para amenizar a crise ambiental. Daí decorre a importância de contextualizar, conhecer e se apropriar de conceitos estruturantes do campo ambiental, por meio de atividades de intervenção que propiciem a ação/reflexão na incorporação de práticas educativas geradoras de mudanças tanto individuais quanto coletivas, as quais expressem a tão desejada transição das escolas para espaços educadores sustentáveis.

Assim, a fundamentação filosófica, teórica e metodológica delineia-se a partir do diálogo das necessidades estabelecendo um movimento construído no processo que permita uma interação e uma construção coletiva para refinar o discurso/conhecimento/metodologia, permitindo como resultado, visualizar, a partir das potencialidades desse processo, práticas pedagógicas e sociais que transformem significativamente a sociedade.

Um fator importante, nesse percurso, é que a maneira como vivenciamos o espaço/tempo do aqui e agora, revela estarmos conectados com nosso sentir, com a nossa presença tão importante no mundo, no planeta, “é estar ancorado na realidade concreta” (SAUVÉ, 2016, p.291), nessa conexão de experienciar, de sentir de não anestesiar nossa mente e o nosso corpo, de perceber nossos dilemas, as sensações e o prazer pela vida,



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

a partir da interação de nosso movimento com o ambiente e da conexão com o cosmos. Essa conexão poderá ser desencadeada por atividades que mobilizem, tanto a cognição, quanto os sentidos, como a música e a dança, que permitem uma extensão da percepção, não de um tempo linear, mas para a sensação do aqui e agora da minha condição de Ser e estar nesse mundo vivido.

Pertencer a esse cosmos é religar-se com nosso planeta, a partir de sentimentos de amor e cuidado que são fundamentais no processo formativo. Relembrando Oliveira, Pereira e Viana (2008) que elencam as ações conosco mesmo, com o próximo e com a natureza, ou ainda, com as três esferas de interação do desenvolvimento pessoal e social (Sauvé, 2005), como um chamado para nossa atuação de responsabilidade. Enfim, estamos em relação eu, outro e o ambiente, por isso a importância da ética dos valores, da nossa ação comprometida nesse tripé de respeito e solidariedade para com nossa Casa-Comum.

O processo que vivenciei me mobiliza a dar continuidade a projetos de formações em EA, que ampliem a percepção do ser humano para a vida. Assim, pensar na vida é sempre recomeçar; compartilhar com a mesa esse diálogo permitiu-me um reconectar com as vivências do meu vivido até aqui. Gratidão.

Referências

- CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ., v.23, n.1-2, p. 185-195, jan./dez. 1997.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. 4. ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes. 2011.
- OLIVEIRA, Sandra de Fátima; PEREIRA, Marcia Viana; VIANA, Rosa Maria. Educação Ambiental: Pertencer e cuidar da teia da vida. Mercator - Revista de Geografia da UFC, v. 7, n. 13, p.40-45, 2008.
- ORSI, Raquel Fabiane Mafra. O movimento da formação continuada em educação ambiental: experiências vividas. 2016, 211 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI, Itajaí, 2016.
- SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, n.2, p. 317-322, maio/ago. 2005.



SAUVÉ, Lucie. Viver juntos em nossa Terra: desafios contemporâneos da Educação Ambiental. *Contrapontos*, Itajaí, v. 16, n. 2, p. 288-299, mai/ago. 2016. Disponível em: <siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/8697>. Acesso em: 05 ago. 2017.





Diversidade e Unidade na Tessitura da Educação Ambiental no Currículo de Formação de Professores

Rita Silvana Santana dos Santos⁶⁸

A inclusão da educação ambiental no currículo de licenciatura cumpre a dupla responsabilidade de garantir que todos os egressos tenham o direito a formação socioambiental e, por conseguinte, obtenham condições de formar outros sujeitos, ao atuarem como profissionais da educação.

A formação inicial de professores no Brasil se dá nos cursos de licenciatura, ofertados por diferentes tipos de instituições de educação superior – IES. Pesquisas recentes (NASCIMENTO et.al, 2014) indicam que o Brasil é um dos países que mais formam professores no mundo. Aproximadamente 596.000 estudantes estão matriculados em cursos de licenciatura e há 240.000 professores recém-formados, o que corresponde a 20% dos egressos da educação superior (BRASIL/INEP, 2016). Destaca-se que a maioria desses estudantes está matriculado em universidades (66%), sendo que 72% é do sexo feminino. Vale ressaltar, que o curso de Pedagogia é o terceiro maior, em termos de matrícula, de toda a educação superior.

Esse quantitativo de sujeitos adicionado ao potencial formativo dos futuros professores torna os currículos do curso de licenciatura um espaço relevante e, ao mesmo tempo, de disputa em relação aos conhecimentos válidos.

⁶⁸ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Pedagoga, Mestre em Engenharia Ambiental e Doutora em Educação – ritasilvana@gmail.com



Ao tratar da EA no currículo de formação de professores reconhecemos que a unidade e a diversidade coexistem e tecem esta área constituída pela relação indissociável de três campos de conhecimento – EA, Currículo e Formação de Professores. Entendemos que as identidades de cada um deles resultam das interações internas e externas, trazendo confluências e divergências no tocante a concepções e práticas formativas trabalhadas num dado contexto histórico-social, político, ideológico e ambiental.

Nos últimos 30 anos, o Brasil avançou na construção de aportes teóricos-metodológicos e marcos regulatórios que subsidiam o desenvolvimento da EA, no currículo dos cursos de licenciatura – lócus da formação inicial de professores. Este avanço, resulta do reconhecimento do potencial transformador de docentes, enquanto cidadãos e profissionais responsáveis pela formação de outros sujeitos, bem como das interações internas e externas de coletivos de educadores, comprometidos com a construção de sociedades justas e socioambientalmente sustentáveis.

Os diplomas legais corroboram com os estudos teóricos-metodológicos que reconhecem a EA como concepção educativa necessária à construção de uma nação democrática, justa e sustentável. Para tanto, estabelecem que os cursos de licenciatura trabalhem de forma permanente, contínua e articulada, saberes e práticas formativas necessárias à construção dos saberes ambientais (LEFF, 2009) e do saber ensinar esses saberes ambientais.

Os docentes são ao mesmo tempo produtos e produtores do currículo. São sujeitos que a partir de seus conhecimentos, valores e experiências formativas interpretam e elegem os conhecimentos considerados válidos (MACEDO, 2013). Neste sentido, e compactuando com as ideias de Macedo (2013), consideramos que os questionamentos acerca da EA no currículo de licenciatura não se restringem ao que o currículo faz com as pessoas, mas também ao que pessoas fazem com o currículo.

Docência e inclusão da EA

Os docentes, interlocutores da pesquisa, trabalham em cursos de licenciatura com EA e integram coletivos de educadores ambientais. Dadas as suas singularidades, são docentes que atuam em universidade pública, privada e comunitária, Centro Universitário e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia articulando ensino-pesquisa e extensão; possuem extensa experiência com EA na educação superior, sendo referências nacionais na/para formação de outros docentes e pesquisadores; têm ou



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

tiveram engajamento em movimentos ambientais ou sociais, o que contribui para a docência-militância.

Apesar de apresentarem diferentes concepções acerca da inserção da EA no currículo de Licenciatura, os docentes compactuam que a EA deve estar comprometida com a emancipação dos sujeitos e precisa possibilitar reflexão-ação-transformação-reflexão, considerando as identidades territoriais, culturais e sociais dos sujeitos em formação. Convergem ainda quanto a relevância da articulação e coerência entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão para qualidade da formação socioambiental dos licenciandos.

Diferentes e complementares fatores provocaram a inserção da EA nos cursos de licenciatura. Dentre estes destacam-se as políticas públicas e institucionais; legislação; inclusão no PDI e PPI, apesar de incipientes; apoio da equipe gestora; formação e abertura do corpo docente; quantidade de docentes qualificados em EA e comprometidos; mercado de trabalho; e sinergia entre aspectos internos e externos à IES. Estes fatores para alguns cursos foram indutores e para outros dificultaram ou restringiram o trabalho com EA.

As formas de inclusão da EA expressam os diferentes e possíveis caminhos encontrados para sua consolidação na instituição de educação superior, em um dado momento histórico-político, social e educacional. Tais formas expressam avanços e desafios encontrados, pelos sujeitos do currículo, num contexto ora favorável, ora hostil à entrada de novos campos de conhecimentos.

Identificamos que a EA está presente como disciplina específica obrigatória, optativa ou eletiva; extensão; parte integrante de uma disciplina; transversalmente; e como projeto interdisciplinar. Entretanto, predomina a oferta por meio de disciplinas específicas, cuja localização no tempo curricular do curso e carga horária variam, o que expressa a estrutura disciplinar presente na maioria dos currículos das IES brasileiras.

Ao adentrar nas especificidades das formas de inclusão da EA identificamos que todas elas apresentam desafios, riscos e potencialidades que são intensificados ou minimizados, conforme contexto do curso. Constatamos ainda, que cada forma expressa a estratégia favorável para conquista do espaço-tempo da EA no currículo, mas não necessariamente o ideal almejado pelos sujeitos da pesquisa que atuam no curso.

As Práticas pedagógicas dos sujeitos-interlocutores transcendem o previsto na proposta curricular e expressam a unidade ideal-real da inclusão



da EA no currículo de licenciatura. Para tanto utilizam estratégias que envolvem aspectos relacionados à gestão e as práticas pedagógicas aliadas ao tripé ensino-pesquisa-extensão. Tais estratégias estão subsidiadas pela perspectiva de que a formação ambiental deve permear todas as atividades e espaços da IES e do território que ela integra. Isso conduz ao reconhecimento das relações externas e, internas à estrutura curricular e suas implicações na formação almejada de docentes para o desenvolvimento da EA, de maneira contínua e permanente, nos contextos onde atuarão.

Referências

BRASIL/INEP. Censo da educação superior. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília- DF, 2016.

LEFF, E. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. Educação & Realidade, Porto Alegre - RS, v.34, n.3, set./dez.2009

MACEDO, R.S. Atos de currículo e autonomia pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

NASCIMENTO, P. A. M. et.al. Subsídios e proposições preliminares para um debate sobre o magistério da educação básica no Brasil. Radar, Brasília, nº 32, p.37-51, abr. 2014

SANTOS, R. S. S. Olhares a respeito da educação ambiental no currículo de formação inicial de professores. 2015. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília – DF.





Educação Ambiental e seus movimentos em processos de formação

Martha Tristão⁶⁹

Iniciando a conversa

A Educação Ambiental é marcada por uma pluralidade de questões emergentes na atualidade que se articulam em múltiplos campos de saberes conectados as relações sociedade-cultura-natureza. Educação, formação, currículos, gestão estão imbricados em redes de relações que se configuram em processos formativos e são, sobretudo componentes da educação de modo geral. Qual a concepção de formação que temos? Temos assumido uma postura de que a formação em Educação Ambiental (EA) ocorre em uma articulação entre contextos vividos e instituídos. Qual a formação e a docência em Educação Ambiental que defendemos?

Vou aqui fazer breves apontamentos dos avanços e das conquistas da EA em seus movimentos de institucionalização, em seus documentos prescritivos. A prescrição é necessária, mas não podemos nos prender a ela e aos seus determinismos porque os movimentos das escolas e de professores e professoras em sua maioria acontecem às margens do instituído, senão vamos nos reduzir as explicações da Educação Ambiental submetida a um

⁶⁹ Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (NIPEEA)



jogo cego de leis. Então, defendemos também as experiências vividas, compartilhadas nas escolas por professores, professoras, alunos e alunas em fluxos com a comunidades em um movimento constante entre vida e conhecimento, o social e o cultural.

Ocorre, as vezes um distanciamento entre as propostas do governo, as políticas públicas, as condições das escolas, a jornada de trabalho dos/as profissionais da educação e as propostas interdisciplinares ou transversais da Educação Ambiental, ou seja, entre a atuação dos/as professores/as e essas propostas. Além disso, as vezes há um estranhamento por parte dos/as professores/as, já que não foram envolvidos/as ou ouvidos/as durante a produção e a elaboração dessas propostas o que, muitas vezes, não repercute em um engajamento político ou mesmo em um sentimento de responsabilidade na implementação de seus conteúdos e objetivos.

Por fim, não poderíamos deixar de destacar os impactos na Educação Ambiental dos retrocessos que marcam os tempos atuais, com especial atenção para a influência do pensamento conservador e neoliberal nas áreas das ciências, do meio ambiente, da educação e da cultura.

Alguns movimentos potentes de institucionalização da formação em Educação Ambiental

Toda a legislação existente teve importância fundamental para as políticas públicas da educação e da Educação Ambiental; assim, não questiono os méritos dessas leis. Portanto, é importante considerar o momento recente em que a EA vem ocupando espaço, vem se institucionalizando, passando a integrar um conjunto de políticas públicas, publicações e, também conquistar espaço em reconhecidos meios acadêmicos (ANPED, EPEAS, ANPPAS).

As políticas de Educação Ambiental reforçam a abordagem interdisciplinar, evoluindo para a compreensão do meio ambiente como tema transversal, assim como sugerem as diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação em 1997: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Base, que incide sobre a educação básica e a educação profissional, não menciona diretamente a necessidade de uma formação em Educação Ambiental, e a profissionalização docente, e a reforma educacional é sustentada, em seu texto, pela noção de competência. A tendência do/a professor/a como profissional competente é explicitamente marcada tanto na LDB como nos PCNs.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

O Conselho Nacional de Educação – Parecer 009/01, que deliberou sobre as Diretrizes Curriculares para formação de professores da educação básica, em curso de nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, também não faz nenhuma menção à Educação Ambiental. Para ilustrar esta breve análise, a interpretação feita pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) sobre as Diretrizes Curriculares corrobora essa tendência [...] uma formação técnico-profissionalizante, que tem como princípio a noção de competência como eixo definidor tanto da proposta pedagógica quanto da organização institucional, o que reforça a formação tecnicista (ANFOPE/FORUMDIR, 2001, p. 2-3). Podemos inferir que essas legislações sugerem implicitamente aquele velho argumento de que toda educação é ambiental ou de que toda educação ambiental é educação.

A Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, não faz menção à nova LDB. Em seu art. 8.º § 2.º determina - *A capacitação de recursos humanos voltar-se-á para: I - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades e ensino; II - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas; [...].* Observamos ainda, um desencontro entre as leis que tratam da educação de modo geral e as da Educação Ambiental. Uma não faz referência à outra, as leis que regem a Educação Ambiental não se inserem nas leis da educação e vice-versa.

Após a regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental, a partir de 2003 a EA assume uma dinâmica intensa em termos de institucionalização e de projetos e programas, mesmo com a ênfase desenvolvimentista das políticas econômicas do governo, foram criadas políticas estruturantes, produzindo protagonismos e independência.

O Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) passa por uma consulta pública em 2004, durante o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental em Goiânia. Aliás, o PRONEA, tem sua primeira versão em 1994, fruto dos movimentos sociais em especial das Rede Brasileira de Educação Ambiental, que organiza seu primeiro encontro em 1989, o I Fórum de EA que está a despeito de todas as dificuldades em sua IX versão .

Logo após o IBEROAMERICANO de EA, realizado em Joinville-Santa Catarina, em 2006, tivemos muitos avanços nas política de EA de modo geral. A Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA), ligada a Secretaria



de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) encaminha para o Conselho Nacional de Educação (CNE) subsídios para a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (DCNs) - essas foram elaboradas a partir de um amplo diálogo com professores/as, educadores/as e movimentos sociais do campo. As diretrizes foram criadas em 2012 para atender a Política Nacional, em um contexto significativo e histórico para a Educação Ambiental. Momento histórico de implementação pela UNESCO da década da Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável – 2004-2014.

As DCNs assumem a Educação Ambiental como uma dimensão essencial da educação, extrai a proposta reducionista dos Parâmetros Curriculares de um tema a ser inserido no conteúdo das disciplinas e avança para a compreensão do meio ambiente como uma realidade cotidiana, parte integrante dos currículos e da vida. As DCNs oferecem um conjunto de princípios e fundamentos e, a meu ver, substitui os PCNs em termos de propostas curriculares e de formação para EA. Como estamos num movimento de consulta do PRONEA que em linhas de ação propõe a transversalidade – com a implementação de políticas no âmbito local- cultura local, talvez possamos as DCNs, que se colocam como desafio para as escolas e a formação de professores ao potencializar a Educação Ambiental como uma dimensão da educação.

Esses documentos prescritivos, mesmo da Educação Ambiental, trazem repertórios que às vezes estão fora de uma ruptura almejada com uma concepção formativa que segue as regras do mercado, com uma linearidade formal e instrumental da formação, ou mesmo de uma tendência tecnicista e neoliberal da própria a Educação Ambiental. Por exemplo, a formação entendida como Capacitação de Recursos Humanos pode contribuir por “ressemantizar” os sentidos para atender ao pragmatismo dominante de um conhecimento-regulação em vez de um conhecimento-emancipação, como nos convida Santos (2000). Não seria muito mais interessante uma referência à formação em vez de à capacitação?

Essas reformas educacionais em curso no Brasil, impregnaram as políticas educacionais de vários países. A proposta seria interessante se considerássemos como pano de fundo uma nova abordagem de desenvolvimento e de se repensar a educação. Só que, ainda assim, a tendência é eminentemente pragmática ao considerar as competências



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

e habilidades desvinculadas das dimensões do lugar, do meio ambiente, dos espaços/tempos. No caso da vertente da própria Educação Ambiental, poderíamos relacioná-la mais com uma concepção pragmática e utilitarista, deslocada do contexto histórico-social dos sujeitos aprendentes.

Apesar desses desencontros e das tendências pragmática e técnico-profissionalizante na formação, podemos afirmar a existência de um movimento de institucionalização de uma formação em Educação Ambiental, destacando a necessidade de maior atuação e de investimento na formação de professores/as e de educadores/as. Nossa tese é de que há uma rede de contextos contribuindo para essa formação, inserindo-se aí os encontros e eventos como processos de formação.

Antes dessas conquistas não tínhamos um campo político científico em desenvolvimento que pudesse apoiar, todas essas demandas sociais. Esses processos de institucionalização fruto dos movimentos de educadores/as, das redes de EA influenciaram o desenvolvimento da pesquisa na área, em consonância com o processo de crescimento da pós-graduação no Brasil.

Qual tem sido a real contribuição da pesquisa acadêmica em Educação Ambiental para pensar e propor a docência e a formação de professores? Precisaríamos de um estudo sistematizado para realizar uma análise mais profunda.

E o fortalecimento da Educação Ambiental na educação de modo geral?

O movimento do Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020, Projeto de Lei nº 8.035/10, após articulação de vários grupos e movimentos insere em suas diretrizes gerais “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. Uma das conferências para sua elaboração, a Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em 2010, aprovou uma moção em favor das escolas sustentáveis, apoiando a construção de espaços educadores sustentáveis para enfrentamento das mudanças socioambientais globais. Conforme proposição da Conae, é preciso “assegurar a inserção de conteúdos e saberes da Educação Ambiental nos cursos de licenciatura e bacharelado das instituições de Ensino Superior, como atividade curricular obrigatória”.

Assim, podemos dizer que a nossa história de luta ainda não é muito assimilada nas políticas e movimentos da educação de modo geral. A conexão



da educação pública com as concepções de mercado e da esfera privada, hoje, tornaram-se muito evidentes e afetam todas as vertentes progressistas da educação, aí inserida a Educação Ambiental, – questões de gênero, do preconceito e do racismo são, muitas vezes, encaradas como conversas complicadas. E algumas práticas da Educação Ambiental sofrem influência do discurso colonialista, quando negam a condição culturalmente diferenciada e se remetem a um posicionamento político ou culturalmente neutros.

Só para finalizar

A EA faz frente a esta crise civilizatória, ou melhor a policrise que estamos a viver neste milênio – se contrapõe na prática às bases dessa crise que encontra no capital, no mercado o seu maior jogo de interesse. Vem propor a formação de um professor e de uma professora antenado com seu tempo com os preceitos éticos da sustentabilidade, fundamentada em uma filosofia da diferença que considere as questões de gênero, o racismo e os preconceitos, as subalternidades criadas e incutidas. A Educação Ambiental nos cursos de formação de professores/as é reconhecida como possibilidade de um conhecimento articulador da teoria e prática, de unir, de agregar as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas, de integrar a universidade e a sociedade, enfim, de promover uma conjugação de ações. Assim propomos que:

- A formação continuada de professores contribua para o empoderamento dos grupos/coletivos de professores e no resgate da profissionalização docente;
- Uma cooperação entre educadores/as e outros sujeitos culturais engajados na lutas sociais e ambientais, criando espaços de reflexão crítica de aprendizagens nas escolas comunidades;
- A criação de disciplina específica de EA⁷⁰, dentro dos moldes das disciplinas tradicionais de currículo, por si só, não garante uma mudança de pensamento e uma formação ampla, complexa e articuladora .

⁷⁰ Tramita um Projeto de Lei no Senado Federal 221/2015 que dispõe sobre a EA e dá outras providências – como disciplina específica no ensino fundamental e médio (coloca no cerne desta EA assuntos como reciclagem, sustentabilidade, medidas de reuso da água e ecologia devem ser tratados com a devida importância).



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

Estamos vivendo momentos de muitas imposições, imposições culturais, imposição de pensamento que coloca para nós uma ideia única e padronizada de currículo, de educação, com a escola sem partido, no mínimo é uma hipocrisia essas denominações, enganam aqueles superficiais porque são movimentos que defendem a dogmatização da educação e o antropocentrismo, com a imposição de um pensamento único. Com a proposta de extrair de seu debate justo a reflexão crítica necessária para entender os mecanismos de controle colonizadores do pensamento e da educação: a dominação dos povos, das culturas, do espaço e territórios, a diversidade, as desigualdades criadas e a reafirmação das diferenças. Ferem de morte a Educação Ambiental e a democracia. Como podemos fazer frente a esses mecanismos de controle nos processos de formação de professores? Como promover potência e re-existências frente aos automatismos?

As mudanças não ocorrerão de cima para baixo, mas com a participação direta dos/as professores ligados a realidade. O engajamento dos professores nos processos políticos de decisão que intervêm no seu fazer pedagógico é a possibilidade de construção de novas formas de compreender e viver a relação saber e fazer, teoria e prática. Estaria o/a professor/a comprometido com os projetos/programas de Educação Ambiental estabelecendo o nexo entre as culturas e as narrativas dos alunos?

Defendo a pesquisa como um contexto de formação que poderia transformar a realidade, hoje temos uma realidade em o professor da educação básica não pode fazer mestrado ou doutorado porque não está inserido no seu plano de carreira. Ele não tem licença para estudar, ora vejam bem, nós estamos ainda muito aquém das políticas de formação que almejamos. Acho que temos uma pergunta a responder: Quais as principais demandas que deveriam estar presentes no PRONEA em relação as políticas de formação?

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica. In: FÓRUM DOS DIRETORES DAS FACULDADES DE EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORUMDIR). 2001. (mimeo)

TRISTÃO, Martha. A educação e o pós-colonialismo. Revista de Educação



Pública, Cuiabá, v. 23. n. 53/2, p. 473-489, maio/ago. 2014.

_____. Educação Ambiental e a descolonização do pensamento. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Rio Grande/RS, ed. especial. p. 28-49, jul.2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.





As Políticas Públicas de Educação Ambiental no âmbito dos municípios brasileiros

José Constantino Sommer⁷¹

O presente artigo pretende mostrar uma visão panorâmica do estado da arte da educação ambiental nos municípios brasileiros. A percepção do autor, a partir da atuação como educador ambiental por mais de 20 anos na Fundação Municipal do Meio Ambiente do município de Blumenau, Santa Catarina, e a participação como representante da Associação Nacional dos Órgãos Municipais de Meio Ambiente (Anamma) em diversas estruturas, como o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental (GTEA) da Região Hidrográfica 7 de Santa Catarina, a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Santa Catarina (CIEA-SC) e as Câmaras Técnicas de Educação Ambiental do Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama) e do Conselho Estadual do Meio Ambiente (Consema) de Santa Catarina e uma interlocução ativa com estruturas públicas de meio ambiente e educação de inúmeros municípios brasileiros, são o fundamento do exposto neste artigo, uma vez que o tema carece de pesquisas em níveis estaduais e nacional que pudessem melhor fundamentar esta percepção e uma análise mais científica.

⁷¹ Coordenador do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental (GTEA) da Região Hidrográfica 7 de Santa Catarina. Representante da Associação Nacional dos Órgãos Municipais de Meio Ambiente na Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Santa Catarina (CIEA-SC). Licenciado em Ciências Biológicas. Mestre em Gestão e Educação Ambiental. E-mail: josesommer@faema.sc.gov.br.



Nos municípios a Educação Ambiental Não Formal, como conceituada pela Política Nacional da Educação Ambiental, a Lei Federal Nº 9.795/99, geralmente é proposta e executada pelo órgão de meio ambiente. Não há uma gestão compartilhada da Educação Ambiental Não Formal entre o órgão ambiental e o de educação, via de regra. O órgão de educação normalmente ocupa-se, quando muito, da Educação Ambiental Formal. Geralmente não há uma pessoa (educador) formalmente definido e com carga horária plena para articular nas escolas (e com as instituições) a Educação Ambiental. Não é muito diferente nos estados e no federal. Há muito equívoco na definição, elaboração e execução dos projetos (que geralmente são só projetos) por parte da municipalidade. Não há integração entre as ações, normalmente. Há erros de concepção relacionados a conceitos e fundamentos, como ações focadas em datas que compõem o calendário ecológico ou em temas como reciclagem de resíduos e conservação de água ou energia. Normalmente o que se vê é educação ambiental para a gestão ambiental ou evocando parcialidades e senso comum, sem criticidade e visão sistêmica. Portanto baseados numa educação ambiental conservadora. Assim, os aspectos sociais normalmente não são trabalhados. Uma perspectiva socioambiental é muito rara nas ações e perde-se a oportunidade de se ter a educação ambiental, como nos diz Sorrentino, "...como uma das possíveis estratégias para o enfrentamento da crise civilizatória de dupla ordem, cultural e social" (SORRENTINO, 2005)¹.

Quanto à intervenção na escola, normalmente ocorre com palestras diretamente aos alunos, sem vínculo com um programa escolar e muito envolvimento dos educadores, o que gera pouca efetividade. A formação de professores (as) deveria ser privilegiada, para que estes pudessem agir cotidianamente, e de acordo com seus programas, ementas, séries ou anos em que atuam. Assim, poderiam atuar de forma transversal, multi e interdisciplinar, inclusive elaborando programas permanentes para o âmbito das instituições em que atuam (espaços educadores sustentáveis). Há um potencial enorme para vincular a temática ambiental aos currículos e ao Projeto Político-Pedagógico da escola, sem dúvidas.

No âmbito das instituições de meio ambiente (secretarias, fundações, etc.), algumas têm setor próprio de educação ambiental, mas geralmente têm carência de pessoal e relegado a segundo plano. Também é notória a discriminação por parte dos colegas, que veem as ações de comando e controle (licenciamento e fiscalização, principalmente) como as únicas



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

importantes. Por conta disso, é comum que o setor de educação ambiental seja considerado aquele que pouco realiza, em que os servidores têm tempo de sobra, inclusive para realizar outras funções demandadas pelo poder público.

Este cenário, comum à imensa maioria dos municípios brasileiros, nos dá uma ideia do atraso em que nos encontramos. Porém, há exemplos interessantes que vão na contramão deste estado, como a criação de coletivos locais, que visam à articulação entre instituições públicas e privadas com o terceiro setor e a elaboração de políticas e programas municipais de educação ambiental, além da realização de encontros e outros eventos municipais. Muitas vezes os municípios se articulam regionalmente, compondo coletivos que discutem e aplicam ações em seu âmbito. Assim, a cultura de enraizamento e capilarização da educação ambiental poderá avançar um pouco mais rapidamente. É necessário que os municípios também se organizem em torno da Associação Nacional dos Órgãos Municipais de Meio Ambiente, a ANAMMA e suas regionais, criando em seu âmbito um espaço articulado para a educação ambiental e que este possa contaminar positivamente os municípios brasileiros.

Referência

SORRENTINO, Marcos. Educação ambiental como política pública. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.





Política de Educação Ambiental no Paraná E seus desafios⁷²

**Maria Arlete Rosa⁷³
Ana Carolina Rubini Trovão⁷⁴
Wanderléia Aparecida Coelho⁷⁵**

Este artigo busca apresentar a reflexão sobre o processo de implementação da atual política de educação ambiental do Paraná. Busca-se indicar quais os desafios presentes neste processo de implementação da política após sua aprovação no ano de 2013, no âmbito da educação ambiental formal e não formal para sua efetivação.

No Paraná esta política pública de educação ambiental constitui-se por dois importantes instrumentos, a saber: a Lei nº 17.505 de 11 de janeiro de 2013, que institui a política estadual de educação ambiental do Paraná e a Deliberação 04/2013 aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná que estabelece as normas de Educação Ambiental para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. A reflexão sobre a política de educação ambiental do Paraná contribui para a compreensão sobre o fato em que não

⁷² Versão deste texto foi publicada, em 2017, na Revista Eletrônica de do Mestrado em Educação Ambiental da FURG – Edição Especial: XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, pelas autoras Maria Arlete Rosa, Ana Carolina Rubini Trovão e Wanderléia Aparecida Coelho.

⁷³ Docente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná. Integrante da Rede Sulbrasileira de Educação Ambiental – REASul. Email: mariaarleterosa@gmail.com

⁷⁴ Mestre em Sociologia, técnica e pesquisadora da Companhia de Saneamento do Paraná-Sanepar.

⁷⁵ Pedagoga, Especialista na área de Desenvolvimento Humano, técnica da Companhia de Saneamento do Paraná- Sanepar, Assessoria de educação Ambiental no Ministério Público do Paraná.



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

é suficiente para que esta política seja efetivada apenas sua aprovação e regulamentação.

Assim, constata-se que não é suficiente apenas sua aprovação e regulamentação como política pública. E, reafirma-se a necessária tomada de decisão política por parte dos gestores públicos envolvidos de forma direta nas diferentes instituições e instancias governamentais para que esta política seja executada. Ainda, realizar ações articuladas de diferentes áreas de políticas públicas tendo como foco central a formação de gestores e educadores na concepção estabelecida de educação ambiental. Ainda, a organização de espaços de participação e controle social no processo de implementação desta política, visando o monitoramento da atuação dos gestores com responsabilidade pública na execução desta política por meio de instrumentos, muitas vezes legais, que no caso do Paraná, destaca-se a parceria com o Ministério Público do Paraná. Neste sentido, foi constituído Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, vinculado ao Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Proteção ao Meio Ambiente e de Habitação e Urbanismo – CAOPMAHU do Ministério Público do Estado do Paraná, gestores de instituições governamentais estaduais e municipais, pesquisadores de universidades públicas e privadas e educadores ambientais.

Estas autoras participam e atuam neste Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, sendo a primeira autora docente e pesquisadora⁷⁶ do Programa de Pós Graduação em Educação de Mestrado e Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná desenvolve atividades de pesquisa em que prioriza a temática de educação ambiental nos sistema de ensino do Paraná. Adota os fundamentos da abordagem qualitativa de pesquisa na perspectiva metodológica da pesquisa participante com características da pesquisa-ação, conforme aborda Thiollent (1998, p.13) em que se considera a participação dos pesquisadores e dos sujeitos de pesquisa num sentido de cooperação na construção dos resultados de pesquisa. Considera a concepção de rede como estratégia metodológica de investigação e ação, visando potencializar a investigação e contribuir para ações cooperativas e de parcerias no trabalho de investigação e nas práticas sociais dos sujeitos participantes.

Os sujeitos de que trata este estudo são: integrantes do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, vinculado ao Centro de Apoio Operacional

⁷⁶ Esta pesquisadora está vinculada a linha de pesquisa de Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores, deste Programa de Pós Graduação e participa do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas – NUPECAMP e do projeto “A Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, Diretrizes Curriculares e Reestruturação dos Projetos Políticos-Pedagógicos”, financiado pela Capes, Programa Observatório em Educação – Edital 049/2012.



às Promotorias de Proteção ao Meio Ambiente e de Habitação e Urbanismo – CAOPMAHU do Ministério Público do Estado do Paraná; gestores das administrações municipais e educadores ambientais; gestores de instituições governamentais e do ensino superior; docentes e pesquisadores; representante da Frente Parlamentar Ambientalista da Assembleia Legislativa do Paraná, entre outros. Os dados foram coletados por meio de documentos, como relatórios, planilhas e memória de reuniões; observação participante e a participação da autora e dos sujeitos deste estudo em reuniões, encontros e seminários entre outros.

Os resultados parciais deste estudo foram apresentados em eventos e publicações em que se buscou ampliar a compreensão da política de educação ambiental do Paraná no período entre 2013 e 2017 e os desafios colocados para que de fato seja realizada conforme estabelecida.

Na sequência deste texto são apresentados os resultados de pesquisa ao se sistematizar o conjunto de ações e práticas articuladoras no âmbito da gestão da política de educação ambiental do Paraná em que se pontuam os desafios no processo de implantação desta política.

As práticas analisadas no texto foram desenvolvidas desde 2013 pelos participantes do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental - GTEA, vinculado ao CAOPMA⁷⁷, do Ministério Público do Paraná.

O diferencial da Política Educação Ambiental no Paraná, foi a metodologia de trabalho adotada para elaborar concomitante as Normas Estaduais de Educação Ambiental para o Sistema de Ensino pela Comissão Especial Temporária do Conselho Estadual de Educação. Ainda, garantiu a participação de todos os sujeitos sociais atuantes na educação ambiental do Paraná, como a realização de processo de consulta em parceria com a Secretaria Estadual de Meio Ambiente e o CAOPMA. Foi organizado o Seminário – Política de Educação Ambiental no Estado do Paraná, nos municípios de Curitiba, Londrina, Cascavel e Paranaguá, nos períodos de 26/04/13, 08/05/13, 21/05/13 e 04/06/13, tendo a presença aproximada de seiscentos participantes.

Este Grupo de Trabalho de Educação Ambiental – GTEA foi constituído em 2013 com apoio de integrantes da REAPR. Sendo vinculado ao Centro de Apoio Operacional de Proteção do Meio Ambiente a organização deste GTEA visou garantir o cumprimento de sua missão, prevista na Constituição Federal, na Constituição Estadual e na Lei Orgânica do Ministério Público do

⁷⁷ Em decorrência de uma reestruturação administrativa este Centro do Apoio Operacional de Meio Ambiente-CAOPMA foi integrado ao Centro de Apoio Operacional de Habitação e Urbanismo- CAOPHU e passou a ser denominado de Apoio Operacional de Meio Ambiente Habitação e Urbanismo.



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

Estado do Paraná ao acolher a iniciativa e objetivos de referido grupo.

Assim o GTEA monitora a implementação da Política Estadual de Educação Ambiental e das Normas Estaduais de Educação Ambiental para o Sistema de Ensino do Paraná, visando o cumprimento do Decreto 9958/2014 que regulamenta o art. 7º, 8º e 9º da Lei nº 17505 de 11 de janeiro de 2013. Tais artigos estão relacionados a regulamentação do Órgão Gestor de Educação Ambiental e a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental – CIEA.

Neste ano de 2013, de 1 a 4 de outubro, foi realizado o I Colóquio Internacional da Rede de Pesquisa em Educação Ambiental por Bacia Hidrográfica e do XV Encontro Paranaense de Educação Ambiental – XV EPEA, tendo como local o Campus da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, na cidade de Cascavel, e contou com a presença de quatrocentos e setenta participantes e cento e sessenta trabalhos inscritos. Este evento, que teve sua primeira edição em 1998, contou com a parceria da Rede Paranaense de Educação Ambiental. O impacto dos EPEAs na construção do campo da educação ambiental no Paraná continua se fazendo sentir ao longo dos anos.

Este XV EPEA consolidou o princípio de bacia hidrográfica⁷⁸ como eixo estruturante da educação ambiental na perspectiva de Porto (2008, p.3). Adota-se para a educação ambiental a bacia hidrográfica como unidade de planejamento e gestão e foi inserida no texto da política estadual de educação ambiental. Como, também, a territorialidade da educação ambiental em que a escola assume um papel de liderança social, na perspectiva de que trata Gohn (2006, p. 27-38), possibilitando a articulação da educação ambiental formal e não formal.

Deste modo, está edição do EPEA foi fundamental para apresentação e consolidação dos princípios, diretrizes e mecanismos de implementação da Política Estadual de EA. Também foi um momento de coroação e fortalecimento das atividades dos educadores ambientais, de todo o estado. Foram registrados avanços na institucionalização da política estadual de educação ambiental e na articulação entre as Instituições Estaduais de Ensino Superior. Coroado pelo o ato de criação do Decreto nº 9958 de 23 de Janeiro de 2014, que dispõe sobre o Regulamento e atribuições do Órgão Gestor da Política Estadual de Educação Ambiental que trata os artigos 7º e 8º, e a constituição da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental que trata o artigo 9º da Lei nº 17.505, de 11 de Janeiro de 2013. Logo a seguir, em 24

⁷⁸ EAdota-se neste artigo a concepção de bacia hidrográfica de Porto(2008, p. 3) como “um ente sistêmico, é onde se realizam os balanços de entrada proveniente da chuva e saída de água através do exutório, permitindo que sejam delineadas bacias e sub-bacias, cuja interconexão se dá pelos sistemas hídricos”.



de março deste mesmo ano, numa sessão do Conselho Estadual do Meio Ambiente, foi realizado o Ato de Instalação do Órgão Gestor da Política de Educação Ambiental do Paraná.

Em 2014 se destacaram as práticas articuladoras de educação ambiental por meio do: a) Curso de Formação para os integrantes do CIEA/Pr, numa parceria da SEMA com o Ministério de Meio Ambiente, denominada Oficina de Conteúdos para constituição do CIEA, em que participaram quarenta gestores públicos, pesquisadores e educadores ambientais de diferentes segmentos sociais que atuam com educação ambiental no Paraná; b) Reuniões com representantes da Secretaria de Ciência e Tecnologia-SETI e reunião com o Conselho de Reitores das Instituições Estaduais de Ensino Superior⁷⁹ por solicitação do CAOPMA/MP; c) Realização de dois Seminários municipais regionais. O I Seminário Curitiba de Educação Ambiental e o Seminário de Guarapuava. Nestes eventos foi tema de destaque a necessidade de formação dos gestores municipais para organizar a implantação das ações de educação ambiental nos municípios do Paraná.

Ainda, em 2014 ficou evidenciado o fortalecimento de práticas articuladoras de educação ambiental e de inovação na atuação do Ministério Público do Paraná. A realização de vinte oito reuniões técnicas pelo GTEA marca suas contribuições para o campo da educação ambiental do Paraná. Ainda, ficou constatado os desafios como: garantir a sustentação deste Grupo de Trabalho de Educação Ambiental/MP; a continuidade das ações de monitoramento dos trâmites funcionamento do Órgão Gestor de Educação Ambiental e do CIEA do Paraná na perspectiva de inserção das contribuições do coletivo nos documentos formais e governamentais relacionados a composição do CIEA, formação e planejamento e programa de ações.

Estes desafios elencados retratam os limites e os riscos de descontinuidade das políticas de governo, pois, a implementação de uma política pública requer o fortalecimento de seus interlocutores no processo de controle social atuando sobre o estado e ao mesmo tempo requer o comprometimento do governo no cumprimento de uma lei estabelecida.

Estes fatores são diretamente afetados pelo o que Lima (2011) fala a respeito das fragilidades institucionais encontradas nesta fase de implementação das políticas públicas como: o sucateamento dos recursos humanos, a cultura burocrática e patrimonial das institucionais, a limitação de recursos, falta de integração entre os diversos setores de governo e a

⁷⁹ Participaram os reitores das sete Universidades Estaduais: Londrina(UEL); Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO); Oeste do Paraná (UNIOESTE); Ponta Grossa (UEPG); Maringá (UEM); Estadual do Paraná (UNESPAR) e do Norte do Paraná (UENP).



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

interlocução com a sociedade e a divergência dos aspectos conceituais e metodológicos sobre a educação ambiental.

Em 2015, de 17 a 20 de agosto, foi realizado o XV Encontro Paranaense de Educação Ambiental - XV EPEA, tendo como local a Universidade do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO, na cidade de Guarapuava. No II Seminário Curitiba de Educação Ambiental que teve como tema a Pesquisa, Formação e Políticas Públicas em Debate, também, tratou-se dos preparativos e da organização do XVI EPEA, sendo constituídas as comissões de trabalho, científica e de organização deste evento. Ainda, neste ano as práticas articuladoras realizadas pelos participantes do GTEA foram sistematizadas a partir de seis eixos: a realização dos seminários municipais, metropolitano e de pesquisa; participação nas atividades do Órgão Gestor e instalação do CIEA; atividades do Grupo de Revitalização do Rio Iguaçu; ações no âmbito da educação como participação e intervenção na elaboração do Plano Estadual de Educação, elaboração da minuta de Resolução do Grupo Gestor Secretaria do Estado de Educação-SEED e de Ciência e Tecnologia-SETI e palestras para formação de professores SEED; No ano de 2016 ficaram evidentes as práticas articuladoras de educação ambiental nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, como São José dos Pinhais, Pinhais e com destaque para o município de Colombo que passou a elaborar suas Diretrizes Municipais Curriculares de Educação Ambiental. Foram realizados Seminários de Educação Ambiental em municípios desta região e Seminários do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do Litoral. As atividades do Grupo de Revitalização do Rio Iguaçu foram intensificadas, assim como, os preparativos para realização do XVI EPEA.

O ano de 2017 foi marcado pela realização do XVI EPEA, de 17 a 19 de maio, na Universidade Federal do Paraná e foi coordenado pelo Setor de Educação da Universidade. É importante citar a participação dos representantes das Universidades Estaduais integrantes da rede de Pesquisa em Educação Ambiental do Paraná. O evento contou com 900 participantes, 150 propostas de oficinas e minicursos e 560 submissões de resumos com resultados de pesquisa e relatos de experiência. O XVI EPEA fortaleceu a atividade acadêmica, a pesquisa e os relatos de experiências e expressou pelo volume de trabalhos inscritos, que os eixos temáticos voltados a Educação Ambiental escolar estão em evidência.

No que diz respeito a Política Pública ficou evidente um distanciamento entre o que está estabelecido na política e as práticas dos gestores governamentais.



Um marco do evento foi a presença da professora Lucie Sauvé⁸⁰ que ao analisar a educação ambiental na perspectiva de uma cartografia das correntes em educação ambiental, reafirma o papel da educação ambiental crítica, politizada e cidadã para o enfrentamentos e transformação da problemática socioambiental vigente.

Deste modo, considera-se que as práticas articuladoras relatadas compreendendo os quatro anos desde a criação da Política Estadual são os resultados qualitativos e representam significativos avanços na política estadual de educação ambiental do Paraná.

Assim, contribui para compreensão da política de educação ambiental a abordagem de Lima (2011, p. 8-12) ao analisar os limites e contradições da política ambiental no Brasil em que pontua três aspectos de limite, que se adota como síntese neste artigo que trata dos resultados e impasses na perspectiva dos limites da política de educação ambiental no Paraná.

O primeiro diz respeito à falta histórica na realidade econômica e social brasileira de um patamar de prioridade política das questões ambientais, sendo materializada pelos indicadores de destinação de recursos para esta área de política pública.

O segundo trata-se dos descompassos entre as leis e os discursos avançados e evasivos no âmbito institucional da gestão ambiental, aponta para o conflito de interesses econômicos e políticos, a falta de vontade política, a cultura política evasiva das instituições públicas com carência de recursos e debilidade executiva no cumprimento dos objetivos e metas das políticas ambientais.

E o terceiro aspecto destes limites para este autor está relacionado a “falta de integração e coordenação de políticas setoriais que impactam o ambiente”. Neste sentido, menciona a falta de planejamento e ação integrada entre as diferentes instâncias das esferas governamentais.

Lima(2011, p. 10) chama a atenção para a ambiguidade do papel do Estado como outro obstáculo para caracterizar os limites da política ambiental no Brasil, na medida em que é gerador de impactos ambientais ao estimular e gerar condições para o desenvolvimento econômico, produtivo e social do país. Esta postura ambígua está presente ao permear a institucionalização da política ambiental brasileira que se fundamenta na noção de desenvolvimento ambiental de base instrumental e do pragmatismo econômico.

Em síntese, Lima(2011, p. 17) aponta aspectos na institucionalização da política ambiental brasileira que se aplicam a política estadual de educação

⁸⁰ Destaca-se as importantes contribuições desta pesquisadora para a educação ambiental. Coordena Programa de Pós Graduação de Formação Continuada em Educação Ambiental da Universidade de Quebec, Montreal, Canadá.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

ambiental do Paraná no que se refere a “falta de vontade e prioridade política; de fragmentação intersetorial; de participação legítima; de incoerência entre leis e práticas e de ambiguidade estatal frente aos interesses privados, pode-se vislumbrar a magnitude e a complexidade dos desafios abertos” . Assim, segue as considerações finais deste artigo em que sistematiza os resultados e desafios da Política de Educação Ambiental do Paraná.

Os avanços identificados neste processo foram: o princípio norteador que orientou a integração da educação ambiental formal e não formal; a articulação entre a educação superior e a educação básica em suas diferentes modalidades educativas; o princípio de superação da matriz ideológica vigente que fragmenta, divide e desarticula saberes, ações, instituições e pessoas; a atuação integrada e articulada entre os profissionais da Educação Ambiental tanto no âmbito da gestão pública quanto no sistema formal de ensino; articulação da educação ambiental com as demais políticas públicas; o fortalecimento das ações para a elaboração das políticas municipais de educação ambiental, em especial nos Municípios que integram a Região Metropolitana de Curitiba; a articulação das ações da Educação Ambiental formal e não formal no território da Bacia hidrográfica, possibilitando a territorialidade das ações de educação ambiental. No âmbito do Sistema de Ensino os avanços foram a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais e a constituição de um Grupo Gestor Estadual interdisciplinar visando articular o conjunto de ações da Secretaria de Educação de Estado da Educação – SEED e da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI; a constituição Rede Paranaense de Pesquisa em Educação Ambiental e o Programa Paranaense da Rede de Pesquisa em Educação Ambiental.

Destaca-se, neste ponto, um aspecto importante dos avanços da Política Estadual: a criação no Ministério Público, por meio do Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Meio Ambiente, do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental que tem como principal objetivo o monitoramento da implementação desta política. Importante ressaltar que a constituição deste grupo possibilitou o debate acerca do papel das demais políticas ambientais e a compreensão da interface destas dimensões para a solução conjuntas dos problemas socioambientais presentes no cotidiano das atividades do Ministério Público em relação a matéria de Meio-Ambiente. Ainda, a respeito deste grupo, salienta-se seu papel na formação de gestores públicos e demais segmentos sociais para a busca de soluções que promovam o bem comum e a qualidade ambiental indicando os instrumentos políticos e jurídicos necessários para a efetividade das ações.

Outro avanço significativo é a percepção de que a Educação Ambiental



é um campo integrador das questões ambientais e dos desafios educacionais quanto: - ao fato de que ainda não há uma ampla compressão da educação ambiental como estratégia de construção de um projeto de sociedade que promova e valorize a vida; a superação das tendências conservadoras e pragmáticas de educação ambiental numa perspectiva de atuação crítica e emancipatória; a necessidade de responder às questões complexas das sociedades contemporâneas com políticas públicas integradas; a realização e avaliação de políticas, programas e projetos que alcancem os resultados sinérgicos das políticas públicas; o desafio da formação dos educadores ambientais no âmbito do sistema formal de ensino. Lembrando que esta formação precisa ser continuada e em sintonia com formação dos gestores públicos municipais e estaduais e do conjunto da sociedade.

Outros desafios, colocados são: o enfrentamento e a superação da desarticulação intersetorial na gestão pública, a inexistência de recursos aplicados em educação ambiental, à vontade e a decisão política que afeta diretamente a atuação do Órgão Gestor da Política de Educação Ambiental do Paraná, a garantia e fortalecimento das instâncias de participação e representatividade social, como o CIEA.

Por fim, o exercício analítico acerca dos caminhos por meio dos quais se tem buscado a institucionalização da Política de Educação Ambiental no Paraná sugerem que, a despeito dos avanços efetivados, existem problemas que precisam ser superados para que estes instrumentos possam contribuir para que Estado e sociedade enfrentem as problemáticas sociais e ambientais contemporâneas. Dentre eles, como foi observado ao longo do trabalho promovido pelo GTEA, há um conflito entre a ideologia voltada ao bem comum, que pautou a construção da Política Nacional de Educação Ambiental demais políticas públicas ambientais, e o momento de retomada neoliberal em que as políticas estaduais e municipais estão sendo formuladas.

Referências

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental. Resolução CNE/CP nº. 02/2012.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. A institucionalização das políticas e da gestão ambiental no Brasil: Avanços, Obstáculos e Contradições. Revista



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 23, p. 121-132, jan./jun. 2011. Editora UFPR.

PARANÁ, CEE. Deliberação nº 04/13, de 12 de novembro de 2013. Estabelece as Normas Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. 2013. Disponível em: <http://sites.uepg.br/> Acesso em out. 2015.

PARANÁ, Governo do Estado. Lei nº. 17505 de 11 de Janeiro de 2013. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. 2013. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=85172> Acesso em: out 2015.

PORTO, Monica Ferreira do Amaral; PORTO & PORTO, Rubens de La Laina. Gestão de Bacias Hidrográficas. In: Estudos Avançados, vol. 22, n. 63. São Paulo, 2008.

ROSA, Maria Arlete; TROVÃO, Ana Carolina Rubini; COELHO, Wanderleia Aparecida. Reflexões sobre a Política de Educação Ambiental no Paraná: resultados e impasses, In: Revista Eletrônica de do Mestrado em Educação Ambiental, Edição Especial: XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea>. Acesso em: 14 de out. 2017

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.





Os dias de antes e os de agora educação popular e educação do campo

Carlos Rodrigues Brandão⁸¹

A Pedagogia do Oprimido encontra sua afirmação nos processos educativos extraescolares, sobretudo, mas também inspira outra escola, outras práticas educacionais escolares. O traço mais radical: ocupar o território-escola. Os movimentos sociais, ao lutarem por terra, espaço e território, articulam as lutas pela educação, pela escola – as lutas por direitos a territórios. Mostram a articulação entre todos os processos históricos de opressão, segregação e desumanização, e reagem lutando em todas as fronteiras articuladas de libertação. Escola é mais do que escola na pedagogia dos movimentos. Ocupemos o latifúndio do conhecimento como mais uma das terras, como mais um dos territórios negados.

A escola, a universidade e os cursos de formação de professores do campo, indígenas e quilombolas são mais outros territórios de luta

⁸¹ Professor titular (aposentado) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Professor do Quadro de Docentes do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e do Doutorado em Ciências Sociais.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

e de ocupação por direitos⁸². A negação, a precarização da escola, é equacionada como uma expressão da segregação-opressão histórica da relação entre classes. Já a escola repolitizada é mais um território de luta e ocupação, de libertação da opressão. A Pedagogia do Oprimido é radicalizada na pedagogia escolar pelas lutas dos movimentos por educação do campo, por escola do campo no campo⁸³.

Miguel Arroyo

Preâmbulo

Este documento trazido para o nosso Fórum Brasileiro de Educação Ambiental é a revisita de um documento anterior. Seu foco é a relação e entre a educação popular e a nascente educação do campo. Creio que, pela proximidade das questões que tento dialogar, aqui, o que escrevi tangencia, de forma fecunda, questões também de educação ambiental. Sou daqueles que acreditam que somente saberemos lidar com zelo e carinho com a natureza, quando aprendermos a lidar com a partilha da liberdade, da inclusão, da justiça e da fraternidade entre nós, os seres humanos.

Cinquenta e quatro anos depois, o que há ainda para falar a respeito da educação popular? O que há para praticá-la? Quando? Junto a quem? Em nome de quem? Do que? Como? O Fórum Internacional Paulo Freire reuniu,

⁸² Para quem não esteja afeito aos processos de luta pela terra, no Brasil, talvez valha a pena saber que, em nosso caso, dentro de um mesmo amplo e persistente processo de “luta por conquista da terra” existem, pelo menos, três dimensões. E elas valem tanto do ponto de vista de seus atores sociais essenciais quanto do ponto de vista de setores do poder público e de políticas públicas ligadas à questão de terra e territórios no Brasil. Uma dimensão é a da questão dos direitos dos povos e das nações indígenas aos seus territórios ancestrais. Povos indígenas não lutam por “terra para plantar”, ainda que vários deles sejam agricultores. Lutam por territórios e por seus direitos a se reestabelecerem, de forma definitiva, em territórios que lhes pertencem ou de que foram expropriados. Outra dimensão é a dos quilombolas. Desde 1986, a constituição brasileira reconhece que comunidades de negros estabelecidas em territórios próprios, genericamente denominados “quilombos”, desde a colonização escravocrata, devem ser garantidas comunitariamente a seus habitantes ou a comunidades de negros em luta pela reconquista de territórios quilombolas expropriados. Existem, no Brasil, mais de quatro mil territórios quilombolas espalhados praticamente por todos os estados da federação. Uma ainda pequena parte deles está identificada e reconhecida. E uma parcela ainda menor está juridicamente homologada. Finalmente, uma terceira dimensão é a de luta por territórios e terras expropriadas e reivindicadas por camponeses em sua luta pela Reforma Agrária no Brasil. Tanto no caso do MST quanto no da militância de educadores populares, uma luta por “conquista da terra” envolve essas três dimensões. Hoje em dia, a expressão Povos do Campo, das Águas e das Florestas unifica pessoas, povos, comunidades e movimentos populares “não-urbanos”.

⁸³ Essa longa passagem faz parte do verbete Pedagogia do Oprimido, que vai da página 553 à página 560 do Dicionário da Educação do Campo. A citação de Miguel Arroyo está nas páginas 559 e 560. A ideia de territórios simbólicos, logo culturais e pedagógicos e de uma luta popular por territorializações outras, está presente em recentes trabalhos do educador colombiano Marco Raul Mejía. Mejía, hoje um dos mais fecundos e ativos educadores populares em diálogo com o momento presente, sobretudo da América Latina, e um dos mais lúcidos críticos dos processos atuais de colonização simbólica, entre a mídia e a escola. Ver indicações dos livros na bibliografia.



em 2014, em Turim, um número bastante grande de pessoas para quem Paulo Freire e seu legado constituem ainda, mais uma presença para pensar e agir hoje e agora, do que uma mera memória que, de tempos em tempo, alguém relembra e festeja com pedagógica saudade.

Uma das evidências mais felizes que tenho vivido nos últimos encontros “freireanos” (o próprio nome não é dos melhores) é a presença de jovens e adultos-jovens, mais numerosa do que a dos “velhos testemunhas da história”, como eu mesmo. Entre alguns anos e outros, quando nos encontramos, nós, os “dos anos sessenta, quando tudo começou”, lembramos os que partiram e recordamos os que já se sentem velhos e cansados o bastante para não se aventurarem mais a jornadas como as de Turim. Somos, cada vez menos, os que vivemos a ventura de partilhar com Paulo Freire não somente os seus escritos e suas ideias, mas um trecho de sua vida.

Nos anos fora os de 2011 a 2014, estivemos comemorando e recordando cinquentenários marcantes, sobretudo para os que viveram, de forma direta ou indireta, aquilo que juntos relembramos. Em 2011, festejamos os cinquenta anos da instauração da educação popular no Brasil e, depois, em toda a América Latina, a partir dos trabalhos da primeira equipe de Paulo Freire no Nordeste, a partir da criação de movimentos de cultura popular e de centros populares de cultura. Em 2012, lembramos a realização, no Recife, do Primeiro Encontro Nacional de Movimentos de Cultura Popular. Pela primeira vez, nós nos reunimos para pensarmos juntos quem éramos e o que imaginávamos poder fazer. Por uma primeira vez, de uma forma tão afoitamente interativa, a educação abria-se á política, a pedagogia à poesia, a ciência ao teatro (lembrar o “Teatro do Oprimido”, de Augusto Boal) e a militância à revolução.

Em 2013, vários de nós retornamos ao Nordeste, para celebrar em Angicos, no Rio Grande do Norte, as primeiras experiências de alfabetização popular (e não apenas “para o povo”) com o novo “Método de Alfabetização Paulo Freire”. Mas, em 2014, “desfestejamos” os cinquenta anos do golpe militar no Brasil. Poucos meses antes, Paulo Freire e a sua equipe foram chamados a Brasília para impulsionarem uma ampla e radical Campanha de Alfabetização. Ela nunca foi sequer iniciada. Paulo Freire e tantos e tantas outras foram presos e exilados.

E se nós, as pessoas que se reconhecem praticantes, militantes e participantes de algo que, ao longo desses anos todos, tem-nos reunido



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

ao redor da educação popular, nos colocarmos frente ao mundo em que praticamos esta modalidade humanista, crítica, criativa e transformadora da/através da educação, o que encontramos é uma realidade a qual, ao mesmo tempo em que dá continuidade aos anos quando “tudo começou”, nos revela faces múltiplas, ou faces plurais, em boa parte, diversas e, em alguns casos, quase divergentes.

Não esqueçamos que, nos “tempos originais”, tanto para a cultura popular, quanto para uma de suas vocações de ver a realidade como uma ação social através da cultura – a educação popular – o que nos movia, então, eram palavras que continham ideias e acentuavam propostas regidas por: participação, transformação, revolução. Transformação de estruturas da mente, da consciência, da cultura, da sociedade, do mundo. Transformações radicais (desde as raízes), estruturais (não de partes ou sistemas da sociedade, mas dela toda) e socialmente populares (centradas em lutas e políticas “de classe”). Ou seja, transformações de toda uma sociedade e não adaptações ao estilo “desenvolvimentista” do sistema capitalista hegemônico.

Educação pública... Educação popular?

Lembremos, de saída, que fora locais e momentos de exceção – não raros efêmeros - em sua forma moderna, a educação pública surge ao lado do nascimento de estados-nação na Europa. Ela aparece e depressa se difunde em países submetidos a conflitos internos ou externos, em um tempo entre fins do século XVIII e o século XIX, quando guerras entre velhas e novas nações europeias eram mais a regra do que a exceção. Surge, portanto, no interior e a serviço de sistemas políticos nacionais fortemente militarizados, entre os armamentos, os exércitos e a educação ofertada a suas crianças e jovens. Um de seus locais pioneiros de origem e acelerada expansão foi a Prússia, o mais militar e belicoso dos países da Europa de seu tempo.

Seu modelo mais imediato era o exército e não a sociedade. Depois foi a empresa e não, a comunidade. E, fora breves momentos de exceção, à direita e à esquerda, uma educação pública de matriz europeia dirige-se, através de suas escolas “abertas a todos”, a instruir e formar crianças e jovens entregues à tutela de um poder de estado empenhado em gerar cidadãos letrados, esclarecidos e disciplinados, ou seja, pessoas prontas a “viver e morrer pela Pátria”. Sabemos que o abecedário pedagógico de muitas de nossas escolas ainda começa com a letra “d”, e da palavra “disciplina” derivam quase todas as outras. Uniformes, formaturas de estilo militar, cultos aos “símbolos da Pátria” foram e continuam a ser a sua rotina diária. Raros demais são os



currículos em que uma História da América justa e igualitária seja ensinada a crianças e a jovens.

Um discreto acento humanista-iluminista, apenas em parte, escondia o teor uniformemente disciplinador da escola pública em suas origens. Entre outros estudiosos muito conhecidos é delas que fala Michel Foucault. E como tanto ele quanto outros pensadores críticos e pós-críticos são nossos insistentes conhecidos, quero trazer aqui um inesperado depoimento.

Ao tempo de Marx e Engels, Leon Tolstói, um escritor russo e um aristocrata dissidente, escrevia isto sobre as escolas não apenas de seu país.

Nas mãos das classes dirigentes estão o exército, o dinheiro, as escolas, a religião, a imprensa. Nas escolas, elas atçam o patriotismo nas crianças com histórias que descrevem o próprio povo como sempre correto e melhor do que todos os outros; nos adultos atçam este mesmo sentimento com espetáculos, cerimônias, monumentos e uma imprensa patriótica mentirosa; e, o mais importante, atçam o patriotismo pelo fato de que, ao promover todo o tipo de injustiça e crueldade contra outros povos, despertam neles a hostilidade contra seu próprio povo e depois utilizam essa hostilidade para despertar atitudes hostis em seu próprio povo⁸⁴.

Em boa medida, esta é a primeira matriz de uma pedagogia oficial da escola pública dos séculos XVIII e XIX, a qual as políticas públicas diferenciadamente importam para a América Latina.

A Inglaterra da revolução industrial dá, à educação pública, a sua outra face. Em um país que, desde cedo, aprendeu a separar - ao estilo grego arcaico - a elite aristocrática e, depois, a burguesia florescente que deveria governar e administrar, da massa das “pessoas comuns” (professoras/professores incluídos) destinadas a obedecer e a trabalhar, reduziu no essencial o acento militarmente patriótico de suas escolas e incorporou a elas o que outros

⁸⁴ Está na página 166 do livro *Liev Tolstói – os últimos dias*, da Penguin Companhia/Companhia das Letras, São Paulo, 2011. Corresponde ao artigo *Patriotismo e governo* escrito por Tolstói em 1900. Lembro que, após ser já um escritor universalmente consagrado e depois de haver sido excomungado pelo Sínodo da Igreja Ortodoxa Russa, devido a suas idéias sobre a religião e, especialmente, por suas ásperas críticas ao governo e à religião em seu país, Liev Tolstói criou, em sua propriedade, a Iasnaia Poliana, uma escola para os filhos dos seus servos, os “mujiques”. Ele mesmo dedicou-se a lecionar nessa escola e escreveu, inclusive, uma cartilha popular (existe tradução em Português). Há versões de que a escola simplesmente “não seguiu adiante”. Mas há também outras versões segundo as quais a escola de Tolstói foi fechada por ordem do “governo imperial”.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

países da Europa tardaram a acrescentar às deles, e que depressa os Estados Unidos da América do Norte inovaram e tornaram o centro do espírito do ensino de suas escolas públicas: o foco sobre a formação de cidadãos competentes-competitivos direcionados à empresa e à indústria em tempos de paz e, ao exército, em tempos de guerra. Algo cedo descoberto como outro “bom negócio”. E essa tem sido, de forma acelerada, nos últimos trinta anos, a outra face que também, depressa, as nossas políticas públicas incorporam aos currículos de suas escolas.

À direita e à esquerda, entre as ideologias e os regimes políticos de vocação totalitária, praticamente todos os educadores, de Sócrates a Paulo Freire, foram colocados à margem, oficialmente proscritos ou “esquecidos”, tidos como curiosos criadores de estranhas pedagogias e escolas “alternativas”, quando não, presos, exilados ou mortos. As ideias e as propostas pedagógicas cultural e/ou politicamente inovadoras, fora as raras exceções das diferentes escolas alternativas, entre as quais, as “antroposóficas” são, talvez, o mais conhecido e universalmente difundido exemplo, são aceitas como experiências singulares, quase sempre dirigidas “aos que podem pagar”. Mas, quando, em outra direção, são criadas pelo operariado e diretamente dirigidas ao povo do século XIX e às ditaduras latino-americanas do século passado, elas foram severamente perseguidas e, aqui e ali, fechadas, não raro entre tiros e prisões, tal como ocorreu com as “escolas anarquistas” de vocação libertária, durante algum tempo, implantadas no Brasil por operários emigrantes europeus e dirigidas a filhos de trabalhadores⁸⁵.

Uma “educação pública popular” é quase sempre regularmente efêmera ou deprava-se como uma educação pública submetida a um poder de estado através da subserviência do povo, mesmo ou principalmente quando se anuncia como uma educação a “serviço da sociedade civil”. No Brasil, durante a vigência do Partido dos Trabalhadores, no governo da Federação, no de alguns estados e no de inúmeros municípios, a “educação popular” foi decretada oficialmente como a própria “política da escola pública”. Foi então, o breve e fecundo tempo da criação de “escolas cidadãs”, de “escolas candangas” e outras com outros nomes e uma declarada vocação popular. Foi o tempo das assembleias populares sobre educação, dos coletivos

⁸⁵ Norma Elizabeth Pereira Coelho defendeu, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, uma tese de doutorado sobre este assunto: os libertários e a educação no Rio Grande do Sul (1895-1926), Porto Alegre, 1987.



pedagógicos, das gestões partilhadas, dos orçamentos participativos, das pesquisas prévias junto às comunidades de acolhida das escolas para a elaboração de propostas curriculares questionadoras. Hoje, fora alguns casos muito raros, tudo o que se fez resta na memória saudosa de algumas professoras e em algumas dissertações e teses de pós-graduação.

A citação abaixo poderia ser tomada como o “mote” de apenas uma face das críticas que, educadores contrários a este horizonte pedagógico oficial no Brasil, fazem à escola pública.

Numa breve perspectiva histórica, na América Latina, especialmente no Brasil, a escola pública não tem sido uma instituição pensada para o acolhimento das classes populares.

...

Na América Latina, nos países cujos modelos políticos e econômicos se pautam pela ideologia desenvolvimentista, a escola, especialmente a escola pública, teve como um de seus principais objetivos, junto às classes populares, prepará-las para o mundo do trabalho, garantindo uma força de trabalho minimamente educada, além de inculcar e difundir a ideologia liberal de aceso e democratização do conhecimento socialmente produzido para todos.⁸⁶

Conhecemos de sobra algumas razões visíveis a respeito da distância ou mesmo de uma dissonância entre a educação pública-estatal e a educação popular. Uma delas é difundida o bastante para não ser mais do que apenas sumariamente lembrada aqui. A educação popular não se apresenta como um serviço cultural através da educação estendida ao povo, mas como uma ação pedagógica colocada a serviço do povo, na contramão, a serviço direto de sua endoformação e de seu empoderamento, como um agente ativo de transformações sociais, quase sempre hostis a poderes de estado liberais, neoliberais ou liberalmente populistas. Hostis a tais políticas e, mais ainda, aos interesses dos polos político-econômicos aos quais serve o poder público colonizado.

⁸⁶ Esta passagem está no artigo de Maria Teresa Esteban e Maria Tereza Goulart Tavares: Educação popular e a escola pública – algumas questões e novo horizontes, na página 293 de Educação popular – lugar de construção social coletiva, livro organizado por Danilo Streck e Maria Teresa Esteban.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

Mas há, também, um outro motivo do descolamento entre a educação popular e as nossas políticas governamentais de educação. Desde as origens dos movimentos de cultura popular, no Brasil dos anos sessenta e muito depressa, quando a educação popular difunde-se por toda a América Latina, já será, em Paulo Freire, a sua assinatura político-pedagógica o que me parece, hoje em dia, algo quase esquecido.

Vejamos. Ao deslocar o seu lugar de inserção de um poder-de-estado para instituições e frentes de lutas populares, a educação popular desqualifica a essência do teor nacionalista-patriótico de qualquer educação pública. Veremos, mais adiante, como a educação popular, a partir de Paulo Freire, em um muito breve tempo passa de “nordestina” a “brasileira”, de “brasileira” a “latino-americana” e de “latino-americana” a “altermundista” aqui, no duplo sentido da palavra. Primeiro: universalista a partir das classes e dos movimentos populares – do que hoje em dia a Via Campesina é um exemplo eloquente. Segundo: integrada à vocação de que cabe ao povo – nós incluídos, segundo a minha visão – a criação de “um outro mundo possível”.

No Dicionário da Educação do Campo, que daqui em diante estará nos acompanhando o tempo todo, em seu longo verbete sobre Educação do Campo, Roseli Caldart, em nome da autonomia e do protagonismo das classes e dos movimentos populares, radicaliza a ideia de que não cabe a um poder de estado tutelar políticas públicas de educação. Que o governo responda obrigatoriamente pela economia da educação pública. Mas de modo algum pelo seu controle político-pedagógico.

A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo)⁸⁷. (Grifos e parênteses da autora).

⁸⁷ Está na página 262 do Dicionário de Educação do Campo. Esse “dicionário” composto de longos verbetes-artigos escritos por diferentes pessoas, diretamente ou não ligadas ao Movimento dos Trabalhadores da Terra, e de uma nascente Educação do Campo, foi publicado pela Editora Expressão Popular, de São Paulo em XXXX. Roseli Caldart tem sido a mais conhecida e persistente educadora co-responsável pela condução dos debates sobre a linha pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, tanto no que se refere às escolas dos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, quanto na elaboração de uma “pedagogia de movimento” bastante mais ampla e politicamente consequente com o ideário do MST, onde a própria ideia de educação vai muito além da escola e da educação formal. Vimos e veremos que, entre educadores provenientes do mundo da academia e muito conhecidos no Brasil, o MST conta com a presença ativa de Miguel Arroyo e Gaudêncio Frigotto.



A Educação popular e o desafio do diálogo

Há pelo menos duas variantes na compreensão do que seja educação popular.

Primeira: ela é uma modalidade de pensamento, de prática pedagógica e da ação política dela derivada, dirigida às/pelas classes populares e devotada a participar de processos em que elas se tornam protagonistas de transformações sociais. Ela surge, por volta dos anos 60, na América Latina e radicaliza teórica, pedagógica e politicamente o que também na Europa foi, em alguns momentos e lugares, chamado de educação popular. Isso porque ela não se dirige como um serviço suplementar da educação, às classes populares, mas porque pretende se colocar, pedagogicamente, a serviço dessas classes para que elas próprias estabeleçam o seu destino como classe e as suas ações políticas transformadoras.

Segunda: aquilo a que damos, agora, o nome de educação popular é algo que, ao longo da trajetória humana, acontece em diferentes momentos e em diversos lugares sociais. Com diferentes assinaturas e diversas ideologias políticas e propostas pedagógicas de sua realização, há um acontecer de uma educação popular sempre que uma crítica radical a uma política, a uma hegemonia econômica, a uma cultura política e a uma educação derivada delas associa-se a um projeto originado das classes populares. Um projeto que justamente repensa a educação como cultura, a cultura como política e a política como transformação social de vocação popular.

No caso brasileiro e, para ficarmos aqui, na escolha da primeira alternativa, lembremos que, embora os Movimentos de Cultura Popular da aurora dos anos sessenta surjam tanto “no campo” quando “na cidade”, em sua vocação freireana e mais difundida, uma educação popular é dirigida diretamente ao campesinato. As primeiras experiências nordestinas de fato marcantes são rurais, a começar pelas “Quarenta horas de Angicos”. E o Movimento de Educação de Base, a mais expandida e expressiva instituição derivada dos MCPs é absolutamente rural. Entre a educação popular dos anos sessenta – apenas tardiamente assumida com o nome de “educação popular” – e a educação do campo há um intervalo de mais de cinquenta anos.

Ora, uma peculiaridade nuclear da educação popular, desde suas origens remotas até os dias de hoje, separa-a ideológica, política e pedagogicamente de outras vertentes de educações de vocação classista, transformadora e revolucionária. No imaginário da educação popular, não



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

deve existir um polo central, uma agremiação de teoria-e-prática, um partido ou o que seja diretor dos processos de saber-fazer, no encontro entre “nós” educadores populares não “do-povo”, e “eles”, educadores populares, no duplo sentido da palavra “popular”“.

A educação popular tem, no diálogo, não uma metodologia pragmática de ação pedagógica, de que o “círculo de cultura” será a mais conhecida imagem. O diálogo é, nela, o começo e o final de todo o acontecer do ensinar-aprender. Em suas formas mais radicais – aquela que eu pessoalmente assumo – a sua “palavra de ordem” é a desordem pedagógica. É a ideia de que, com um mínimo de propostas de base, tudo o que se realiza como e através da educação popular parte de um encontro igualitário de saberes e significados. De uma “turma de alfabetizando” a uma instituição ampla de criação de uma “proposta de educação popular”, são coletivos tão igualados e igualitários, quanto possível, do poder de pensar, dizer e decidir os que geram e gerenciam um trabalho de educação popular.

A simples leitura da “bibliografia” ao final de uma “linha do tempo” que vai dos primeiros até os mais atuais livros e artigos de educação popular deixará claro que, mesmo quando uma crítica da sociedade tem em autores como Marx e Gramsci os seus fundamentos, a partir do próprio Paulo Freire, uma vocação dialogicamente humanista – entre as infinitas variações dessa ampla e, não raro, vaga palavra – será o seu horizonte. E isso nos acompanha até hoje, se quisermos ser francos e transparentes. Desde o começo dos anos sessenta, Cuba nos foi um horizonte – inclusive para militantes cristãos – e a educação cubana nos era um modelo escolar. Mas pensadores e educadores cubanos foram e seguem sendo entre nós, educadores populares latino-americanos absolutamente raros. Até onde posso me lembrar, eles não comparecem nos livros de coletâneas de textos mais recentes.

Em um livro a meu ver absolutamente atual Alfonso Torres Carrilo radicaliza este suposto.

A militância cristã de Freire e o carácter humanista de sua proposta fez com que sua proposta tivesse acolhida dentro da Igreja; primeiro o MEB do Brasil (o Movimento de Educação de Base, ao qual pertenci – CRB) assume a sua metodologia e, posteriormente,



a Conferência Episcopal de Medellín (1968). Deste modo, os fundamentos e a metodologia de Freire influem naquilo que posteriormente seria a Teologia da Libertação. Muitos religiosos e cristãos comprometidos com os pobres viam na Educação Conscientizadora, a metodologia mais coerente com as ações pastorais e educativas⁸⁸.

Ainda que as palavras anteriores possam ser relativizadas, sobretudo quando estendidas ao contexto de toda a América Latina, não resta dúvidas de que é um dos pontos críticos entre os militantes de uma educação popular de vocação freireana e os outros que, em nome de uma ação política mais diretamente classista, defendiam ser mais diretamente centrada em polos partidários ou não as propostas de transformações da sociedade e de uma formação política das classes populares, constituindo este que sempre foi um ponto densamente polêmico.

A radicalidade de uma pedagogia centrada num diálogo entre pessoas, culturas e classes sociais, na construção de cada momento e do todo do acontecer da educação, foi e segue sendo, desde os anos pioneiros até o momento presente, ao mesmo tempo, força humanamente pedagógica e a debilidade política da educação popular. Não apenas as idéias, mas as experiências pessoais de Paulo Freire e de incontáveis seguidores seus, ao longo do tempo, são a evidência de uma coisa e da outra. Ele foi, ao longo de toda a sua vida, um defensor radical da dialogicidade na/da educação. Sou testemunha da maneira como não aceitava, sob pretexto algum, a imposição não apenas de ideias, mas de projetos e propostas reconstruídas por unidades de educadores e depois “levadas prontas” ao povo. Um dos entraves de sua atuação como educação, junto ao Partido dos Trabalhadores, estava justamente em sua não aceitação de que, em programas de educação,

⁸⁸ Está na página 28 de *La educación popular – trayectoria y actualidad*, justamente no tópico: “los inicios – la educación liberadora de Paulo Freire, quando Carillo comenta justamente a conjuntura brasileira do começo dos anos sessenta. Chamo a atenção para a expressão “liberadora”, indicativa de que a própria palavra “popular” no começo dos anos sessenta no Brasil não qualificava a proposta pedagógica de Paulo Freire, e servia apenas a unificar a ideia de uma “cultura popular”, de que uma “educação liberadora” seria uma dimensão e uma frente de ações entre outras.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

um partido pudesse “levar pronta” uma proposta, mesmo quando saída de debates entre seus dirigentes ou militantes mais diretamente ligados à educação.

Educação pública, educação alternativa, educação popular e educação do campo.

Quando procuro encontrar como procedem as “pessoas comuns” (eu incluído) ao meu redor; quando procuro compreender o que pensam, em que fundamentos se baseiam e como agem e em nome do quê; quando leio o que leio - e não apenas nos “livros e artigos de ponta”, mas também nas inúmeras revistas sobre a educação editadas por instituições da sociedade civil, por secretarias municipais de educação (prática muito comum no Brasil) ou mesmo compradas em bancas de jornaleiros; quando acompanho, não tanto os “grandes debates sobre a educação no Brasil e no mundo”, mas as conversas de corredores de escolas, ou mesmo de mesas-de-bar (sempre caras a Paulo Freire), constato que as pessoas com quem convivo, as que leio e me são próximas (sobretudo entre brasileiras e hispano-americanas), as que estudo a fundo e de quem sigo aprendendo, eu as encontro repartidas de uma maneira que, sumariamente, eu poderia desenhar assim.

1ª. Algumas pessoas estão empenhadas em trabalhar intensamente em favor da educação e da escola pública. Seja porque são educadores e/ou gestores da educação, vinculados a alguma instituição oficial do poder público federal, estadual ou municipal, seja porque são educadores e docentes de universidades públicas, e desde elas defendem a primazia de uma “educação pública, democrática, cidadã, de qualidade e ofertada a todas e todos”, ou seja, ainda porque são militantes de sindicatos ou de outras instituições classistas-docentes, como a Central Única dos Trabalhadores. Vários dos mais conhecidos e conseqüentes educadores e pensadoras da educação no Brasil estão nesse caso.

2ª. Algumas pessoas identificam-se publicamente como educadores populares; reconhecem-se como seguidoras das idéias originárias de Paulo Freire e de outros pioneiros da educação popular, no Brasil e na América Latina e, ao lado de uma afiliação ao ideário de defesa da escola pública, agregam a isso uma militância direta junto a agremiações e movimentos populares. Existem várias instituições da sociedade civil, como o Instituto Paulo Freire e inúmeras outras especificamente dedicadas a uma “educação popular”. De igual maneira, movimentos sociais populares, com frequência, afirmam-se



como afiliados á educação popular. Em termos da América Latina, o Conselho Latino-americano de Educação de Adultos é, desde há vários anos, o mais importante porta-voz de uma educação popular freireana⁸⁹.

3ª. Algumas pessoas – e seu número é crescente nos últimos anos – lançam-se em projetos e ações de criação de “escolas alternativas” em busca de “uma outra educação”. Sob este nome estou alocando, aqui, desde experiências vindas da Europa ou dos EUA, de que a Escola Antroposófica e sua Pedagogia Waldorf constituem a experiência mais conhecida e difundida, no Brasil, até recentes iniciativas de criação de cooperativas de educação, de escolas comunitárias, de escolas criadas em nome de uma moderada, ou mesmo radical, transferência do foco da educação do “ensino de quem educa” para a “aprendizagem de quem se educa”⁹⁰.

Dentre as pessoas que se afiliam a um difuso quase “movimento de educação alternativa”, estão duas vocações polares. Uma é a das pessoas preocupadas com “a formação de meus filhos”, e adeptas de uma educação especial, altamente qualificada e de ampla liberdade de ação e pensamento, em geral afiliadas a escolas alternativas pagas e caras. Outra a das pessoas que se lançam em busca de uma “alternativa de educação” que, a partir de experiências pioneiras, possa ser ampliada e democraticamente difundida, se possível invadindo o próprio território da educação pública⁹¹. Pensadores que vão de Tolstói, O’Neill, Rousseau, Claparede, Freinet, Montessori a outros mais recentes, são suas fontes de origem.

⁸⁹ Em uma recente consulta sobre a educação popular realizada pelo CEAAL, responderam 118 instituições da sociedade civil afiliadas à educação popular, provenientes de praticamente todos os países da América Latina. (Torres Carrillo, 2012, páginas 139 e 140).

⁹⁰ No Brasil, ademais das escolas antroposóficas, existem em alguns estados da União “escolas logosóficas”. São escolas criadas a partir do pensamento de Carlos Bernardo González Pecothce – Raumsol- um pensador argentino cujas idéias encontraram inúmeros seguidores no Brasil, onde todos os seus livros foram traduzidos. Existe um Sistema Logosófico de Educação, e no Paraná há um Instituto González Pecothce. Raumsol que criou uma primeira escola logosófica em Córdoba, na Argentina. Ignoro se existe em seu país, tal como no Brasil, uma “Rede de Escolas Logosóficas”.

⁹¹ Não ao acaso, recebo hoje, uma mensagem informando que a Finlândia tornou-se o primeiro país a abolir materialidade conteudista e programática da educação pública. A quem interesse, o site que recebi é este.

<http://rescola.com.br/finlandia-sera-o-primeiro-pais-do-mundo-a-abolir-a-divisao-do-conteudo-escolar-em-materias/>. Devo relembrar, também, um longo documentário em Espanhol, a respeito de experiências alternativas na América Latina, com uma crítica radical aos sistemas oficiais de educação. Seu nome é “La Educación Excluída” e não constam dele, nem experiências alternativas no Brasil e nem a opinião de educadores brasileiros. Por outro lado, um dos educadores hoje mais presentes em encontros e seminários sobre a educação no Brasil é o professor português José Pacheco. Em seu país, ele criou a “escola da Ponte”, uma experiência governamental franca e radicalmente alternativa. Havendo-a conhecido, Rubem Alves (talvez o único educador mais lido no Brasil do que Paulo Freire) tornou conhecida em um livro a Escola da Ponte. Rubem Alves (o defensor intransigente do ingresso de Paulo Freire na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, onde o seu nome foi questionado no conselho universitário por não ser Paulo um “doutor oficialmente). José Pacheco aposentou-se em Portugal e hoje vive no Brasil No presente momento, vive a experiência de uma escola alternativa dentro de uma Instituição Âncora (não governamental) na cidade de Cotia, na periferia de São Paulo. A escola está situada na confluência de quatro grandes favelas e é dirigida a crianças e jovens delas provenientes.



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

4ª. Finalmente, há pessoas que, em linha direta, desde o começo dos anos sessenta até hoje, identificam-se como educadores populares e acreditam-se envolvidos com teorias, propostas e práticas da educação popular. São elas as mais afiliadas, em linha direta, ao pensamento e à herança político-pedagógica de Paulo Freire. Mas será entre elas que irá se estabelecer uma divisão sempre existente, que tornará mais clara e definida uma linha de fronteira.

É importante levar em conta que, mesmo tendo ainda “nas idéias de Freire” o seu fundamento, as pessoas, praticantes de alguma modalidade de educação popular, reconhecem que “os tempos são outros”. Cinquenta e alguns anos após a publicação dos primeiros escritos da “equipe pioneira”, e que em face de alguns acontecimentos de dimensão internacional, latino-americana e nacional (sobretudo entre os países que atravessaram tempos de governos militares) não apenas conjunturas de ação, mas até mesmo fundamentos e horizontes da educação popular foram e seguem sendo reconceitualizados. Na verdade, a expressão utilizada por alguns educadores populares da atualidade é “refundamentação da educação popular”. Que uma vez mais nos fale Alfonso Torres Carrillo. Referindo-se em 2007 a um livro seu de 2000, ele afirma:

Para Alfonso Torres (2000:21) a refundamentação está associada a múltiplos fatores como o esgotamento dos referentes discursivos a respeito da pluralização de práticas e atores da EP, a crise do socialismo histórico e a atração exercida por novas colocações teóricas provenientes das ciências sociais; “desde mediados dos oitenta começamos a sentir uma certa insatisfação a respeito dos discursos que orientavam as nossas experiências, eles nos pareciam limitados para dar conta do que estávamos fazendo; os referentes teóricos com que interpretávamos a realidade, orientávamos os projetos e compreendíamos os sujeitos que os protagonizavam não expressavam tudo o que queríamos dizer ou não correspondia à realidade sobre a qual estávamos atuando⁹².”

⁹² Está na páginas 77 e 78 de Educación popular – trayectoria y actualidad. É curioso que, na bibliografia ao final do livro, o autor tenha esquecido de mencionar o seu livro de 2000, lembrado na citação.



Acredito que os termos e os rumos da refundamentação da educação popular, a partir dos anos oitenta, sejam bastante conhecidos. Mas, ainda em diálogo com Alfonso Torres Carrilo, quero sintetizar alguns deles.

A partir dos últimos escritos do próprio Paulo Freire, a educação popular abre-se a um diálogo com outras modalidades de ação social - no que recupera, em boa medida, a tradição original vinda da “Cultura Popular” dos anos sessenta no Brasil – com a contribuição de outras e pluri-diversas teorias e propostas vindas das ciências sociais e de ramos humanistas da filosofia, e com diversas vocações outras da própria educação, inexistentes ou incipientes nas duas décadas antecedentes, como a educação dos (e não apenas “para os” movimentos sociais), a educação ambiental, a educação para a paz, a educação e os direitos humanos, e muitas outras. Na verdade, é preciso lembrar que a redemocratização relativa de países da América Latina e o empoderamento de alguns movimentos populares forçou a própria educação popular, pelo menos em algumas de suas vertentes mais próximas a tais movimentos e frentes de luta, a se colocarem como instancias de apoio político-pedagógico a ações educativas presentes e ativas nos/dos próprios movimentos populares.

De outra parte, algumas vocações mais recentes e uni-direcionadas de educações posteriores, não raro aproximavam-se da educação popular e identificavam suas práticas setoriais como também populares. Este é o sentido em que aqui e ali se fala em educação ambiental popular.

Esta abertura inevitável em múltiplas direções e em diálogo com diversos atores sociais levou a educação popular, em boa medida, a migrar de uma exclusiva ou prioritária “leitura classista ortodoxa da sociedade, à incorporação de outras perspectivas e categorias analíticas como hegemonia, movimentos sociais, sociedade civil e sujeitos sociais” (Torres, 2012; 78). A própria categoria “povo” passou a receber diversos e, não raro, divergentes sentidos entre educadores populares. Este é também o tempo histórico em que, sobretudo em países pluri-étnicos e culturais, como o Brasil, outros atores étnicos, culturais e sociais se fazem e obrigam a própria educação (inclusive as das políticas públicas), a uma completa revisão de conteúdos pedagógicos, quanto à incorporação de novas escolas e educações, como a educação indígena, a educação em comunidades quilombolas e outras mais. Também serão os educadores populares desses países, os mais sensíveis a incorporar, ao círculo dos saberes, sentidos, significados, sensibilidades e



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

sociabilidades de “outros povos e de outras culturas”, ao núcleo não apenas do campo teórico-ideológico dos saberes, mas também ao de outras éticas, estéticas, eróticas e políticas.

Uma pedagogia “conscientizadora e politizadora” destinada, em seu horizonte, a transformações radicais da sociedade, através de uma conquista popular do poder tende a ser relativizada e repensada no campo das diferenças entre os diversos contextos sociais. Ainda que, para a maior parte de educadores populares, o povo – no sentido original de classe-parasi – seja, ou um sujeito protagônico de processos de luta e mudança social, há um alargamento do sentido político das próprias transformações e de seus horizontes. Trago, nesse sentido, o depoimento de Marilena Chauí, filósofa, professora laureada da Universidade de São Paulo e ativista do Partido dos Trabalhadores por muitos anos. Em um momento de um livro com este nome: *Civilização e barbárie*, ao analisar a questão da atualidade dos fundamentalismos religiosos de nosso tempo, Marilena Chauí recorda ideias de David Harvey, E ela relembra, então, que teorias e projetos de ação social que sugerem transformações radicalmente essenciais entre o pensar e o agir tenderiam a parecer um ilusório conjunto quase conservador de idéias e de propostas.

Acrescentemos à descrição de Harvey algo que não pode ser esquecido nem minimizado, ou seja, o fato de que a perda de sentido do futuro é inseparável da crise do socialismo e do pensamento de esquerda, isto é, do enfraquecimento da ideia de emancipação do gênero humano. (...) Perdeu-se, hoje, a dimensão do futuro como possibilidade inscrita na ação humana como poder para determinar o indeterminado e para ultrapassar situações dadas, compreendendo e transformando o sentido delas⁹³.

A persistente crise da busca de um modelo histórico de sociedade para além da capitalista estaria exercendo, junto a muitos pensadores do presente e do futuro próximo, uma descrença não apenas na viabilidade de

⁹³ Está entre as páginas do livro *Civilização e barbárie*.



transformação social em direção a um outro modelo, como também e até mesmo no horizonte da possibilidade, de um projeto de futuro em nome de um mundo que desloque do mercado e do capital para o ser humano e o mundo da vida social, o eixo de poder de transformação do presente e de gestação e gestão de um “outro futuro”.

Sensível a um diálogo com vertentes de pensamento teórico de construção do conhecimento e de suas derivações para a educação, fundado em autores que, não raro, provêm mais da física quântica e da biologia do que da economia e da política, de formas bastante diferenciadas, educadores populares acolhem novas compreensões de fundo “holístico”, “multicultural”, “integrativo-interativo” e dialogicamente “transdisciplinar”. Essa derivação inevitável, ao ver de alguns, desloca uma primazia da questão social de um plano socioeconômico, em direção a compreensões mais totalizadoras, não apenas do acontecer humano, mas também da complexidade da sociedade.

Tal como ocorre dentro das próprias vertentes marxistas, entre educadores populares, questões relacionadas à individualidade, à identidade, à afetividade, à conectividade centradas em dimensões que chegam a submeter a racionalidade à afetividade, tendem a constituir, agora, o próprio centro das reflexões teóricas, das teorias de conhecimento-consciência e, por consequência, as linhas de direção de uma educação que somente pode ser “popular” se for popularmente sensível e totalizantemente humanizadora.

Enfim, mesmo entre os herdeiros mais fiéis das tradições originais freireanas, na trilha dos próprios últimos escritos de Paulo Freire, educadores populares latino-americanos migram, da unicidade de metodologias de pedagogia e pesquisa centradas, de forma direta ou indireta, em abordagens dialéticas, em direção ao diálogo com outras correntes de pensamento e ação. Nesse sentido e apenas como um exemplo entre outros, creio ser oportuno chamar a atenção para um deslocamento recente e essencial, pelo menos no caso brasileiro. Após muitos anos de absoluto distanciamento de pensadores e educadores portugueses, hoje em dia o Brasil abre-se a um diálogo expressivamente crescente com pedagogos de universidades de Portugal. E um fecundo e pluridirigido diálogo entre pessoas como Antônio Nóvoa e Boaventura de Souza Santos é bem a mostra dessa fecunda e tardia evidência. Lembro,



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

apenas de passagem, que Paulo Freire foi fortemente influenciado por Franz Fanon e, em mais de uma ocasião, nos confidenciou que, não raro, aprendia mais com os seus “mestres africanos”, como Samora Machel e Amílcar Cabral, do que com reconhecidos pensadores da Europa.

Ora, nos começos dos anos 80, o recém-criado Partido dos Trabalhadores encargou a quatro educadores, um pequeno documento que ajudasse o partido a pensar fundamentos de uma “educação dos trabalhadores”. Até onde eu me lembro, a expressão “educação popular” não foi utilizada. Paulo Freire, Demerval Saviani, Moacir Gadotti e eu escrevemos cada um de nós, um pequeno texto. Coube a Moacir Gadotti reuni-los e chegar a um documento de síntese.

Retornando ao Brasil, Paulo Freire era então professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, ao lado de Demerval Saviani. Moacir Gadotti era professor da Faculdade de Educação da USP e eu era professor de antropologia no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da mesma UNICAMP. Meus companheiros pedagogos me acolhiam como representante de uma rara e estranha espécie de educador e, sobretudo com Paulo, os meus diálogos eram mais fecundos, pois recordo que, em seu pensamento originário, a palavra sagrada entre os antropólogos “cultura”, era também germinal em seu vocabulário. Mas essa seria outra história.

Este terá sido um dos últimos momentos em que Paulo e Demerval trabalharam próximos. Creio que, neste mesmo ano, fundamos na UNICAMP, o Centro de Estudos e Pesquisa de Educação – CEDES, e já Demerval Saviani estava ausente da equipe fundadora, que contava agora com a presença de Maurício Tratenberg, professor também da UNICAMP e conhecido ativista-teórico anarquista.

Escrevo essas memórias para recordar que, entre pensadores essenciais da educação brasileira, talvez o momento da “refundamentação” da educação popular tenha apenas retomado uma clivagem entre compreensões “dialógicas” e “dialéticas” as quais, na verdade, já estavam presentes na complexa polêmica sobre o sentido de “Cultura Popular” (escrito então com iniciais maiúsculas) dos primórdios dos anos sessenta. Momentos essenciais dessa polêmica estão em alguns artigos reunidos por Osmar Fávero em Cultura Popular e Educação Popular – memória dos anos sessenta. Uma clivagem que acompanhará o percurso da educação popular e de outras pedagogias de vocação emancipatória durante as suas trajetórias e até o momento presente. Afinal, o dilema grego de 3000 anos atrás, a



respeito do sentido da educação e da sua “direção da dívida”, ainda não foi resolvido. E eu espero que nunca seja.

Demerval Saviani e outros intelectuais de reconhecida importância irão se afastar de uma definida vertente freireana da educação popular. Saviani irá elaborar a teoria de uma pedagogia histórico-crítica⁹⁴. Sua proposta pedagógica esteve restrita ao âmbito estritamente acadêmico, durante vários anos, ao contrário do que ocorreu desde as suas origens com a educação popular, a qual ingressou, na universidade, inicialmente pela porta dos fundos e até hoje, em algumas delas, dificilmente consegue chegar até a sala de visitas.

Acredito, no entanto, que uma vertente dialética esteve sempre presente no ideário e nas propostas de uma pedagogia militante em diferentes movimentos populares na América Latina. Penso que no Brasil ela é a, ou uma das principais fontes de idéias, propostas pedagógicas e projetos concretos de educação e escolas de movimentos populares hoje envolvidos em frentes de luta pela conquista de diversos territórios, da terra onde se planta a do saber que se semeia.

A recente educação do campo talvez seja a sua melhor evidência. E, não ao acaso, Demerval Saviani é um dos autores mais lembrados no Dicionário da Educação do Campo, cuja primeira edição é, relembro, já do século XXI, assim como os documentos que estabelecem a sua proposta⁹⁵. De igual maneira, Paulo Freire é lembrado de passagem, quando não omitido, tal como acontece com outros educadores populares da vertente freireano-dialógica, à exceção justamente do verbete: educação popular. O Dicionário traz os seguintes longos verbetes relacionados à educação: educação básica do campo, educação corporativa, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação omnilateral, educação politécnica, educação popular, educação profissional, educação rural.

⁹⁴ Dentre os vários livros e artigos de Demerval Saviani a respeito de sua proposta pedagógica, talvez um dos mais importantes para a sua compreensão seja o *Pedagogia Histórico-Crítica*, publicado em 2000, pela Editora Autores Associados, de Campinas.

⁹⁵ O surgimento da expressão “Educação do Campo” possui datas bem definidas. Em um primeiro momento, ela e a sua proposta surgem com este nome: educação básica do campo, durante os momentos de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Poucos anos mais tarde, ela passou a ser oficialmente denominada educação do campo a partir de um Seminário Nacional realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002. A decisão do novo nome foi depois reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

Entre todos os verbetes, escritos por educadores de linha dialética ou não, a educação corporativa é apresentada como uma iniciativa colonizadora do capital, e uma tradicional educação rural é criticada como uma “educação pública” desqualificadora da “gente do campo”.

No verbete educação rural Marlene Ribeiro escreve o seguinte:

Deduz-se daí que a política educacional destinada às populações camponesas teve maior apoio e volume de recursos quando contemplava interesses relacionados à expropriação da terra e à conseqüente proletarização dos agricultores. Associado a esses interesses, identificava-se o projeto de implantação, por parte das agências de fomento norte-americanas, de um modelo produtivo agrícola gerador da dependência científica e tecnológica dos trabalhadores do campo. Deste modo, a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo da agricultura importado⁹⁶.

Uma diferença radical justifica a criação de um modelo de educação dirigido ao campesinato e pelo campesinato, em oposição à educação rural e também em uma linha de teoria e ação distanciada da educação popular. A educação rural, em diferentes momentos, é criticada como um serviço público do Estado às famílias do campo. Os movimentos sociais não possuem controle algum sobre ela e a sua prática pedagógica, na verdade, difunde em “meio rural”, como vimos na citação acima, a mesma pragmática ideologia hegemônica do ensino público das escolas da cidade. A proposta de uma educação do campo pretende ser a sua contra-face. Ela projeta a criação e a

⁹⁶ Está na página 297 do Dicionário da Educação do Campo. Dessa citação em diante, todas as outras referentes ao mesmo dicionário apareceram logo após o término de seu texto com a indicação (DEC:e no número da página)

⁹⁷ Como política de movimento social popular, o MST estabelece acordos a nível nacional, estadual e municipal com o poder público. Lembro que, no Brasil, o “ensino fundamental” é competência de governos municipais, embora haja uma legislação nacional de educação, cujas leis e fundamentos são alterados periodicamente. Há um entendimento de que o Governo federal da União financia as escolas do MST (mais de 1800 no país), através, sobretudo do PRONERA (um programa de apoio à educação do Instituto Nacional da Reforma Agrária). No entanto, entende-se que, nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária, são os coletivos do MST que estabelecem as diretrizes de educação escolar de jovens e adultos. Em seu verbete Roseli Caldart defende, com todas as letras, que não cabe ao poder de estado e nem a qualquer política governamental a gestão ideológica e pedagógica da educação do campo. Ela o expressa da seguinte maneira: A Educação do Campo, principalmente como práticas dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo). (DEC:262). Grifos e parênteses da autora.



consolidação de uma educação escolar e paraescolar financiada pelo poder público, mas sob o controle direto e pleno dos movimentos sociais do campo⁹⁷.

Em seu verbete educação básica do campo Lia Maria Teixeira de Oliveira retoma a ideia central de uma educação ativamente contra-hegemônica centrada no protagonismo direto das classes e dos movimentos populares.

A rebeldia como sentimento/luta pela emancipação é um traço pedagógico de diversas populações camponesas, indígenas, caiçaras quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores urbanos, que estão buscando a educação, a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, conforme Gramsci nos ensina⁹⁸. Foi exatamente isso que produziu a ruptura com a educação rural: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentro outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural. (DEC: 238) grifos da autora.

Uma passagem do verbete educação do campo, de Roseli Caldart, talvez deva ser lida com redobrada atenção. Mais do que em outros, ela defende que a educação do campo não é uma mera modalidade pedagógica (educação) e geopolítica (do campo) que se contrapõe à educação das escolas rurais ofertadas pelo poder público. Ela é “um fenômeno da escola brasileira atual”. Sem precisar lembrar o que aconteceu também, vindo do campo para a cidade, com a educação popular dos anos sessenta, ela sugere, no Brasil de agora, uma educação não apenas para camponeses, mas a partir de lutas originadas em seus movimentos, uma nova educação emerge com a proposta de recuperar uma radicalidade emancipatória, talvez diluída ao longo dos anos.

⁹⁸ Lembro que no caso brasileiro – e ele poderá ser comum em outros países da América Latina – os movimentos sociais mais mobilizados dividem-se de acordo com os seus sujeitos em étnicos, culturais e sociais. E embora formem uma ativa “frente única” inclusive contra políticas e omissões governamentais recentes, guardam as suas especificidades. Assim, existem várias frentes de luta: de povos indígenas, de comunidades quilombolas e de movimentos de negros, de pescadores ribeirinhos ou marinhos (caiçaras), de populações rurais desalojadas por barragens e hidroelétricas, de diferentes “povos da floresta”, na Amazônia (seringueiros, castanheiros), ao lado de agremiação sindicais e de classe no campo e na cidade. Alguns deles encontram, em instituições da Igreja Católica, os seus mais ativos e persistentes apoiadores, como o Conselho Missionário Indigenista (CIMI) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT).



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

Em seu verbete e em outros, sobretudo nos de Gaudêncio Frigotto (educação omnilateral e educação politécnica), um fundamento claramente dialético é estabelecido como o núcleo de uma educação que, sem se contrapor de forma direta à educação popular freireana, pretende recuperar, para além dela, uma assinatura dialética de leitura renovadoramente marxista.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política da educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos do campo e entre lógicas da agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (DEC: 257). Grifos da autora.

Não muito diferente é o que escreve Gaudêncio Frigotto em seu verbete sobre a educação omnilateral. Ao lado de uma crítica direta e radical à oferta de educação através de políticas públicas (de governos do Partido dos Trabalhadores, logo, considerados como “de esquerda”), um novo acontecer na educação brasileira, a partir da proposta da educação do campo, pretende também recolocar, em termos de classe e de luta de classes, algo que, ao longo dos anos, tenderia a ter sido diferenciado e diluído, em boa parte, das teorias da “reconceitualização” da educação popular a partir dos anos oitenta. Em Frigotto, um educador especialista em educação e mundo do trabalho, tal como em outros educadores dialéticos, a categoria “cultura” dá lugar à categoria “trabalho”, e de uma ideia de “povo” como a coletividade ampliada de pessoas e coletivos da sociedade civil, empenhados em frentes de lutas emancipatória, retorna à ideia de povo como classe e de processos de transformação social como algo cujo chão é a luta de classes⁹⁹.

⁹⁹ Chamo a atenção para o fato de que, em seu verbete no mesmo dicionário: educação popular e educação do campo – nexos e relações, Conceição Paludo, uma educadora popular de linha freireana, dialoga com Marx, com Ricardo Antunes (sociólogo marxista especializado em mundo do trabalho), com João Pedro Stédile, ideólogo do MST e com Demerval Saviani, Mas ignora Gaudêncio Frigotto. Já, em seu verbete educação popular e sistematização de experiências, Oscar Jara deixa de fora educadores e outros pensadores de linha dialética.



A denominação EDUCAÇÃO DO CAMPO, constituída a partir do processo de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), engendra um sentido que busca confrontar, a um tempo, perspectiva restrita, colonizadora, extensionista, localista e particularista da educação (crítica direta da escola pública oficial – CRB) e as concepções de natureza fragmentária e positivista de conhecimento. Por centrar-se na leitura histórica e não linear da realidade, o processo educativo escolar (da educação do campo – CRB) vincula-se à luta por uma nova sociedade, e, por isso, vincula-se também aos processos formativos mais amplos que articulam ciência, cultura, experiência e trabalho. (DEC: 277).

Deixo a outras pessoas, a tarefa de descer bastante mais a fundo nessa questão, cujo esboço apenas desenho aqui. Assim, quero encerrar este tópico perguntando se, no momento presente, não estaremos diante de, pelo menos, três vertentes no interior de, ou em áreas de fronteira daquilo que, em sua gramática mais ampla e generosa, poderá ainda ser chamado de educação popular.

No canto à direita, podemos situar, entre a teoria e a prática, as mais diversas iniciativas que associam uma cada vez mais polissêmica e, não raro, vaga ideia de educação popular a diversas vertentes e vocações de ações sociais e, de forma mais específica, daquelas que se apresentam como uma das varias modalidades de pedagogias fundadas em “princípios freireanos” redesenhados por releituras que os atualizam e/ou os ajustam a esta ou àquela direção especializada de uma educação vocacionada”. A educação ambiental popular é um bom exemplo, assim como propostas de educação para a paz, para os direitos humanos, em nome de minorias, etc. são outros¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Nesta direção, o livro O paradigma educacional emergente, de Maria Cândida Moraes, constitui-se, no caso brasileiro, em um depoimento relevante. Nele, reconhecendo em Paulo Freire um educador de idéias germinais, Maria Cândida anuncia a emergência de um novo paradigma do conhecimento, das ciências e, logo, da educação, cuja raiz distante pode estar em Paulo Freire, mas cujo presente e horizonte dele se afastam em direção a outras formas de pensar e praticar a educação condizentes com “os novos tempos”. De outra parte, uma leitura atenta na biografia da maior parte dos livros e artigos vindos desta múltipla e difusa vertente pedagógica, de modo geral, deixa de fora a quase totalidade de educadores populares do passado e do presente, à exceção de Paulo Freire que, em geral, aparece como um iniciador de idéias que se completam com as de pensadores e educadores como Edgar Morin e outros. Na maior parte de tais trabalhos, uma “literatura pedagógica latino-americana” criada com e através da educação popular, novamente dá lugar a uma nova crescente dependência de pensamentos vindos da Europa e dos EUA. Uma exceção é o biólogo chileno Humberto Maturana.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

No centro de nosso desenho, quero situar a educação popular em sua tradição freireano-dialógica mais direta. Aqui, estão os educadores que preservaram até hoje, uma diferenciada, mas consistente matriz dialógica de ações pedagógico-políticas emancipatórias e se reconhecem como herdeiros, em linha direta, das propostas originárias da educação popular que realizaram juntos e, como um acontecimento latino-americano, o processo de reconceitualização, o qual, continentalmente, os reúne em torno ao CEAAL. Esses educadores, mesmo quando leitores e usuários de teorias críticas provenientes do marxismo, não se consideram praticantes de uma educação dialética com base centrada na luta de classes, embora o povo e os movimentos populares sejam ainda reconhecidos como o eixo do protagonismo em processo de transformação social.

Finalmente, à esquerda de nosso desenho, quero colocar as diferentes vertentes de algum modo afiliadas a uma leitura dialética e fundada em leituras proveniente de alguma origem marxista na luta de classes. São hoje, a meu ver, cada vez mais raros os ativistas e educadores comprometidos diretamente com movimentos e processos de lutas populares, que se consideram “organicamente feireanos” ou que ainda se assinam como educadores populares. Educadores que, mesmo quando tomam algo das idéias de Paulo Freire como um, entre outros pontos de partir, não o leem mais como o roteiro de seu mapa nas lutas de conquista de territórios e, menos ainda, como o porto de chegada.

A recente educação do campo originada no Brasil e no “campo” das lutas e propostas do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra constitui, hoje, o lugar social de teor político em uma nova vertente de educação emancipatória surge e frutifica.

Da cultura ao território

Havia uma palavra-geradora nos começos do que veio a ser a educação popular? Sim. E ela não era “educação”, mas “cultura”. Cultura Popular como o grande movimento que nos unia. E, na primeira experiência de alfabetização no Nordeste do Brasil, havia “fichas de cultura” a serem decodificadas pelos alfabetizandos nos “círculos de cultura”. E a “ideia de cultura”, entre uma filosofia e uma antropologia embrionária que desaguavam em uma pedagogia crítica, dialógica e “libertadora”, atravessava todas as “fichas”, da primeira à última. Relembro aqui que a sequência de nossas ações, de



então consistia em: tornar uma pedagogia, fundada nas ideias de cultura e de cultura popular, uma ação pedagogicamente cultural; dotar uma “nova cultura”, partida de mudanças de qualidade na consciência do educando, de um teor assumidamente político; dotar esse “político” de um sentido contra-hegemônico orientado a ações transformadoras e emancipatórias.

Mesmo quando a atuação dos primeiros movimentos de cultura popular era dirigida a camponeses e a comunidades rurais – e o eram em grande maioria – a relação entre a educação popular e a luta popular pela terra era ainda vaga e francamente idealizada e difusa. Exceção foram as “Ligas Camponesas” da Paraíba e de Pernambuco.

Muitos anos mais tarde, a partir das frentes de lutas pela terra do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra e de outros movimentos camponeses equivalentes, associados a frentes de luta de povos indígenas e, logo a seguir das inúmeras comunidades quilombolas, uma outra categoria, antes quase esquecida, sobrepõe-se à ideia-geradora de “cultura” e passa a consolidar o próprio “chão” de uma outra modalidade de educação, saída diretamente dos movimentos camponeses. Sua palavra-chave era “território”.

Entre camponeses, indígenas e quilombolas, um horizonte para além daquilo que dá sentido a uma ação por conquista local e geográfica de terras ou de territórios, desafia a desmontagem oficial e capitalista de uma ancestral geopolítica e político-cartográfica do País. Não se trata agora, apenas de conquistar terra expropriada e transformada em latifúndio improdutivo, ou entregue à voragem do agronegócio, assim como territórios ancestrais de índios e de negros, cercados por grandes fazendas, quando não por empresas nacionais ou transnacionais de mineração e de exploração da madeira. A partir da conquista ampliada de terras camponesas, quilombolas e indígenas, trata-se de reescrever, de dentro para fora e de baixo para cima (o que equivale também a ser: “do Sul para o Norte”), toda uma nova cartografia popular. O educador popular, vinculado a algum dos movimentos populares de luta geopolítica e social por territórios de vida e de sentido de vida, vê-se agora comprometido com uma luta em nome de ações político-pedagógico-cartográficas cuja “escrita” não se traduz apenas em e entre novos textos, mas também no desenho inovador de novos mapas sociais. Não basta repronunciar, redizer ideologicamente o Brasil – ou a América Latina – como nos anos pioneiros e depois deles. É preciso remapear geopoliticamente o País.

Da floresta para o campo e do campo para a cidade (pois também nelas inúmeros movimentos sociais dos “sem-teto” estão ativos), diferentes



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

atores sociais “apagados”, desconhecidos, mal-conhecidos, demonizados ou folclorizados agora entram em cena e, sem máscaras, “mostram a sua cara”. Camponeses, caiçaras, seringueiros, castanheiros e outros “povos da floresta”, povoadores de quilombos, de terras-de-santo, de faxinais, de fundos de pasto, ao lado dos inúmeros povos e das tribos indígenas das etnias do Brasil saem a campo e, a partir de suas difíceis, lentas, mas sucessivas conquistas nos ajudam a reinventar o “mapa do Brasil” e a recriar uma nova e real cartografia social.

Neste País que sonha ser “BRIC” e que, talvez, esteja mais próximo de “Macondo”, ao mesmo tempo em que frentes agropastoris do agronegócio avassalam terras, entre o cerrado do Centro-Oeste e a caatinga do Nordeste e ultrapassam todas as fronteiras da Amazônia com seus incêndios e máquinas que depressa transformam a Floresta Amazônica em pastos de gado, anunciando ao mundo que o Brasil poderá em breve vir a ser “o celeiro de grãos do mundo”, os mais diferentes segmentos de “outros povos” e “outras gentes” emergem da inviabilidade em que por séculos estiveram encerradas e se organizam para lutar por algo mais do que apenas terra-e-território.

Entre povos indígenas, do Rio Grande do Sul a Roraima, “remanescentes de quilombos”, os mais diversos “povos das águas e da floresta”, sobretudo na Amazônia (seringueiros, castanheiros, pescadores, açaqueiros, babaçueiros e outros mais), povoadores de “fundo de pastos”, de mangues, de faxinais e mais as inúmeras tribos de nações indígenas, pouco a pouco, com as suas próprias lutas de resistência pelas terras já conquistadas ao capital, e de conquista das terras ainda aprisionadas por ele, aprendem a reescrever uma outra cartografia social do Brasil. Uma longa passagem de um dos mais persistentes militantes dessa “nova cartografia” merece ser trazida até aqui.

Há, portanto, diferentes processos de territorialização em curso que devem ser objeto de reflexão detida. Babaçuais, castanhais e seringais, sob este prisma, não significam apenas incidência de uma espécie vegetal ou uma “mancha”, como se diz cartograficamente, mas tem uma expressão identitária traduzida por extensões territoriais de pertencimento. Esta expressão foi construída politicamente através das mobilizações por livre acesso aos recursos básicos. Para se ter uma ordem de grandeza destas territorialidades específicas que não podem ser lidas como “isoladas” ou “incidentais”,



pode-se afirmar o seguinte:¹⁰¹ dos 850 milhões de hectares no Brasil cerca de ¼ não se coadunam com a categoria: estabelecimento e imóvel rural, e assim se distribuem: cerca de 12% da superfície brasileira, ou aproximadamente 110 milhões de hectares, correspondem a cerca de 600 terras indígenas. Estima-se oficialmente que as terras de quilombo correspondam a mais de 30 milhões de hectares. Em contraste, as terras de quilombos tituladas correspondem a cerca de 900 mil hectares. Os babaçuais sobre os quais as quebradeiras começam a estender a lei do Babaçu Livre correspondem a pouco mais de 18 milhões de hectares, localizados notadamente no meio-Norte.

(...)

Assim, juntamente com o processo de territorialização tem-se a construção de uma nova “fisionomia étnica”, através da autodefinição do recenseado, e de um redesenho da sociedade que lhes possam permitir uma compreensão mais precisa das modalidades de uso comum vigentes. Definir oficialmente unidades de conservação apenas pela incidência de espécies e operar com as categorias cadastrais e censitárias convencionais significa incorrer no equívoco de reduzir a questão ambiental a uma ação sem sujeito.

Os movimentos sociais apresentam-se como um fator de existência coletiva que contesta esta inexistência nos procedimentos operativos de ação sem sujeito. É deste prisma que pretendo chamar a atenção para a relevância

¹⁰¹ “Isolada”, “povos isolados” no Brasil possuem oficialmente uma outra significação. Recentes estudos, inclusive com o uso de mapeamento através de satélites artificiais estimam que, na América Latina, possa existir ainda algo próximo a 120 comunidades tribais totalmente isoladas de qualquer contato com o “mundo regional”. Elas estariam quase todas na Amazônia e algumas poucas no Chaco Paraguai.

“Cerca de 90% dos povos indígenas isolados que restam no planeta vivem em sete países da Bacia Amazônica e do Chaco paraguai, em florestas onde os ciclos ecossistêmicos e a biodiversidade se encontram preservados. (Antenor Vaz, “A que será que se destinam?”, Le Monde Diplomatique – Brasil, anos 8, número 85, agosto 2014, pg. 28). No Brasil, estariam situadas cerca de 120 tribos indígenas “isoladas” sendo que, somente no Estado do Amazonas, haveria 44 ocorrências. Uma polêmica entre tantas mobiliza antropólogos, indigenistas e instituições oficiais como a própria Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Por agora, a opção escolhida é a de preservar estes povos em seu assumido “isolamento” e, inclusive, titular terras a eles devidas, mesmo sem saber quem eles são. Essa opção em nada deve ser confundida ou mesclada com a frentes extrativistas do passado e do presente que persistem em considerar que amplas áreas da Amazônia constituem “territórios vazios” de povoadores humanos. Ou terras povoadas “por uma gente que não conta”.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

de se abrir uma discussão amplas sobre as “terras tradicionalmente ocupadas” e sobre os processos de territorialização que lhes correspondem no momento atual¹⁰².

Chamo a atenção para a quinta palavra de seu escrito: “territorialização” e para três, dentre as últimas na citação de Alfredo Wagner: “processos de territorialização”. Essas palavras apenas técnicas entre geógrafos do passado recente assumem, com as frentes de lutas dos movimentos camponeses, quilombolas, indígenas e outros, uma conotação francamente pedagógica e, portanto, política. Elas passam a significar não apenas algo que, ao longo da história de um povo, demarca uma “natural” expansão de fronteiras e uma ocupação de território, e passa a significar todo um processo ativo de reconquista de territórios usurpados historicamente, ao lado de uma reescrita de cartografias, que passam de uma geografia física onde as ações humanas são quase complementares, a uma crítica geopedagógica em que as ações humanas recriam e significam o “físico” de um território.

Sem esquecer todo o labor de movimentos sociais populares de vocação urbana e todo o trabalho de educação popular realizado entre fábricas e favelas, uma vez mais, como na aurora dos anos sessenta no Nordeste do Brasil, é do campo e do campesinato que emerge uma política e desafiadora reescrita de alternativas de educação dos movimentos populares e a serviço dos movimentos populares. É no bojo dos movimentos que, em boa medida, acabam de publicar o Relatório da Comissão Camponesa da Verdade, que uma educação popular para o século XXI desloca de uma então ainda vaga “ideia de cultura”, para a concretude geopolítica do

¹⁰² Alfredo Wagner Berto de Almeida, Terras tradicionalmente ocupadas, na página 28 da Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, vol. 6, nº 1, ANPUR, Belo Horizonte, 2004. Junto com a Secretaria do Meio Ambiente do Estado do Mato Grosso, professores e estudantes da Universidade Federal do Mato Grosso desenvolveram um projeto: “Mapeamento das Identidades e territórios do Estado do Mato Grosso – Brasil”. Em uma primeira publicação, são cartografados territórios, comunidades e povoadores: Povos Indígenas (80 ocorrência cartografadas, contando os indígenas do Xingu); Povos Indígenas isolados/Livres (7 ocorrências); povos Indígenas do Xingu; Povos Quilombolas (69 ocorrências – estima-se que, em todo o Brasil, possam existir 4.500 comunidades quilombolas); Povos de Siriri, Cururu e Dança de Congo (sem declaração de ocorrência); Povos Ciganos (idem). Fora esses “povos” com clara definição identitária étnica ou derivada de tradições populares regionais, são identificados, ainda, os seguintes povos: Pantaneiros (habitantes do Pantanal do Mato Grosso); Morroquianos; Ribeirinhos; Agricultores Familiares Camponeses; Seringueiros; Extrativistas; Retireiros do Araguaia; Artesãos. (Regina Silva e Michèle Sato – Mapa Social – mapeando os grupos sociais do Estado do Mato Grosso – Brasil, MEC/EDUFMT, Cuiabá, 2012.



“território”, não apenas o lugar social, mas toda uma simbologia de frentes de luta e de conquistas¹⁰³.

Sem que teorias, propostas e práticas de teor feireano tenham perdido ou estejam perdendo a sua atualidade, na América Latina, acredito que, ao longo de sua trajetória, elas fazem interagir diferentes focos e eixos de ação emancipatória, na mesma medida em que, sem esquecer os primeiros passos, ela “passa” de uma antrope-pedagogia da cultura junto ao povo, a uma sociopedagogia dos movimentos populares e, dela, a uma geopedagogia cartográfica das lutas populares por conquista de territórios. Claro, isso se a contemplarmos, sobretudo, desde o contexto do Brasil-do-presente e a partir do surgimento da Educação do Campo da qual falo aqui¹⁰⁴.

Há uma passagem de Miguel Arroyo, em um dos verbetes do Dicionário da Educação do Campo, que traduz com felicidade o que descrevo aqui. No fluxo de ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra e de outros movimentos da Via Campesina, desde uma luta de trinta anos em favor, não apenas de uma reforma agrária, mas de toda uma transformação da sociedade brasileira, através de conquistas populares sobre a terra, perpassa

¹⁰³ Esse documento que levou anos para ser elaborado, e cujo conhecimento está ainda restrito a círculos muito pequenos acaba de ser publicado. Transcrevo aqui o começo da introdução do relatório.

“Em 2012 foi criada a Comissão Camponesa da Verdade (CCV), um dos frutos do Encontro Unitário dos Trabalhadores, Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e das Florestas. Este evento reuniu, em Brasília, em 2012, milhares de camponeses de mais de quarenta organizações e movimentos ligados à luta pela terra e por territórios, em memória ao 1o Congresso Camponês, realizado em 1961, em Belo Horizonte. Além de celebrar os mais de cinquenta anos do congresso de Belo Horizonte, o Encontro Unitário articulou a diversidade das organizações do campo na construção de alternativas políticas, econômicas e sociais ao agronegócio para o campo brasileiro. Alternativas e bandeiras baseadas na defesa da reforma agrária, no respeito ao meio ambiente, na produção de alimentos saudáveis e na soberania alimentar, na defesa dos direitos territoriais, na geração de renda e na melhoria da qualidade de vida no meio rural, entre outras bandeiras e lutas.

O conteúdo deste relatório é a materialização de um primeiro passo, cumprindo o compromisso firmado no Encontro Unitário, conforme consta da declaração final (item 11), de “lutar pelo reconhecimento da responsabilidade do Estado sobre a morte e desaparecimento forçado de camponeses, bem como os direitos de reparação aos seus familiares, com a criação de uma comissão camponesa pela anistia, memória, verdade e justiça para incidir nos trabalhos da Comissão [Nacional da Verdade], visando à inclusão de todos afetados pela repressão”.

O resgate das violações de direitos de tantas pessoas do campo, no entanto, não tem como objetivo apenas fazer constar nos anais da história oficial brasileira. A memória – além de resgatar a verdade sobre o protagonismo camponês na resistência à ditadura e seu braço privado, o latifúndio – tem como objetivo lutar contra o esquecimento e construir caminhos para a Justiça e reparação. Essa luta pela verdade e responsabilização do Estado é fundamental. Será seguida pela reivindicação de reparação, pois só assim se poderá diminuir a realidade – pretérita e atual – de impunidade que marca o campo brasileiro.

¹⁰⁴ Mas não só do Brasil. Sobretudo nos países marcadamente pluriétnicos, como a Bolívia, o Equador, o Peru, a Colômbia, os da América Central e Caribe, o México e o Brasil, etnia-e-território somam-se agora como duas frentes sociais e simbólicas de uma mesma luta popular. Nesse sentido, recomendo alguns pequenos (grandes) livros de uma nova coleção de estudos populares colombianos. A Ediciones Desde Abajo está publicando uma Colección Primeros Pasos, dirigida a ativistas populares e a movimentos e instituições de mediação. Entre os seus primeiros livros recomendo, especialmente: Producción social del espacio; el capital y las luchas sociales em la disputa territorial, de Carolina Jiménez e Edgar Novoa; Hacer historia desde Abajo u desde el Sur, de Alfonso Torres Carrillo.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

uma ideia que polissemiza e amplia o sentido e o teor simbolicamente político e pedagógico de “território”. Agora convivemos com vários e entrelaçados territórios geográficos, sociais e culturais expropriados, em nome dos quais luta-se pela reconquista, não somente de terras, mas de saberes, sentidos e significados que foram expropriados ao longo dos séculos. Um desses territórios é materializado por Miguel Arroyo e envolve justamente a educação e o seu lugar social mais eloquente: a escola. Através de projetos de criação popular de outro-saber, um lugar social a ocupar militantemente é o território-escola. Eis o que Miguel Arroyo anota no verbete: Pedagogia do Oprimido.

A Pedagogia do Oprimido encontra sua afirmação nos processos educativos extraescolares, sobretudo, mas também inspira outra escola, outras práticas educacionais escolares. O traço mais radical: ocupar o território-escola. Os movimentos sociais, ao lutarem por terra, espaço e território, articulam as lutas pela educação, pela escola – as lutas por direitos a territórios. Mostram a articulação entre todos os processos históricos de opressão, segregação e desumanização, e reagem lutando em todas as fronteiras articuladas de libertação. Escola é mais do que escola na pedagogia dos movimentos. Ocupemos o latifúndio do conhecimento como mais uma das terras, como mais um dos territórios negados.

A escola, a universidade e os cursos de formação de professores do campo, indígenas e quilombolas são mais outros territórios de luta e de ocupação

¹⁰⁵ Para quem não esteja afeito à processos de luta pela terra no Brasil talvez valha a pena saber que em nosso caso dentro de um mesmo amplo e persistente processo de “luta por conquista da terra”, existem pelo menos três dimensões. E elas valem tanto do ponto de vista de seus atores sociais essenciais quanto do ponto de vista de setores do poder público e de políticas públicas ligadas à questão de terra e territórios no Brasil. Uma dimensão é da questão dos direitos dos povos e das nações indígenas aos seus territórios ancestrais. Povos indígenas não lutam por “terra para plantar”, ainda que vários deles sejam agricultores. Lutam por territórios e por seus direitos a se reestabelecerem de forma definitiva em territórios que lhes pertencem ou de que foram expropriados. Outra dimensão é a dos quilombolas. Desde 1986 a constituição brasileira reconhece que comunidades de negros estabelecidas em territórios próprios, genericamente denominados “quilombos”, desde a colonização escravocrata, devem ser garantidas comunitariamente a seus habitantes ou a comunidades de negros em luta pela reconquista de territórios quilombolas expropriados. Existem no Brasil mais de quatro mil territórios quilombolas espalhados praticamente por todos os estados da federação. Uma ainda pequena parte deles está identificada e reconhecida. E uma parcela ainda menor está juridicamente homologada. Finalmente, uma terceira dimensão é a de luta por territórios e terras expropriadas e reivindicadas por camponeses em sua luta pela Reforma Agrária no Brasil. Tanto no caso do MST quanto no da militância de educadores populares, uma luta por “conquista da terra” envolve essas três dimensões. Hoje em dia a expressão Povos do Campo, das Águas e das Florestas unifica pessoas, povos, comunidades e movimentos populares “não-urbanos”.



por direitos¹⁰⁵. A negação, a precarização da escola, é equacionada como uma expressão da segregação-opressão histórica da relação entre classes. Já a escola repolitizada é mais um território de luta e ocupação, de libertação da opressão. A Pedagogia do Oprimido é radicalizada na pedagogia escolar pelas lutas dos movimentos por educação do campo, por escola do campo no campo¹⁰⁶.

Aquilo que, nos anos sessenta/setenta, atribuímos à cultura e compreendemos como uma tarefa pedagógica de uma educação popular entendida como uma região da cultura, ao mesmo tempo em que tratávamos de atribuir – com a companhia frequente de Antônio Gramsci - a ideia de cultura, o seu esquecido teor político é retomado agora, sobretudo pela educação do campo, como uma cartografia de valor político-popular que recoloca no “chão da história” os termos das alternativas de educação emancipatória de movimentos indígenas, quilombolas, populares, enfim. Estaremos, mais de um século depois, fazendo com Paulo Freire o que Marx fez com Hegel? Como um antropólogo para quem – apesar de tantas desavenças a seu respeito na atual antropologia – a cultura ainda é matriz de nossas pesquisas, pensamentos e polêmicas, acredito que não. Sobretudo se lembrarmos que, desde os seus primeiros momentos, a categoria “cultura” foi pensada nos e através dos movimentos de cultura popular como algo que, ao olhar de um geopedagogo, bem poderia ser pensado também como território.

Tanto “naqueles tempos” como agora, a história se repete e, como em Marx, reproduz, entre velhos e novos termos - como “capitalismo neoliberal” ou “globalização” – ora a sua farsa, ora a sua tragédia. Ontem como hoje, há expropriações que são simbólicas, há apropriações que são culturais, há latifúndios que são de saberes e, mais do que “naqueles tempos” há, não apenas pessoas – entre quase escravos e operários mal pagos – produtores de mercadorias, mas um sistema de mercado que agora transforma pessoas

¹⁰⁶ Esta longa passagem faz parte do verbete Pedagogia do Oprimido, que vai da página 553 à página 560 do Dicionário da Educação do Campo. A citação de Miguel Arroyo está nas páginas 559 e 560. A ideia de territórios simbólicos, logo culturais e pedagógicos e de uma luta popular por territorializações outras, está presente em recentes trabalhos do educador colombiano Marco Raul Mejía. Mejía é hoje um dos mais fecundos e ativos educadores populares em diálogo com o momento presente, sobretudo da América Latina e um dos mais lúcidos críticos dos processos atuais de colonização simbólica, entre a mídia e a escola. Ver indicações dos livros na bibliografia.



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

em mercadoria. Há, portanto, lutas de conquista territoriais que devem operar também nesses e sobre esses domínios.

Mesmo devendo confessar, por escrito, que não me aprofundi devidamente neste tema, acredito que, com uma força talvez ainda inteiramente inadvertida entre nós, a educação popular – tomada aqui em seu sentido mais generosamente abrangente – mescla-se com a ideia de território em, pelo menos, duas direções. Uma delas é mais antiga e a outra mais atual, pelo menos quando associada a novas formas de ação pedagógica vindas desde movimentos populares do campo.

A primeira está no fato de que, com o advento da educação popular – como um acontecer cultural situado e datado – ao lado de um diálogo crescente entre movimentos sociais do continente, uma nova geografia política da América Latina surge e se impõe. Em direção diversa do currículo oficial de nossas escolas públicas, uma leitura de América Latina e Caribe (e, por extensão, de todo o mundo) nos obriga a desfronteirizar toda uma “história nacional nacionalista” que até hoje ocupa quase todos os livros de nossas “histórias pátrias”. Enquanto as empresas multinacionais de agronegócio (Monsanto, por exemplo) “globalizam” terras e territórios, frentes indígenas e camponesas de frentes de lutas emancipatórias “desterritorializam” falsas fronteiras em nome não apenas de territórios, mas de povos emancipados e, portanto, livres para sonhar em serem, afinal, irmanados.

A segunda estaria na evidência de que, sobretudo entre camponeses militantes da Via Campesina e, mais ainda, através dos movimentos dos povos-testemunho (indígenas e outros), entre os Andes e a Amazônia, uma nova endo-educação associa-se a uma luta emancipatória, em nome não de apenas a afirmação de direitos a territórios ancestrais e à salvaguarda de modos patrimoniais de ser e de viver, mas da própria expansão de saberes, sentidos e significados próprios que, desde a selva até cidade, nos propõem com ousadia outras formas de pensar, sentir, viver e ser que poderiam acrescentar outra ciência aos novos saberes e valores ainda acentuadamente ocidentais e europeus. Ou um outro saber menos subalterno à ciência e mais aberto à sabedoria¹⁰⁷.

¹⁰⁷ A Agenda Latino-Americana que cristãos, católicos e protestantes editam todos os anos, e que se publica em várias línguas, dedicou o ano de 2013 à sabedoria de povos andinos. Da mesma coleção colombiana “Desde Abajo”, recomendo a leitura do livro *Buen vivir, vivir bien – uma utopia em processo de construcción*, de Alfonso Ibáñez e Noel Aguirre Ledezma. Há vários outros livros e estudos dedicados ao tema.



A educação popular e a descoberta de nós mesmos

De vez em quando, Paulo Freire gostava de dizer que nós, aqui da “banda do Sul do mundo”, quando nos sentirmos meio perdidos, não devíamos dizer que “eu perdi o meu Norte”, mas o “meu Sul”. E a neopalavra “sulear” era comum em sua boca.

Nunca realizei investigação alguma a esse respeito e espero nunca precisar fazê-lo. Mas até onde alcança a minha memória e a de pessoas do Brasil, da América Latina e de outros cantos do mundo com quem conversei, tudo leva a crer que, pelo menos nos últimos sessenta anos, em apenas três momentos e por causa de três criações exclusiva, ou parcialmente latino-americanas (mais exclusiva do que parcialmente) pessoas e centros de estudos e/ou de ação social nos leram e ouviram como instauradores de algo que ressoou para fora do continente. Entre os seus possível vários (ou alguns) nomes, escolho estes para nomeá-las aqui: a educação popular, a pesquisa participante e a teologia da libertação. Convoco Paulo Freire, Orlando Fals Borda e Gustavo Gutierrez como testemunhas – um brasileiro, um colombiano e um peruano - e permaneço à espera de quem me complete ou corrija.

Desde um ponto de vista identitário e dialógico, essa evidência é importante, pois nem que seja em boa medida “pela porta dos fundos” com a educação popular – a dimensão de teorias, propostas e práticas que nos importam aqui mais de perto – por uma primeira vez, de fato, dialogamos com educadores de todo o mundo não mais como quem ouve, copia, aprende e adapta, mas como alguém que também tem o que dizer e propor.

E antes de nós, quero convocar aqui, o testemunho do próprio Paulo Freire. Quem leia com atenção *Pedagogia do Oprimido*, assim como os seus livros em diálogo com a África, verá que suas leituras vão de autores do “primeiro mundo” a “terceiro-mundistas”, como Amílcar Cabral, Samora Machel, Franz Fanon e Alfredo Memni. Em reiterados depoimentos “ao vivo”, Paulo nos incentivava a “sulear” nossas leituras e mentes. E a buscar em autores entre a África e a Nicarágua, as insurgentes se não todas, pelo menos boa parte, das fontes e essências de nossos diálogos.

E esta é apenas a ponta da meada de algo que vivemos intensamente aqui na América Latina, desde o alvorecer dos anos sessenta, mas algo de que, com frequência, nos esquecemos, talvez de tanto nos acostumarmos a ter vivido o que vivemos. Falo aqui do fato de que, tanto no campo exclusivo da educação, quanto no de ações sociais contestatórias a ela associadas de



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

algum modo, pela primeira vez um modo de pensar, de propor e de praticar “uma educação” como uma “pedagogia do oprimido”, nos latinoamericaniza.

Em que outro momento de nossa história nacional e, sobretudo, latino-americana, alguma modalidade de prática emancipatória através (também) da educação, nos faz saltar fronteiras e nos coloca face a face, em diálogo, após as sucessivas independências (sempre relativas) de nossas sociedades nacionais?. Provavelmente, em apenas algumas situações ora efêmeras, ora mais duradouras, de movimentos emancipatórios de cunho socialista e/ou anarquista¹⁰⁸.

No entanto, até onde meus estudos (poucos) e a minha memória (frágil) alcançam, reconheço que apenas com o advento da educação popular - e também da teologia da libertação, da pesquisa participante e de outras práticas emancipatório-populares estilo MST brasileiro – é que dois acontecimentos, a meu ver de extrema importância, ocorrem entre o começo dos anos sessenta e a maturidade dos setenta. O primeiro: a educação popular cala, em termos, a leitura vinda do Norte, e depressa gera seus autores-atores e um crescente e vigoroso repertório de teorias, de propostas e programas de ação e de práticas emancipatórias. O que mais deve ser ressaltado, nesse acontecer, é o fato de que ele não se limita, por exemplo, a “Países do Cono Sul”, mas estende-se dos desertos do Norte do México aos da Patagônia Argentina.

Trago, aqui, o meu próprio exemplo. Durante os anos que vão de 1963 a 1966/1968, conheci e li educadores populares brasileiros que associo a pensadores da Europa. A partir de 1966/1968, inverti radicalmente, o eixo de minhas leituras, de autores que “fazem a minha cabeça” e de educadores com quem dialogo, e reduzi a leitura dos “apenas brasileiros” e reduzi bastante, a de “educadores do primeiro mundo”¹⁰⁹. Em poucos anos dialoguei, entre

¹⁰⁸ Lembro que, em alguns locais do Brasil, especialmente em São Paulo e no Rio Grande do Sul, foram criadas e floresceram “escolas anarquistas”. Algumas delas, dedicadas a operários e a filhos de operários, foram violentamente reprimidas por “ditaduras de plantão” nos começos e meados do século XX. Desconheço experiências semelhantes em outros países, mas tenho motivos para desconfiar de suas existências. Não sei se algum intercâmbio extra-fronteira existiu em algum momento.

¹⁰⁹ Mas devo confessar que essa “conversão a nós mesmos” é parcial. Sendo ao mesmo tempo um ativista social através da cultura e da educação popular, a partir de 1972, iniciei a minha formação como antropólogo. Minhas leituras acadêmicas, sobretudo em meu “Mestrado em Antropologia”, na Universidade de Brasília, são francamente inglesas, norte-americanas e, mais tarde, francesas através de Lévi-Strauss. Durante anos, fui obrigado a ler ingleses e norte-americanos e em inglês. Apenas mais tarde e mais autônomo, pude participar de todo o um afã de diálogo com cientistas sociais e sobretudo antropólogos da Espanha e da América Latina. Os da Europa e dos EUA me aportaram conhecimento e ciência. Os da América Latina consciência e sabedoria. E, em termos de “sabedoria”, mais os camponeses e os negros com quem convivi e pesquisei (e sem pesquisar mais convivo até hoje), do que os antropólogos que me ensinaram a pesquisa-los.



encontros, cursos e outras vivências, com educadores populares latino-americanos, como faço deles até hoje, os meus interlocutores e “mestres” mais frequentes e mais essenciais¹¹⁰.

O segundo acontecimento, derivado diretamente do primeiro, é que, por uma primeira vez, somos obrigados a saltar fronteiras, abrir a porta estreita de “nossos autores nacionais” e estabelecer um aberto diálogo transnacional com pessoas de outros países, de outras formações, de outras escolas de pensamento. A bibliografia de nossos estudos, a menos que seja referida a algum tema estritamente “nacional” (como “a luta pela escola pública na Argentina durante a ditadura militar”), não pode deixar de buscar referentes entre educadores de vários de nossos países e de vários momentos do acontecer da educação popular, de ações sociais emancipatórias e de movimentos sociais populares.

Imagino que, de forma tão ampla e dialógica, apenas a literatura – e, mesmo assim, em termos e em longo prazo – terá produzido entre nós, uma tão desbragada abertura dialógica latino-americana e, entre latino-americanos, tão extrafronteiras. Depois de Paulo Freire – ele mesmo um homem que, sem se desnacionalizar (e “desnordestinizar”, em seu caso específico), depressa se reconhece um educador de vocação popularmente universalista – a educação popular dialoga entre nós a partir de um não lugar. A partir de uma descentralizada tão perene e tão visível que resulta improcedente buscar, na América Latina, um qualquer lugar onde ela possa ser hoje “mais central”. Para recordar apenas algumas pessoas de nossos “tempos pioneiros”, lembro que, ao longo de vários anos, as pessoas mais presentes em minhas leituras e diálogos eram Pablo Latapi, Felix Cadena, Oscar Jara, Beatriz Bebianno Costa (enfim uma brasileira!), Moacir Gadotti, Osmar Fávero, Carlos Alberto Torres, Sergio Martinic, Jorge Osório, João Bosco Pinto, Paulo Rosas, Orlando Fals Borda, Maria Tereza Sirvent, Pancho Vio Grossi, Sylvia Schmelkes, Adriana

¹¹⁰ Um estranho e hoje conhecido acontecimento pessoal pode bem ilustrar tudo isto. Entre 1969 e 1971 participei de uma pequena equipe que, através do Centro Ecumênico de documentação e Informação, viajou pela “América Espanhola”, durante os anos de plena ditadura no Brasil, difundindo idéias de educação popular e do “método Paulo Freire”. Como resultado dessa experiência, eu escrevia pequenos textos que eram mimeografados e difundidos, mais nos Andes do Equador do que no Nordeste do Brasil. Resolvemos, em uma reunião em Montevidéu, reunir os meus escritos em um livro e publicá-lo. Uma editora da Argentina, a Siglo XXI o acolheu e editou. Dado o temor de que o livro saísse em meu nome, ele foi publicado em nome de Júlio Barreiro, um amigo teólogo uruguaio. Com o golpe militar na Argentina, o livro: Educación popular y proceso de conscientización passou a ser editado no México e depois na Espanha. Ele alcançou mais de 15 edições e, apenas dez anos depois da primeira edição em espanhol, ele foi publicado no Brasil, pela Editora VOZES, aparecendo eu mesmo como tradutor de meu livro. Uma breve leitura tornará evidente como já então um diálogo com latino-americanos surge no livro. No Brasil, o mesmo livro conheceu apenas duas edições.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

Puigrós, Ricardo Cetrullo, Isabel Hernandez, Adriana Puigross, Rosa Maria Torres, Baldoino Andreolola, Marcela Gajardo, Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres Carrilo, Augusto Boal (e seu teatro do Oprimido) e, claro... Paulo Freire.

Era através de nós mesmos que íamos aos outros, os de mais longe e do outro lado do Oceano Atlântico e do Equador. E até mesmo Antônio Gramsci nos era essencial, porque mais nos parecia um militante cubano do que um italiano. Descolonizados geopoliticamente, cedo aprendemos a nos descolonizar continentalmente. Mesmo em tempos de Paulo Freire retornado de seu longo exílio e ativamente presente entre nós, inclusive agora como professor de universidades paulistas (fomos colegas de docência e militância na UNICAMP), de modo algum o Brasil se constitui como uma “pequena Meca” da educação popular. Lembro-me das várias vezes em que viajamos juntos, entre lugares do Brasil e a Nicarágua Sandinista, quando mesmo lhe tocando uma solene palestra de abertura de algo, na maior parte do tempo ele se colocava mais como um ouvitor dialogante atento, do que como alguém quase único a ser ouvido.

Entre nós, nenhum país torna-se central. Nenhuma universidade latino-americana ou outro qualquer “centro de estudos” em momento algum é hegemônico. Nenhum de nós, de Osmar Fávero (dos antigos) a Norma Michi (das jovens) foi ou é referência. A metáfora dos “círculos de cultura” dos anos sessenta torna-se a realidade metonímica de todos os anos e eras seguintes.

Insisto em que, em termos de história e de pedagogia militante, esse fato não é nem marginal e nem folclórico. Ele me parece essencial, e custa crer que, em suas acadêmicas miopias, uma “história oficial da educação na América Latina”, possa atravessar os anos, dos sessenta aos dias de hoje, sem se dar conta da importância cultural e transcultural desse acontecimento.

Referências

JAEGER, Werner. Paidéia – a formação do homem grego. Editora Martins Fontes, São Paulo, 2009.

TOLSTOI, Liev. Liev Tolstoi – os últimos dias. 2011, Companhia das Letras, São Paulo

STRECK, Danilo e ESTEBAN, MariaTereza (orgs). Educação popular – lugar de construção social. Editora VOZES, Petrópolis, 2013.

GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos A (orgs). Educação popular – utopia latino-americana. Editora Cortez, Editora da USP, São Paulo, 1994.



FAVERO, Osmar (org). Cultura popular e educação popular – memória dos anos sessenta. Editora Graal, Rio de Janeiro. 19XX.

CARRILLO, Alfonso Torres. La educación popular – trayctória y actualidad. 2. Ed., Editorial El Buho, Bogotá, 2012.

CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário da educação do campo. 2.ed., Expressão Popular, FIOCRUZ, E.P.S. Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2012.

DUSSEL, Enrique. Política da libertação – história mundial e crítica – volume 1. Editora IFIBE, Passo Fundo, 2014.

NOVAES, Adauto. A invenção das crenças. Edições SESC/SP, São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. edição fac-símile. Editora do Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2014.

JARA, Oscar Hollidey. La sistematización de experiencias – practica y teoria para otros mundos posibles. Colección: Educación popular y saberes libertários. Centro de estudios y publicaciones ALFORJA/CEAAL, Lima, 2014.





Paulo Freire e Educação Ambiental Dialógica no enfrentamento da Crise de cidadania

João Figueiredo¹¹¹

A cada dia percebo com mais consciência que Paulo Freire, em seus diálogos com outr@s araut@s da educação e da espiritualidade, possuem um acervo de contribuições essenciais para o enfrentamento da crise civilizatória que estamos a viver.

Comecei minha expressão oral que agora se torna escrita recordando, ou seja, visitando meu coração em busca de memórias afetivas que pudessem me fazer (re)conhecido e assim dizer o que considero essencial diante desse tema provocativo que o IX Fórum me propôs.

Relembro com saudade que me deparei com Paulo Freire, no início dos anos 80, coincidentemente no mesmo período em que recebia nos braços minha filha, por tanto tempo desejada e esperada, Clara. Chegava recheada de muito amor e esperança. E ali diante de mim... os dois primeiros livros de Paulo Freire, reeditados no Brasil... Era um tempo de transição entre a ditadura militar e novos tempos que se avizinhavam no horizonte

¹¹¹ Professor do Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE/ DTPE- Faced da Universidade Federal do Ceará- UFC- e-mail: joaofigueiredo@hotmail.com



de possibilidades. Ali, pude ler o ‘Educação como prática da liberdade’ e o ‘Pedagogia do Oprimido’, enquanto embalava Clara. Eu era um buscador, um saniáassin¹. E essa busca era por um processo educativo/didático/pedagógico que pudesse ser considerado integral... Meu apoio forte nisso era o Mestre Francisco de Assis. Ele havia vivido uma experiência educacional radical e transmutadora. Ele se tornou um ser humano integrado, alegre, amante da vida, da natureza.

Porém, havia algumas dificuldades temporais e espaciais que dificultavam, naquele momento, minha compreensão mais ampla da Sabedoria Franciscana. E ali diante de mim se abria uma vereda no meio do emaranhado dos meus sentires-pensares cartesianos... Ali estava uma proposta político-pedagógica radical e profunda que se identifica com o que viveu meu querido Mestre do passado. Alinhamento de astros... mestres que se associavam para me ensinar lições atemporais e imprescindíveis para quem aspira ‘ser mais’...

Ao avançar no tempo comecei a trabalhar com educação, com yoga, com espiritualidade... Tempos adiante no mestrado eu pude consolidar minha compreensão de crise de paradigmas, com a ajuda de Thomas Kuhn (1997); de que vivemos uma crise civilizatória (OLIVEIRA, 1997); de que a Ecologia e a Quântica, duas ciência precursoras do porvir, abriam condições para a cibernética e para os estudos genéticos. Possibilitavam vislumbrar a necessidade e o advento de novos paradigmas epistemo-ontológicos (FIGUEIREDO, 1999).

Me reencontro mais ampla e inteiramente com Paulo Freire durante meu doutorado. Uma das metas que tive foi estudar a obra freireana publicada então... Sai a cata de livros em sebos e junto aos amigos e amigas. Consegui juntar tudo o que estava publicado no Brasil naquele período – aí já no final da década de noventa e no início de um novo milênio.

Consegui fazer isso.... mas, mais que isso pude viver Paulo Freire verdadeiramente. Senti muitas vezes sua presença ao meu lado, sua inspiração, orientação e apoio. Realizei uma tese que me transformou como ser humano, como professor, como educador, como pesquisador, como gente. Revisitei minhas raízes sertanejas, reencontrei com o melhor da minha vida, das relações com as pessoas, com a vida... O melhor disso tudo foi que fiz isso na companhia desses mestres e pude conhecer nov@s e rever velh@s parceir@s como Maturana, Carlos Rodrigues Brandão, Silvia Lane, Bader Sawaia. No campo da Educação Ambiental reencontro com amigxs queridxs



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

tais como o Mauro Guimarães, Philippe Layrargues, Valdo Barcelos, Isabel Carvalho, Fred Loureiro, Michéle Sato, dentre outr@s.

Surge então a Perspectiva Eco-Relacional e também a Educação Ambiental Dialógica (FIGUEIREDO, 2003; 2007). E nesse entremeio pude estar junto na criação e consolidação do GT de Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA, pude localmente garantir a existência de um eixo de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, no qual temos os estudos de Educação Popular, de Paulo Freire e da Educação Ambiental.

E, Paulo Freire nos ensinou que precisamos reinventá-lo e jamais repeti-lo. E nesse exercício cotidiano, toda a oportunidade que temos de freireanização se torna uma dádiva. Assim, isso tem transbordado numa metodologia diferente de escrever um texto num enfoque dialógico, num modo de pesquisar dialógico, numa abordagem freireana com base na sua Teoria da Ação Dialógica, no tecer uma Pedagogia Dialógica.

Nesse processo dialogal, começamos como Paulo Freire fazia com o desvelar do tema proposto. E no primeiro movimento desvelador focar nos termos que constituem essa fala-escrita. Sim é um texto que decorre de uma cultura oral/residualmente oral (FIGUEIREDO, 2003; 2007). Assim, isso se torna nosso tema gerador, constituído de palavras geradoras que vão se entrelaçar na tessitura de uma reflexão importante para o desvelar e enfrentar da realidade imediata.

Assim: Educação Ambiental Dialógica, enfrentamento, crise e cidadania nos ajudam a elaborar nosso desenho epistemológico que desencadeia numa ‘ontologia de ser mais’, como diria nossa principal referência (FREIRE, 1983).

Grande crise essa... governo golpista, ações opressoras por todo lado, expropriação de direitos adquiridos com lutas sociais importantes... Desesperos e desânimos eclodem em terremotos e maremotos por todos os recantos do nosso Brasil. Só ordem e progresso para os mesmos em detrimento do povo sofrido e esfarrapado de nosso país amado.

Nessa anunciação da temática geradora, das palavras geradoras que a constitui, retomamos a correlação do título que compõem esse ladrilho: Educação Ambiental, Paulo Freire, reinvenção, cidadania, tempos de Crise Social, Crise Político-Pedagógica. Isso nos remete a uma revisão de nossas leituras de mundo, crenças, valores, ética e reconfiguração no rumo de uma sociedade solidária.



Me vem a mente Guattari & Rolnik (1986): “De repente há uma pretensão de impor valores e consolidar a hegemonia crescente da ‘cultura capitalística’ que se utiliza de uma espécie de homogeneização das culturas para assujeitar o outro”. E daí nos perguntamos: Por que tratar de ‘cidadania’? de ‘Crise’? O que significa isto em tempos de assujeição, agudização dos processos colonializantes, negação d@ outr@, das outras culturas? Qual a relação real entre cidadania e uma sociedade/comunidade comprometida com uma vida de qualidade que possa ser compartilhada equanimemente? Qual a relação entre educação focada numa perspectiva de solidariedade social (tribal) e Educação Ambiental Dialógica?

No trajeto de significação associado a um percurso desejanete, O Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999) nos ajuda a entender que Cidadão está ligado a ideia de ‘cidade’ + ‘ão’. Seria esse o “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos, ou no desempenho de seus deveres para com este”. E decorre da ideia moderna de cidade enquanto “conjunto demográfico formado, social e economicamente, por uma importante concentração populacional ‘não agrícola’, em geral dedicada a atividades de caráter mercantil, industrial, financeiro e cultural. Portanto, se identifica com capitalismo e sociedade moderna em sua estrutura colonializante. Decorre da ideia do ‘estado moderno’, eurocêntrico, com todas as suas mazelas. Se identifica com a lógica imperialista, pautada pelo consumismo e fragmentação hierarquizante.

Depois vem a questão da Crise. Crise civilizatória, de valores, de princípios, de percepção da realidade, de uma conjuntura moderna colonializante que impõe subalternidade e opressão. Se baseia principalmente na hierarquização espiritual, étnico-racial, de gênero, e traz como suporte a epistemologia única eurocêntrica, cartesiana, cientificista, racionalista, fragmentadora e coisificante. Propõe o fim das diferenças pautada na superioridade européia, e o fim dos dilemas societários por meio do capitalismo e o liberalismo, uma democracia representativa dos mais ricos.

Na busca do contraponto, Paulo Freire (1983) nos convida a esperar, a sonhar, a compartilhar, a escutar, refletir e agir amorosamente. Ao tratar disso, lembrei de Gonzaguinha, na música intitulada ‘Nunca pare de sonhar’, quando nos afirma que o hoje é a semente do amanhã. Que possamos manter a coragem que este tempo de crise vai passar. Que evitemos nos desesperar e parar de sonhar. “Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar. Fé na vida, fé no homem, fé no que virá. Nós podemos tudo, nós podemos mais. Vamos lá fazer o que será”.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Pois então, Paulo Freire me recorda que a Educação Popular e a Educação Ambiental trazem potências extraordinárias para a educação e favorecem a dialogicidade. No meu entendimento, cada uma delas representa, na verdade, paradigmas indispensáveis na conjuntura atual. A Educação Popular (EP) remete ao reconhecimento da educação como política, a valorização do coletivo e do individual concomitantemente, a valorização do grupo e das pessoas, dos benefícios para cada ser e para o conjunto dos seres; por sua vez a Educação Ambiental (EA) nos lembra que tudo está interligado, a conexão de tudo com tudo, que nós somos sempre mais que eu. Por gentileza, evitem pensar que estou sendo reducionista. Apenas estou destacando um aspecto imprescindível dos contributos de cada uma dessas vertentes aqui presentes, como estão presentes na minha vida e nos meus estudos e trabalhos. E podemos ainda metaforicamente associar a EP a alegria e estar com e a EA ao compartilhamento de ser com.

Entretanto, não é qualquer Educação Popular ou Educação Ambiental, de que estamos falando. Na verdade existem diferentes Educações Ambientais. Só para ilustrar, lembro de uma EA crítica que se distingue de uma EA pragmática ou funcionalista. Aqui proponho algumas referências com as quais dialogo: Tristão (2002); Guimarães (1995, 2004, 2000); Loureiro (2004); Barcelos (2008); Reigota (1999, 1996); dentre outr@s.

No cenário dos Princípios Orientadores, compelidos somos de escavar a Teoria de Paulo Freire. Essa teoria é maior do que uma ‘mera’ teoria educacional, mas é também uma teoria educacional, uma teoria didático-pedagógica. Ela nos ajuda a desvelar muita ‘coisa’ e, como diria Freire, suleia muitos caminhos e orienta muitos modos e maneiras de sentir, pensar, ser e fazer.

Num intuito de ensaiar respostas as questões aqui propostas, vamos iniciar com um breve movimento de percepção ao redor e por dentro do cenário moderno, no qual nos encontramos imersos. Para tanto, utilizaremos como referência os estudos da Colonialidade/Modernidade (QUIJANO, 1991; LANDER, 2005; FIGUEIREDO, 2011; 2012; CORONIL, 2005; MIGNOLO, 2005; WALSH, 2008; 2009), além de Bawman (2001) e como proposta de base a Teoria Dialógica de Paulo Freire (1983).

Falemos um pouco da Modernidade Gasosa, inspirada em Bawman. A modernidade dos tempos de hoje, segundo essa inspiração, implica num tempo de fluidez, característica dos líquidos e gases, na qual se observa uma necessidade quase real das pessoas de serem alimentadas pelas constantes



mudanças e estímulos constantemente renovados. Relações Gasosas... A evaporação de toda a solidez levou ao progressivo rompimento dos laços restritores, particularmente na economia. Rompe-se com as relações afetivas, familiares como impeditivas ao lucro e a exploração, a ideia do bem estar social e da emancipação como parte do projeto da modernidade, na hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004). Surge nova ordem fluida e desprovida dos embaraços causados pelas relações de compromisso com uma ética que restringe os potenciais econômicos... Há o esfacelamento das relações de apoio mútuo e de vínculos sociais eticamente orientados por políticas de solidariedade.

Com base nos Estudos da Colonialidade/Modernidade (FIGUEIREDO, 2011), podemos distinguir entre Colonialidade e Colonialismo. A Colonialidade seria como o Colonialismo, em seu projeto de invasão e domínio territorial, somado ao domínio sobre a dimensão do imaginário, das ideias.

Nos Estudos da Colonialidade/Modernidade Aníbal Quijano (1991) afirma que a modernidade se institui ao criar uma classificação racial hierarquizante por meio da qual nega a humanidade de negros e índios em favor dos brancos, europeus que invadem e oprimem, exploram e extraem riquezas desses povos e constituem um lugar que centraliza o poder e a definição do que passa a se chamar civilização.

A Descolonização é o piso necessário de toda revolução social profunda! Walsh (2009) nos ajuda a entender essa proposta ao articular uma reflexão entre interculturalidade crítica e decolonialidade. Para tanto, propõe essa estrutura didática que subdivide os estudos em quatro eixos: Colonialidade do Poder, do Saber, do Ser e da mãe natureza que eu reentitulo de colonialidade do conviver. É destaque a urgência de incorporação da amorosidade freireana nesses dispositivos descolonializantes (FIGUEIREDO, 2106).

Freire nos conclama a reconhecer que no confronto com as situações-limite, o ser humano por meio de atos-limite se supera e avança na direção do ser mais que se consolida no ambiente do inédito-viável, do sonho-possível, da u-topia. E nesse movimento e direção, contamos com a Dialogicidade. Para tanto relembramos os Princípios Dialogais: Amor, humildade, fé, confiança. Como disse Paulo Freire(1983): “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia”. Nos adverte que: “Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo”.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

Recordemos a Cultura do Silêncio imposta pela colonialidade/modernidade. E vamos assumir que o diálogo é inerente a práxis. A ação dialógica é ação-reflexão, portanto, práxis libertadora. Paulo Freire nos toca ao afirmar que “a existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”. Diálogo é práxis política. Observemos o que diz Freire: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão”.

Carecemos de optar conscientemente por uma Teoria da Ação Dialógica e superar a Teoria da Ação Anti-dialógica que está a serviço da opressão, de uma Educação Bancária. Enquanto a Teoria da Ação Dialógica serve à libertação, a uma Educação Dialógica, a uma Politicidade Dialógica. Ela é constituída nas relações. Paulo Freire (1983) nos diz: “Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação”.

Assim sendo, Educação Ambiental Dialógica é caminhar ao encontro de uma proposta comprometida com @s esfarrapad@s desse mundo, consolidada na perspectiva da Teoria da Ação Dialógica, como fruto do diálogo entre Educação Popular Freireana e a Educação Ambiental Crítica. Reconhece como essencial a escuta afetiva e o desvelamento da lógica dos saberes populares, geradora de mobilização e práxis concreta de transformação desse quadro de opressão.

É um descentrar-se na busca dessa perspectiva popular. Visa compreender sua trajetória de significação e seu percurso desejante. Pode ser identificada como estratégia política de ação na perspectiva do ‘oprimido’, ao fornecer subsídios para o cuidado ambiental e para o bem viver compartilhado.

E a título de conclusão inconclusa, retomo as palavras de Paulo Freire, mais uma vez, se nada mais tivermos a dizer, escrever, ouvir, ler que fique ao menos nossa confiança no povo, nossa fé nas pessoas e na criação de um mundo em que seja menos possível amar e partilhar alegria.

Referências

BAWMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro- RJ: Jorge Zahar Ed. 2001.



CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. 1ª. ed. Buenos Aires,: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio: Século XXI Eletrônico [Cd Room]. Rio De Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1974/13 ed., 1983.

_____. A sombra da mangueira. 4 ed. São Paulo, SP: Olho d'água, 2001.

FIGUEIREDO, João B. A. Educação Ambiental Dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: Uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-Ce (Brasil). 2003. Tese (Doutorado em Ciências (Biológicas / Ecologia / Educação Ambiental) – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, SP, 2003.

FIGUEIREDO, João B. A. O Tao Ecocêntrico: Em Busca De Uma Práxis Ecológica. Fortaleza, CE: 1999. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Estadual do Ceará.

FIGUEIREDO, João B. A. Educação Ambiental Dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina. 1. Ed. Fortaleza, CE: UFC, 2007.

FIGUEIREDO, João B. A. Colonialidade e Descolonialidade: Uma Perspectiva Eco-Relacional. Disponível Em: <Www.Entrelugares.UFC.Br/Numero4/Artigos/Joao.Pdf>. Acesso Em: 24 Nov. 2011.

FIGUEIREDO, João B. A. Paulo Freire e a descolonialidade do saber e do ser. In: Figueiredo, J. B. A.; Silva, M. E. H. (Org.) Formação Humana e Dialogicidade III: Encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire. Fortaleza: UFC, 2012.

FIGUEIREDO, João. B. A. Pedagogia Dialógica Eco-Relacional e Matrística numa DialogAção com a Descolonialidade e a interculturalidade crítica. In: BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra; PASINI, Giovanni. Cenas e Cenários Interculturais – pensando epistemologias a partir do Sul. Santa Maria-RS: Editora CAXIAS, 2016.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. Cartografias do desejo. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

KHUN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. Trad. B. V. Boeira e N. Boeira. 5 Ed. São Paulo, SP.: Perspectiva, 1997.



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. 1ª. ed. Buenos Aires,: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder. Revista 'Perú Indígena'. vol. 13, No. 29, 1991, pp.11-20, Lima, Peru. 1991.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. 1ª. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

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

OLIVEIRA, Manfredo A. Tópicos sobre dialética. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum,; v. 4).

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008 ISSN 1794-2489), 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, estado, sociedade: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito-Ecuador: Universidade Andina Simón Bolívar/ Ediciones Abya-Yala, 2009.



Educação Ambiental na perspectiva de Paulo Freire

Sheila Ceccon¹¹²

Revisitar a obra de Paulo Freire sob a perspectiva da educação ambiental é um exercício instigante, que possibilita tecer novos olhares sobre determinados textos desvelando sentidos cuja atualidade impressiona.

Compreendo educação ambiental como aquela que forma sujeitos comprometidos com a valorização da vida, em todas as suas formas, que respeitam a si mesmos, aos outros e ao mundo. Sujeitos cujas práticas diárias são intencionais, impregnadas de sentido. Percebem a inter-relação existente entre as atitudes individuais e os impactos socioambientais locais, regionais e planetários. Cidadãos que não se contentam em agir individualmente de forma responsável, mas ocupam os espaços de participação social buscando contribuir para a transformação de atitudes de tantos outros sujeitos. Homens e mulheres que exercem ativamente sua cidadania, acreditando na possibilidade de transformar a realidade tornando-a mais justa e mais feliz.

A importância da formação desses sujeitos, que se posicionam frente a realidade não se deixando enredar pela massificação de comportamentos tão comum em nossa sociedade, que nos faz abrir mão do direito a decidir o que queremos ser ou fazer, foi explicitada por Paulo Freire já na década de

¹¹² Instituto Paulo Freire. E-mail: sheila.ceccon@gmail.com



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

1960, em seu livro Educação como Prática da Liberdade. Nele, Freire dizia que uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez mais, sem o saber, à sua capacidade de decidir. (FREIRE, 1967 p. 51)

Quase cinco décadas depois, seguimos esgotando elementos da natureza. Consumir é o lema. A obsolescência programada é um fato com o qual convivemos passivamente, ou seja, produtos têm sua vida útil intencionalmente curta, para que novos modelos sejam adquiridos. Temos renunciado à nossa capacidade de decidir, embalados pela força dos mitos e comandados pela publicidade organizada, sem que nos perguntemos a favor de que e de quem estão esses valores. Temos nos deixado “expulsar da órbita das decisões”, como escreveu Paulo Freire no mesmo livro:

(...) as tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma elite que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E quando julga que se salva seguindo prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. (FREIRE, 1967 p. 51)

Problematizar a realidade buscando compreendê-la, posicionar-se em relação a ela e repensar valores e atitudes, são ações educativas de fundamental importância, dentro e fora do ambiente escolar. É uma prática que forma “sujeitos”. Não é possível ensinar por ensinar, como se o mundo fosse algo distante dos conteúdos previstos nas disciplinas, alheio ao conhecimento encontrado nos livros. Compreender a realidade e construir possibilidades de nela intervir torna vivo o conhecimento e mobiliza, engaja, constrói o hábito de buscar construir novas realidades frente aos desafios encontrados.

Na década de 1970, em seu livro Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire escreveu que quanto mais os educandos problematizam a realidade, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentem desafiados. E quanto mais desafiados, mais se sentem obrigados a responder ao desafio. Afirma que:



(...) desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez pais desalienada. (FREIRE, 1970, pg. 70)

É preciso ler o mundo mais próximo, identificar potencialidades e desafios, compreendê-los e, em uma estreita relação entre escola e vida, livros e mundo, construir coletivamente possibilidades de intervenção.

Na década de 1980, em seu livro A importância do ato de ler, Freire descreve sua relação com o quintal da casa em que morava, seu mundo imediato, cheio de cores, cheiros, poesia e desafios. A reflexão que faz sobre a densidade da relação existente entre o menino e seu mundo, é, sem dúvida, um sonho para todos/as os/as educadores/as ambientais. Provocar o desligamento do “piloto automático” em que vivemos e aguçar a percepção em relação à vida e às coisas que nos envolvem cotidianamente é um dos grandes objetivos da educação ambiental e em especial da ecopedagogia.

Nessa publicação, Freire descreve a casa em que nasceu, no Recife,

(...) rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. (FREIRE, 1989)

Conta que os “textos”, as “palavras” e as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Segundo ele, os “textos”, as “palavras” e as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. (FREIRE, 1989)

Ao descrever o quintal onde morava desvela uma profunda relação com a terra, com plantas e animais, uma profunda integração à natureza. Percebe, sente, observa, toca. Vive, intensamente, sua relação com o mundo. Com o seu mundo imediato de menino. Que por ser tão sensivelmente percebido e vivido, torna-se imenso, intenso, emocionante.

Mas o seu mundo de menino não era só feito de terra, plantas, bichos, vento e cores. No mesmo texto ela fala também das pessoas que dele compartilhavam.

Daquele contexto - o do meu mundo imediato - fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. (FREIRE, 1989, p 10)

Fala das pessoas a partir do que sentiam e acreditavam.

Essa forte relação com o mundo e com a humanidade, esse sentimento de pertencimento e de responsabilidade, é a base da educação ambiental e uma característica marcante do legado freiriano. As injustiças sociais e os crimes ambientais praticados recorrentemente não podem ser motivo de desânimo, mas de desafio. Desafiados devemos seguir, juntos/as, construindo estratégias para transformar a realidade.

Na década de 1990, no livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire escreveu que não é possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. Segundo ele isso nos leva à “radicalidade da esperança”. (FREIRE, 1996, p. 83)

Que possamos, juntos/as, construir e socializar processos educativos que efetivamente tornem o mundo mais próximo do que sonhamos.

Referências

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.



_____ A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.
37. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____ Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Petrópolis/Paz
e Terra, 1987.

_____ Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos.
São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. Educar para a Sustentabilidade. São Paulo: EdL, 2008.





Ambientalização na educação superior em Santa Catarina: Contribuições às políticas institucionais

Mara Lúcia Figueiredo¹¹³
Antonio Fernando S. Guerra¹¹⁴
Wagner Correia¹¹⁵
Paulo Roberto Serpa¹¹⁶

A pesquisa “Ambientalização e sustentabilidade na educação superior: subsídios às políticas institucionais em Santa Catarina”, financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), foi desenvolvida por pesquisadores (as) de oito Instituições de Educação Superior (IES) do Sistema ACAFE.

Ela contribuiu com o fortalecimento de políticas institucionais de ambientalização e sustentabilidade na Educação Superior, propiciando o envolvimento e integração de professores, pesquisadores, coordenadores de cursos de graduação, gestores e técnicos administrativos de todas as IES, e teve por objetivos: identificar indícios, elaborar subsídios e estratégias

¹¹³ Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. E-mail- maraluciafg@unifebe.edu.br

¹¹⁴ Universidade do Vale do Itajaí – Univali. E-mail – guerra@univali.br

¹¹⁵ Bacharel em Sistema de Informação. Facilitador da Rede de Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior – RASES- E-mail: wagnercorreia@hotmail.com.br

¹¹⁶ Bolsista da CAPES, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. E-mail: paulorobertoserpa@hotmail.com



aplicáveis ao ensino, pesquisa, extensão e gestão nas mencionadas IES catarinenses.

A abordagem metodológica caracterizou-se pelo enfoque quanti-qualitativo e o uso de técnicas de Análise Documental e Análise de Conteúdo. Na análise documental foram considerados os documentos institucionais e curriculares e, na análise das entrevistas foram utilizadas Análises Fatoriais (CIBOIS, 1983) e Análise de Conteúdo.

Para nortear a busca por indícios de ambientalização foram elaboradas 11 dimensões, resultado da releitura, análise e adaptação dos 10 indicadores de ambientalização curricular de cursos orientados para a sustentabilidade propostos por pesquisadores da Rede ACES (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003), os 113 indicadores de sustentabilidade da Red de Indicadores de evaluación de la sustentabilidad en Universidades Latinoamericanas (RISU) e a mandala resultante do Projeto “Ambientalização e Sustentabilidade nas Universidades: Subsídios e Compromissos com Boas Práticas Ambientais” (RUSCHEINSKY, et al., 2014; GUERRA 2015), e o conceito de ambientalização sistêmica (KITZMANN, 2007, KITZMANN, ASMUS, 2012). Para as análises foi utilizado o software MAXQDA.

Os resultados demonstraram que a temática da ambientalização e da sustentabilidade estão presentes nos documentos institucionais e curriculares em diferentes estágios, diferindo os níveis da gestão, ensino, pesquisa e extensão, em todas as oito IES pesquisadas, o que sinaliza a necessidade de uma maior aproximação destas temáticas em todos esses níveis.

Foi possível inferir que a inserção dessa temática pode ser ampliada nos documentos institucionais e curriculares, especialmente se houver formação e envolvimento da comunidade universitária.

Observamos, também, que cada IES caminha, no seu ritmo, na efetivação do processo de ambientalização em um movimento crescente na elaboração, no fortalecimento e na implementação de políticas de ambientalização e sustentabilidade.

O uso do software MaxQDA foi significativo e desafiador, especialmente pela superação das dificuldades ao longo da pesquisa. O aprendizado enriqueceu a análise dos resultados com a inovação e ampliação da metodologia adotada para compreender como cada instituição internaliza a dimensão socioambiental da Educação em seus documentos institucionais e curriculares.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

A socialização dos resultados desta pesquisa, em um livro e um guia (FIGUEIREDO et al., 2017a, b), demonstram um intenso e rico processo de aprendizado que poderá ser replicado, expandido, e adotado em outras IES do estado e do país e fornecem subsídios à consolidação de processos de ambientalização que permite a outras IES aplicar a metodologia proposta, no âmbito da gestão, ensino, pesquisa e extensão, identificar o grau de ambientalização existente e planejar as ações necessárias para implantar, melhorar ou aperfeiçoar esse processo na instituição como um todo.

Cabe destacar o desafio enfrentado no aprender a trabalhar coletivamente em espaços institucionais distintos, compreendendo as diferenças no processo de ambientalização em cada uma das IES.

Salientamos o franco processo de fortalecimento, parceria, integração e colaboração estabelecido entre os pesquisadores das IES participantes em torno da consolidação de Políticas de ambientalização e sustentabilidade no âmbito de todas as instituições participantes, bem como, a criação da Rede de Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior (RASES), rede temática vinculada à Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental (REASul).

Finalizando, concluímos que essa pesquisa permitiu desenhar um panorama geral do processo de ambientalização na Educação Superior no Estado de Santa Catarina.

Agradecimentos

À Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC pelo apoio financeiro à pesquisa.

Referências

CIBOIS, P. L. Analyse factorielle, Paris: Presses Universitaires de France, 1983.

FIGUEIREDO, M. L.; GUERRA, A. F. S.; ANDRADE, I. C. F.; LIMA, L. C.; ARRUDA, M. P.; MENEZES, R. M. (Orgs.) Educação para Ambientalização Curricular: Diálogos necessários. São José-SC: ICEF, 2017a.

_____; _____. Ambientalização Curricular na Educação Superior: praticar a teoria e teorizar a prática. São José-SC: ICEF, 2017b.

GUERRA, A. F. S. (Org.). Ambientalização e sustentabilidade nas universidades: subsídios, reflexões e aprendizagens. [recurso eletrônico] Itajaí: Ed. da UNIVALI, 2015.



JUNYENT, M., GELI, A. M., ARBAT, E. (Eds.). *Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores*. Girona: Universitat de Girona, Red ACES, 2003. v. 2, p. 15- 32.

KITZMANN, D. *Ambientalização de Espaços Educativos: aproximações metodológicas*. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.*, v. 18, p. 553-574, 2007.

_____; ASMUS, M. L. *Ambientalização sistêmica - do currículo ao socioambiente*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 269-290, jan./abr. 2012.

RUSCHEINSKY, A.; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M.L.; LEME, P.C.S; RANIERE, V.E.L.; DELITTI, W.B.C. *Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil: Caminhos trilhados, desafios e possibilidades*. São Carlos, USP, 2014.





Investigando e mapeando indícios de ambientalização na Univali – Campus Itajaí

Antonio Fernando Silveira Guerra¹¹⁷

Paulo Roberto Serpa¹¹⁸

Ananda Nocchi Rockett¹¹⁹

Danielle Maria Buzzeti¹²⁰

Gabriela Marques Batista¹²¹

Diego Novak¹²²

As universidades, como promotoras e responsáveis pelo processo de construção do conhecimento e formadoras de valores, assumem importante papel na promoção da responsabilidade socioambiental frente à crise ambiental (LEFF, 2010).

A ambientalização curricular e a internalização da cultura de

¹¹⁷ Professor-Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. E-mail: guerra@univali.br

¹¹⁸ Bolsista da CAPES, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. E-mail: paulorobertoserpa@hotmail.com

¹¹⁹ Bolsista da CAPES, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. E-mail: nanandar@gmail.com

¹²⁰ Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas da Universidade do Vale do Itajaí. Bolsista do ProBIC- UNIVALI. E-mail: daniel_buzzeti@hotmail.com

¹²¹ Acadêmica do Curso de Engenharia Ambiental e Sanitária da Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: gabrielamarques2704@gmail.com

¹²² Acadêmico do curso de Biologia. Bolsista do Artigo 171/FUMDES E-mail- diegonovak661@gmail.com



sustentabilidade compreendem a integração de conhecimentos, critérios e valores nos currículos universitários no intuito de educar para a sustentabilidade socioambiental. Logo, os documentos institucionais e curriculares das IES poderiam desenvolver conceitos que permitam: entender os princípios básicos que regem as complexas interações e conflitos nas relações que se estabelecem entre o ser humano, o ambiente natural, a sociedade e a cultura; oferecer estratégias curriculares inovadoras e projetos de pesquisa e extensão que favoreçam aos acadêmicos a compreensão dos impactos das atividades humanas sobre o ambiente local e planetário, integrando a dimensão socioambiental e a cultura da sustentabilidade em sua futura atividade profissional. Isso representa uma inovação (KITZMANN, 2009) na concepção das disciplinas oferecidas nas universidades.

Frente a esse desafio, no estado de Santa Catarina, pesquisadores(as) de oito Instituições de Educação Superior - IES da Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACADES desenvolveram o projeto, “Ambientalização e sustentabilidade na educação superior: subsídios às políticas institucionais em Santa Catarina”, financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), e que teve por objetivo contribuir com o fortalecimento de políticas institucionais de ambientalização e sustentabilidade na Educação Superior..

Dois pesquisas de Iniciação Científica estiveram vinculadas a uma das etapas desse projeto, as quais tiveram por objetivos verificar evidências no processo de ambientalização e transição para a sustentabilidade que está em andamento na Universidade do Vale do Itajaí - Univali; mapear indícios de ambientalização e responsabilidade socioambiental, a partir da análise dos documentos institucionais (Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Projeto Pedagógico Institucional – PPI, Planejamento Estratégico - PE, Política de Responsabilidade Socioambiental - PRS) e curriculares (Projeto Pedagógico de curso - PPC e Planos de Ensino (PE) das disciplinas de graduação na Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, nos quatro níveis inter-relacionados.

A abordagem metodológica caracterizou-se pelo enfoque qualitativo com o uso subsídios de diagnósticos anteriores (JUNYENT, et al., 2003; GUERRA, 2015; GUERRA et. al., 2017) assistido pelo software de análise qualitativa MAXQDA® (2016), o qual segundo estudos de Freitas, (2013) e Kuckartz (2004), uma importante ferramenta para sistematizar o conjunto de dados qualitativos produzidos, para esta pesquisa foram utilizados os documentos institucionais e curriculares (PPC e PE) da instituição.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Todo o processo de recolha, análise e interpretação dos dados foi acompanhado por reflexões e discussões tanto com o grupo pesquisador da Univali, quanto com a equipe de pesquisadores das oito IES que participaram do Projeto.

Como resultados desse mapeamento de indícios no âmbito da IES investigada produziram-se os seguintes resultados: A Política de Responsabilidade Socioambiental (PRS) foi o documento que sinalizou o maior número de indícios para a institucionalização da ambientalização na universidade, em todos os níveis.

De 1785 disciplinas de 44 cursos de graduação oferecidos no principal campus, e dos quais 14 Projetos Pedagógicos (PPC) e 662 Planos de Ensino (PE) foram analisados. Constatou-se que oito disciplinas apresentaram indícios de ambientalização, de acordo com a metodologia da pesquisa e dos critérios utilizados (GUERRA et al., 2017, p. 82-89).

Ainda, com base nas análises de 30 PPC de cursos do campus de Itajaí, nas etapas de busca textual e codificação das 11 dimensões (de “A” a “K”) e nos quatro níveis - Gestão, Pesquisa, Extensão e Ensino, foram selecionados 14 PPC pelo número de segmentos codificados (≥ 3), ou seja, por apresentarem três ou mais indícios de ambientalização. Do total de 14 Cursos, foram analisados 662 planos de ensino. Destes, foram selecionados oito Planos de Ensino (PE) de seis cursos de graduação, distribuídos nas seguintes áreas de conhecimento, conforme tabela do CNPq: Área de Ciências da Saúde: 2 cursos; Área de Engenharias: 1 curso; Área de Ciências Biológicas: 1 curso; Área de Ciências Sociais e Aplicadas: 2 cursos (GUERRA et al., 2017, p. 82-89).

A análise do relatório de frequência de códigos de documentos dos planos de ensino (PE) gerada pelo MAXQDA® permitiu identificar maior concentração de indícios de ambientalização no nível do Ensino, e apenas um em Extensão. Nos demais planos os níveis – Gestão e Pesquisa – não foram verificados indícios. Identificou-se que os documentos que tratam dos planos de ensino, projetos de pesquisa, das ações e das práticas pedagógicas, indicavam a existência de uma preocupação em realizar o processo de ambientalização e a inserção da sustentabilidade nas práticas docentes e sociais.

Os resultados sugerem que nem sempre acontece a desejável articulação entre os documentos institucionais (PDI, PPI, PE, PA) e os curriculares (PPC e PE), como indicam, por exemplo, os objetivos específicos da Política de Responsabilidade Socioambiental (PRS) os quais remetem a



garantia do cumprimento das diretrizes ambientais contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2018(PDI), Planejamento Estratégico (PE), bem como à institucionalização da ambientalização na IES (op. cit., p. 90).

Conforme as conclusões do grupo pesquisador esse cenário do processo de ambientalização na IES pesquisada, nos leva a refletir sobre a necessidade de abrir espaços de formação continuada de/para os gestores institucionais, coordenadores de curso, docentes, discentes, e o corpo técnico administrativo, para ampliar a discussão sobre essa temática, para que a comunidade universitária possa enfrentar os obstáculos da institucionalização do processo de ambientalização, de forma que este ocorra de forma articulada a todos os níveis: ensino, pesquisa, extensão, e gestão. (op. cit., p. 90).

O grupo de pesquisadores envolvidos entende também que essa mudança faz-se necessária para efetivar o processo de ambientalização curricular no caso da IES pesquisada, iniciado em 2010, o que vem gerando conhecimento e aprendizagens significativas que vão além da análise dos documentos institucionais e curriculares, pois envolvem escolhas e compromissos individuais e institucionais de todos os membros da comunidade universitária.

Agradecimentos

À FAPESC, Programa ProBIC da UNIVALI, Artigo 171/FUMDES e à CAPES, pelo apoio financeiro à pesquisa.

Referências

FIGUEIREDO, M. L.; GUERRA, A. F. S.; CARLETTO, D. L.. Ambientalização nas Instituições de Educação Superior: reflexões do IV Seminário Sustentabilidade na Universidade. In: RUSCHEINSKY, A.; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; LEME, P. C. S; RANIERI, V. E. L.; DELITTI, W. B. C. Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos-SP: EESC/USP, 2014, p. 337-349.

FREITAS, F. Evening Lecture Visualisation as a key element in Qualitative Data Analysis: A tour into MAXQDA 11 Analytical Possibilities, In: ECPR Winter School in Methods and Techniques, Vienna, Austria. 2013.

GUERRA, A. F. S.; ORSI, R. F. M.; SERPA, P. R.; MOTA, J. C.; STEUCK, E. R.;



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

ROCKETT, A. N.; GALVÃO, V. M. R. In: FIGUEIREDO, M. L.; GUERRA, A. F. S. ; ANDRADE, I. C. F.; LIMA, L. C.; ARRUDA, M. P.; MENEZES, R. M.. Educação para a ambientalização curricular: Diálogos necessários. São José: ICEP, 2017, p. 75-93.

JUNYENT, M., GELI, A. M., ARBAT, E. (Eds.) Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Girona: Universitat de Girona, Red ACES, 2003. v. 2, p. 15- 32.

KITZMANN, D. I. S. Ambientalização Sistêmica na Gestão e na Educação Ambiental: Estudo de Caso com o Ensino Profissional Marítimo – EPM. Rio Grande, 2009. 239f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

KUCKARTZ, A. Reply to Software Review of MAXqda and MAXdictio. Qualitative Research Journal. v. 4, n.2, 2004, p. 92-93.

LEFF, E. Discursos sustentáveis. São Paulo: Cortez, 2010.

MAXQDA VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH.v12.1., Berlin, Germany, 2016. [computer software].



Antonio Fernando Silveira Guerra
Mara Lúcia Figueiredo





Caminhos da ambientalização na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Marjorie da Fonseca e Silva Medeiros¹²³

As questões ambientais têm assumido novas proporções nos últimos anos, e a agenda ambiental ampliou-se diante das intensas transformações socioambientais e econômicas emergentes. As universidades, enquanto espaço de produção e difusão do conhecimento, têm papel relevante na formação ambiental dos profissionais das mais diversas áreas.

Enrique Leff (2001) fala sobre a impossibilidade de resolver os crescentes e complexos problemas ambientais, e reverter suas causas, sem que ocorra uma mudança radical nos sistemas de conhecimento, dos valores e dos comportamentos gerados pela dinâmica de racionalidade existente, fundada no aspecto econômico do desenvolvimento. Para Noal (2001), ao trabalhar os conteúdos de forma fragmentada e isolada de um contexto sistêmico, a universidade perde a capacidade de pensar os problemas concretos, afastando-se cada vez mais da realidade, que está em processo constante de mutação.

Para Morin (2000), a instituição universitária enfrenta os desafios de uma reforma do pensamento, que gera um pensamento do contexto e do

¹²³ Engenheira civil, MSc Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Sustentabilidade (SustentAção). Coordenadora do Programa de Educação Ambiental da UFRN. E-mail marjoriefsm@gmail.com.



complexo, que busca a relação de inseparabilidade e interretroações entre todo fenômeno e seu contexto e de todo contexto com o contexto planetário. Almeida (2001) reconhece que a reforma do pensamento dar-se-á a partir da construção de novas interações, democráticas e horizontais, entre a universidade e os outros atores da sociedade.

Portanto, abordar uma mudança na cultura acadêmica, na direção dos conceitos e valores da sustentabilidade, exige, seguramente, promover inovações que desestruturam os esquemas nos quais se suportam a estrutura universitária atualmente; pois a organização por departamentos, característica histórica da universidade, tende a valorizar as especificidades e deixar de lado as posições pluralistas; e, muitas vezes, as propostas interdisciplinares ficam sem um local que as acolham.

Dentro desse contexto, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atenta às mudanças ambientais, no âmbito global e da instituição, consciente de sua responsabilidade para com o desenvolvimento de práticas de preservação, proteção e recuperação do meio ambiente, tem ampliado suas ações na direção da construção de um sistema de gestão ambiental (SGA) na instituição, e na busca de excelência no campo ambiental.

O Campus Central da UFRN está localizado em Natal, sendo os outros quatro campi em municípios do interior. Em todos eles coexistem atividades de pesquisa, de ensino, de extensão, administrativas e de prestação de serviço à comunidade. Além disso, a universidade está presente em 20 unidades e polos de educação à distância, localizados em municípios do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas.

Em 2016 a universidade contava com 22 cursos de ensino técnico profissionalizante; 113 cursos de graduação, sendo 11 à distância; 230 de pós-graduação e um de educação infantil; com um total de 43.622 alunos; sendo 26.488 de graduação presencial, 1.928 de graduação à distância, 10.949 de pós-graduação e 4.257 de ensino infantil e médio profissionalizante. O corpo docente e administrativo era formado por 2.132 docentes do ensino superior e 220 de educação básica, no quadro permanente; e 3.199 técnicos de nível médio e superior.

Apesar de ainda não possuir uma política ambiental, são diversos programas e projetos desenvolvidos na UFRN, desde 2003, pela Diretoria de Meio Ambiente (DMA) da Superintendência de Infraestrutura (INFRA), dentre os quais o de gestão integrada de resíduos, de controle de qualidade da água fornecida para consumo humano, de educação ambiental, de comunicação,



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

de arborização e de controle de zoonoses. Além disso, desde 1982, o esgoto doméstico do Campus Central é direcionado à Estação de Tratamento de Esgoto (ETE) da própria UFRN.

Entretanto, corroborando com Vieira (2001), as ações empreendidas para a gestão ambiental e a sustentabilidade têm-se mostrado “ambíguas, fragmentadas e pouco capazes de fazer justiça à complexidade dos desafios”, além de não apresentarem o necessário reflexo no âmbito acadêmico.

No âmbito da gestão, apesar da universidade ter aderido, em 2013, ao programa Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P), que é um programa do Ministério do Meio Ambiente que objetiva estimular os órgãos públicos do país a implementarem práticas de sustentabilidade; passados 4 anos ainda não há no portal da UFRN na internet, esclarecimentos sobre o assunto para a comunidade acadêmica, as ações empreendidas não são discutidas; nem os resultados (se existem) são socializados. O mesmo ocorrendo para o Plano de Logística Sustentável (Brasil, 2016), elaborado em meados de 2017, para o qual, também, não houve socialização da proposta.

No início de setembro de 2017 foi constituída uma comissão para elaborar uma política de meio ambiente para a UFRN. Não é a primeira vez que se trabalha nesse sentido na instituição. A primeira tentativa data de 1988, e partiu de um grupo de servidores, docentes e técnicos, que elaboraram uma proposta, a partir de diversos encontros realizados com a comunidade acadêmica.

A segunda foi uma iniciativa da equipe da pró-reitoria de planejamento, durante a gestão 199-2003, que culminou com um minucioso levantamento dos impactos ambientais causados pelas atividades desenvolvidas pela UFRN e numa proposta de política ambiental. Entretanto tal proposta não foi levada adiante pelo gestor seguinte.

Em levantamento empreendido pela autora, em agosto de 2017, acerca da inserção do componente ambiental na grade curricular das disciplinas ofertadas aos cursos de graduação, observou-se que apenas 42 cursos, além de ecologia e ciências biológicas, apresentam disciplinas com algum conteúdo sobre meio ambiente, educação ambiental, desenvolvimento urbano, sociedade e natureza, gestão ambiental e outros termos correlatos. Entretanto, em sua maioria, as disciplinas são optativas e não obrigatórias. Apenas os cursos de Ecologia e Geografia licenciatura tem em seus currículos uma disciplina de educação ambiental obrigatória. Uma busca na temática das pesquisas em desenvolvimento no ano de 2017, nenhuma pesquisa na



área de educação ambiental foi identificada.

Nos últimos anos houve alguns avanços na forma de pensar e agir em relação ao meio ambiente, entretanto, o grande desafio ainda é influenciar e modificar o pensamento e as atitudes das pessoas, principalmente os gestores, em relação ao assunto.

A necessidade de formar “ambientalmente” profissionais que, por sua atividade, incidam de alguma maneira na qualidade do meio ambiente é urgente, até porque, em última instância, é a qualidade do meio ambiente que vai garantir a qualidade de vida em uma sociedade mais justa (SANTOS E SATO, 2001).

Nesse sentido, tem-se que mudar, em primeiro lugar, os cenários e os tempos em que se dão os processos de aprendizagem, assim como induzir uma maior interatividade entre os processos formais e não formais da educação, ou uma maior aproximação entre o saber acadêmico e os saberes da tradição.

Esta não é uma tarefa fácil, como nos lembra Almeida (2001, p.21) quando diz que “coragem, paciência, tenacidade, leveza, descomedimento, generosidade, excessos e compaixão, são os sentimentos e atributos dos quais precisamos hoje na universidade para pensar e projetar uma sociedade do futuro que começa no presente”.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Reforma do pensamento e extensão universitária. Cronos: Dossiê complexidade – caminhos. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Natal-RN, 2001. v.2,n.2,p.11-22.

BRASIL. Instrução Normativa nº 10, de 12 de novembro de 2012 do Ministério do Planejamento e Orçamento (MPOG):- Estabelece regras para elaboração dos Planos de Gestão de Logística Sustentável de que trata o art. 16, do Decreto nº 7.746, de 5 de junho de 2012, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planejamento.gov.br>. Acesso 11 janeiro 2016.

LEFF, Enrique. Saber Ambiental. Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. Petrópolis, RJ, Vozes/PNUMA, 2001. 343p.

MORIN, Edgar. Complexidade e transdisciplinaridade. A reforma da universidade e do ensino fundamental. 2ed. Tradução Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN, 2000



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

NOAL, F. O. Ciência e interdisciplinaridade: interfaces com a Educação Ambiental, em: SANTOS, J. E. dos; SATO, M. (orgs.). A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora. São Carlos: Rima, 2001.

SANTOS, J. E. dos; SATO, M. Universidade e ambientalismo – encontros não são despedidas. Em: _____. (orgs). A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora. São Carlos: Rima, 2001.

UFRN. A UFRN em números 2012-2016. Disponível em <http://www.ufrn.br/resources/documentos/ufrnemnumeros/UFRN-em-Numeros-2012-2016.pdf>. Acesso em 21 de junho de 2017.

VIEIRA, Paulo Freire. Apresentação. Em LEFF, Enrique. Epistemologia ambiental. Tradução: S. Valenzuela. pp. 9-15. São Paulo: Cortez; 2001.







Estratégias de operacionalização da ambientalização curricular nas Instituições de Ensino Superior (IES)

Dione Kitzmann¹²⁴
Junior Cesar Mota¹²⁵

A operacionalização da Ambientalização Curricular

Denominamos de operacionalização da ambientalização o conjunto de processos voltados à execução das mudanças necessárias para internalizar as temáticas socioambientais no currículo e nos espaços universitários. Estes processos serão definidos a partir de escolhas que refletirão as respostas à questão sobre o que é ambientalizar a universidade. Se for ampla a visão da ambientalização, ou seja, se esta pretende abranger os espaços da Pesquisa, do Ensino, da Extensão e da Gestão, num processo de ambientalização sistêmica (KITZMANN; ASMUS, 2012), haverá oportunidade de integrar maior diversidade de temáticas socioambientais.

¹²⁴ Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA). Doutora em Educação Ambiental. E-mail: docdione@furg.br.

¹²⁵ Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutorando em Educação Ambiental. Mestre em Educação. Bolsista da CAPES. E-mail: juniormota@furg.br.



Classificação da ambientalização curricular

A ambientalização nas Instituições de Ensino Superior (IES) pode ser classificada quanto a 1) Processo: a ambientalização ocorre pela adaptação de um currículo já existente ou na gênese de um novo curso; 2) Abrangência: parcial (microescala), quando é restrita a poucas disciplinas; ou sistêmica (macroescala), quando abrange também os espaços institucionais; e 3) Magnitude: baixa, quando se limita à exposição e sensibilização aos temas socioambientais; alta, quando propicia condições para a transformação dos educandos através de conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais e políticos (KITZMANN, 2009; KITZMANN e ASMUS, 2012).

A operacionalização da ambientalização nas IES estará condicionada por estas três dimensões e terá maiores condições para ocorrer à medida que tenha uma abrangência sistêmica, envolvendo escalas maiores e magnitude alta, transformando os sujeitos.

Currículo como confluência de práticas políticas

O currículo universitário é resultante de uma confluência de múltiplas políticas de Educação na forma de leis e normas (macropolíticas), que são internalizadas nas IES como resoluções e deliberações de pró-reitorias, institutos e cursos (micropolíticas). A Figura 1 representa os paralelos entre a classificação das macro e micropolíticas curriculares e a categorização de Sacristán (2000), que mostra o currículo como um processo de transformação. As macropolíticas emergem do Ministério da Educação (MEC) e chegam ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e ao Plano Pedagógico Institucional (PPI) de cada IES, constituindo o currículo prescrito (ou oficial). A partir de suas diretrizes, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de cada curso apresentam o currículo aos docentes.

No nível das micropolíticas curriculares ocorre a implementação dos PPCs, quando os docentes modelam o currículo em seus Planos de Ensino, visando a sua ação prática, gerando efeitos que precisam ser avaliados.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

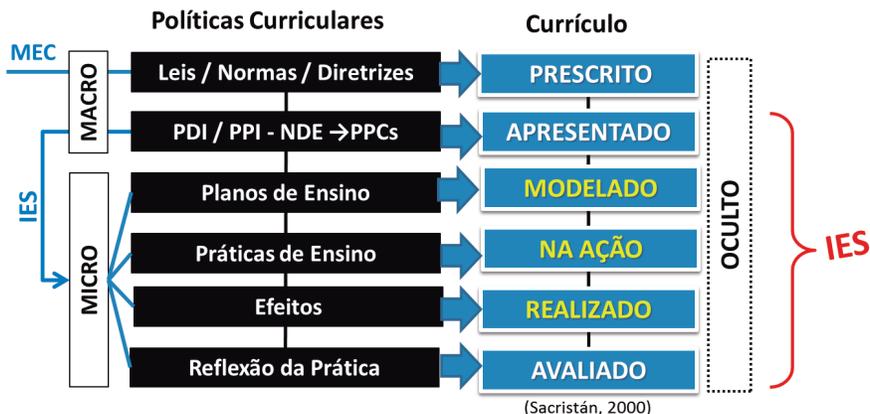


Figura 1. Paralelo entre as políticas curriculares e as fases do currículo em uma Instituição de Ensino Superior.

Fonte: Elaboração própria.

Onde está o currículo não-ambiental que devemos ambientalizar?

Permeando todos esses momentos curriculares, está o currículo oculto, que Silva (2010, p. 78) indica ser “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Da mesma forma que Tomaz Tadeu da Silva se pergunta “quem escondeu o currículo oculto?” (SILVA, 2010, p. 77), também é importante perguntarmos: onde está o currículo não-ambiental que devemos ambientalizar? Como reconhecê-lo? Certamente é um currículo oculto quando deixa de estabelecer as conexões entre as causas e as consequências dos fatos, quando separa o social do ambiental, quando é conservacionista, quando reduz o conceito de meio ambiente à dimensão natureza, quando responsabiliza apenas alguns atores, ou quando ignora os conflitos inerentes às relações sociedade-natureza.

Desta forma, por não ser ambientalizado, passa a ser um currículo anti-ambiental, por constituir sujeitos que não exercerão em suas práticas sociais (incluindo a profissão aprendida na universidade) os princípios básicos da Educação Ambiental (Art. 4º da Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA), e que não terão a oportunidade do exercício pleno de uma cidadania



ambiental, objetivo máximo da Educação Ambiental desde a Conferência de Belgrado (1975).

As principais macropolíticas que orientam as políticas de ambientalização na Educação Superior são o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis - TEASS (1992), a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA (1999), o Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA (2014) e as Diretrizes Curriculares da Educação Ambiental - DCNEA (2012). Em cada IES estas podem estar internalizadas como micropolíticas que têm variadas formas, como parte da sua Política Ambiental ou da Política de Responsabilidade Social ou Socioambiental.

A partir disto, tomada a decisão institucional de ambientalizar os currículos, devem ser mobilizadas as forças e as vontades para a mudança, cujas potencialidades definirão os diferentes caminhos, de acordo com cada realidade local.

A seguir descrevemos brevemente a metodologia dos eixos estruturantes e dois exemplos hipotéticos de estratégias de ação, visando contribuir com as práticas de operacionalização das mudanças curriculares.

Estratégias de ação e seus eixos estruturantes

A lógica escolhida para embasar as estratégias de ação para a ambientalização curricular consta do estabelecimento de eixos estruturantes que darão visibilidade à presença ou ausência das temáticas escolhidas para tornar o currículo ambientalizado. O currículo neste momento é visto como o conjunto de disciplinas da grade curricular que consta no PPC do curso em ambientalização. Definidos os eixos, são construídas matrizes que cruzam as disciplinas existentes com os conceitos, princípios ou dimensões a serem incorporadas nas mesmas na forma de conteúdos e temas, conforme descrito em Kitzmann e Mota (2017).

A metodologia dos eixos estruturantes é composta de passos que integram a estratégia de operacionalização da ambientalização curricular, quais sejam:

- 1. Definição das temáticas:** com base nas especificidades de cada curso, no perfil esperado para o egresso, no contexto institucional ou regional, dentre outros critérios que sejam priorizados;



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

- 2. Identificação das possibilidades de incorporação:** avaliação das disciplinas (ementas, conteúdos programáticos) e demais espaços pedagógicos, confrontando-os com as temáticas, visando identificar as possibilidades de incorporação.
- 3. Operacionalização:** processo de incorporação das temáticas como novos conteúdos em cada disciplina e demais espaços pedagógicos do curso, gerando como resultado o currículo ambientalizado;
- 4. Implementação:** incorporadas as mudanças nos conteúdos do curso e realizada a formalização junto à instituição, o próximo passo é a oferta das disciplinas e o desenvolvimento das demais ações de integralização de estudos previstas no curso.

A seguir exemplificamos as estratégias de ação de ambientalização curricular com dois exemplos hipotéticos.

ESTRATÉGIA DE AÇÃO 1

Dimensões da Sustentabilidade e Temas Transversais

Essa estratégia tem por base a construção de uma matriz a partir do cruzamento das disciplinas do curso com temas transversais e com as três dimensões da sustentabilidade – ecológica, econômica, social. Um exemplo hipotético é apresentado no Quadro 1. Os números (1 a 12) em cada uma das dimensões representam as temáticas que detalham as mesmas.

Disciplinas	DIMENSÕES DA SUSTENTABILIDADE											
	ECOLÓGICO			ECONÔMICO			SOCIAL			TEMAS TRANSVERSAIS		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
A	x					x		x		x		
B	x	x	x		x			x	x	x		x
C		x			x		x					
D												
E			x		x		x		x	x		
“Disciplina de Apoio”				x							x	

Quadro 1. Exemplo hipotético de operacionalização da Ambientalização Curricular a partir das dimensões da sustentabilidade e temas transversais.

Fonte: Elaboração própria.



Cada IES irá definir o detalhamento das temáticas a serem abordadas em cada uma destas dimensões de acordo com os seus objetivos e possibilidades. Um exemplo é fornecido por Watson et al (2013), que as definiram como segue:

- **Temas Transversais:** Pessoas como parte da natureza; Limites ao crescimento; Pensamento Sistêmico / Holístico; Responsabilidade Social; Ética / Filosofia; dentre outras.
- **Econômico:** Uso / exaustão de recursos (materiais, energia, água); Padrões de produção e consumo; Produtividade / Comércio / Mercado; Economia do desenvolvimento; dentre outras.
- **Ecológico:** Biodiversidade; Mudança climática; Uso de recursos (depleção e conservação de materiais, energia, água); Desertificação, desmatamento, uso da terra (erosão, depleção do solo). Alternativas (energia, tecnologias); dentre outras.
- **Social:** Demografia / População; Emprego / Desemprego / Pobreza; Corrupção / Equidade / Justiça; Saúde / Políticas; Educação e treinamento; Diversidade e coesão social; Cultura e religião; Trabalho / Direitos humanos; dentre outras.

ESTRATÉGIA DE AÇÃO 2

Percurso Formativo via Objetivos da Educação Ambiental

Esta estratégia tem por base a construção de uma matriz a partir do cruzamento das disciplinas com as etapas do Percurso Formativo descrito em Kitzmann (2014), que são as seguintes: 1) Sensibilização ambiental: processo de alerta e tomada de consciência sobre os problemas; 2) Compreensão ambiental: conhecimento dos componentes e dos mecanismos que regem o sistema natural e o socioambiental; 3) Responsabilidade ambiental: reconhecimento dos níveis de responsabilidade frente aos temas tratados; 4) Competência ambiental: capacidade de avaliar e agir efetivamente nos sistemas naturais e construídos; 5) Cidadania ambiental: capacidade de participar ativamente nas decisões e ações, resgatando os direitos, promovendo uma nova ética capaz de conciliar a natureza e a sociedade.

Um exemplo hipotético desta estratégia de ação é apresentado no Quadro 2. Os números (1 a 15) em cada uma das etapas representam as temáticas que detalham as mesmas.



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

Disciplinas	ETAPAS DO PERCURSO FORMATIVO – OBJETIVOS DA EA														
	Sensibilização			Compreensão			Responsabilidade			Competência			Cidadania		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
A	X					X		X		X				X	
B	X	X	X		X			X	X	X		X	X	X	X
C		X			X		X								
D															X
E			X		X		X		X	X					
“Disciplina de Apoio”				X							X				

Quadro 2: Exemplo hipotético de operacionalização da Ambientalização Curricular tendo como eixo estruturante as etapas do Percorso Formativo

Fonte: Kitzmann e Mota (2017).

Considerações Finais – Sobre ultrapassar barreiras

O processo de ambientalização curricular é desafiante por constituir mudanças importantes que dependem de variados espaços institucionais e atores. As possibilidades podem ser evidentes, se a decisão está configurada na Política Ambiental da instituição, por exemplo. Mas, por outro lado, pode haver barreiras invisíveis, que dependem das decisões individuais permeadas por desconhecimento sobre essa “novidade” curricular que desafiará práticas docentes disciplinares, isoladas e cristalizadas pela rotina e pelo tempo.

Algumas barreiras (visíveis ou invisíveis a depender da situação) podem ser os interesses institucionais, que se estabelecem nas relações de poder na tomada de decisão entre suas instâncias (reitoria, institutos, cursos); os interesses ou desinteresses dos docentes (pelo receio da mudança e perda do seu espaço e domínio disciplinar); a falta de formação docente para desenvolver as mudanças, o que pode ser dificultado pelo desinteresse ou receio pelo novo.

Para ultrapassar essas barreiras é essencial estabelecer parcerias institucionais em qualquer nível da tomada de decisão, do macroespaço (reitoria) aos microespaços (demais espaços institucionais), e trabalhar o envolvimento com os docentes, que são a instância principal para o sucesso na construção e implementação das mudanças.



Referências

KITZMANN, D. I. S.; ASMUS, M. L. Ambientalização Sistêmica – do currículo ao socioambiente. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 269 – 290, 2012.

KITZMANN, D. Convergências e percursos formativos em educação ambiental. Anais do VI EDEA - Encontros e Diálogos com a Educação Ambiental. Rio Grande. p. 65-77, 2014.

KITZMANN, D.; MOTA, J. C. 2017. Ambientalização sistêmica nas Instituições de Ensino Superior. In: FIGUEIREDO, Mara Lúcia. Educação para ambientalização curricular: diálogos necessários. Mara Lúcia Figueiredo [et.al]. São José: ICEP, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2010.

WATSON, M. K.; LOZANO, R.; NOYES, C.; RODGERS, M. Assessing curricula contribution to sustainability more holistically: Experiences from the integration of curricula assessment and students' perceptions at the Georgia Institute of Technology. Journal of Cleaner Production, 61, 2013, p. 106-16.





Arte Educação Ambiental - AEA

Paulo E. Diaz Rocha¹²⁶

Apresentação

Tendo escolhido a música como linguagem artística para exemplificar a Arte Educação Ambiental que defendo, trouxe neste breve texto que embasa minha fala nesta mesa, partes de obras de diversos intérpretes nacionais e internacionais que contribuem para a ideia de um Artivismo no campo socioambiental. Tal tema é tratado no artigo apresentado nesta nona versão do Fórum Brasileiro de Educação Ambiental: Arte Educação Ambiental – AEA e Algumas Vertentes do Fazer e da Obra Artivista: Técnica, Estética, Ideológica, Coletiva, Local, Integrada, Interativa e Dinâmica. Resolvi ousar com este formato, pois busco aproximar conteúdo & forma, ou seja, o próprio texto como obra de arte, resultado da reunião de trechos de outras obras; uma bricolagem que creio resumir com pertinência minhas ideias sobre o papel das Artes na construção de uma EA crítica, militante, engajada – isto é, um Artivismo, para além de (não substituindo!) sua função de contemplação estética.

A partir das ideias de uma pedagogia do conflito, da indignação (P. FREIRE, 2000), problematizadora ou crítico-participativa (DIAZ ROCHA, 1996) busco para a AEA, aproximar sentir e pensar, ver e agir, propondo uma

¹²⁶ Universidade de São Paulo, PhD, E-mail: pdiaz@usp.br



“pedagogia dedo-na-ferida”, rebelde, interventora, provocativa de novos horizontes para a humanidade (DIAZ ROCHA, 2009).

Denúncia

Acordo num tenho trabalho, procuro trabalho, quero trabalhar. O cara me pede diploma, num tenho diploma, num pude estudar E querem que eu seja educado, que eu ande arrumado que eu saiba falar. Aquilo que o mundo me pede não é o que o mundo me dá. Soy lo que dejaron. Soy toda la sobra de lo que te robaron. Un pueblo escondido en la cima. Mi piel es de cuero por eso aguanta cualquier clima. Soy una fábrica de humo. Mano de obra campesina para tu consumo. Corro e lanço um vírus no ar. Sua propaganda não vai me enganar. Como pode a propaganda ser a alma do negócio. Se esse negócio que engana não tem alma. Vendam, comprem. Você é a alma do negócio. Quem ainda não conhece, não sente o que é ódio e ganância. Eu vejo o rico que teme perder a fortuna. Enquanto o mano desempregado, viciado, se afunda. La policia llego, la ropa sucia quedo. En este sistema que nos pone así vez. Mucha democracia y esto para que sirve? Si de papeles carezco, si por ser negro apesto. En esta sociedad corrupta, injusta, absurda, escucha, di, dilo. Que te mando yo pli-plo, o no todos mis negros, O no todos mis negros yo. Porque pobre pesa plástico, papel, papelão, pelo pingado, pela passagem, pelo pão? Porque proliferam pragas, pestes pelo país? Porque Presidente? Pra Princesinha, Patricinha: Prestigio, Patrocínio, Progreso, Patrimônios, Propriedade, Palacetes, Porcelana, Pérolas, Perfumes, Plásticas, Plumas, Paetés. Until the philosophy which hold one race superior and another inferior is finally and permanently discredited and abandoned everywhere is war, me say war. That until there are no longer first class and second class citizens of any nation, until the color of a man's skin is of no more significance than the color of his eyes, me say war. That until the basic human rights are equally guaranteed to all, without regard to race, dis a war. That until that day the dream of lasting peace, world citizenship rule of international morality will remain in but a fleeting illusion to be pursued, but never attained, now everywhere is war, war. De nada vale tanto esforço do meu canto. Pra nosso espanto tanta mata há, já vão matar. Tal mata atlântica e a próxima amazônica. Arvoredos seculares impossível replantar. Pois mataram índio que matou grileiro que matou posseiro, disse um castanheiro para um seringueiro que um estrangeiro, roubou seu lugar.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Anúncio

É necessário sempre acreditar que o sonho é possível. Que o céu é o limite e você, truta, é imbatível. Que o tempo ruim vai passar, é só uma fase. E o sofrimento alimenta mais a sua coragem. Corro e lanço um vírus no ar. Sua propaganda não vai me enganar Aquí se respira lucha (Vamos caminando). Yo canto porque se escucha (vamos caminando). Aquí estamos de pie. Que viva la América. No puedes comprar mi vida. Muda, que quando a gente muda o mundo muda com a gente. A gente muda o mundo na mudança da mente. E quando a mente muda a gente anda pra frente. E quando a gente manda ninguém manda na gente. Na mudança de atitude não há mal que não se mude nem doença sem cura. Na mudança de postura a gente fica mais seguro. Na mudança do presente a gente molda o futuro. Cipó caboclo tá subindo na virola. Chegou a hora do pinheiro balançar. Sentir o cheiro do mato da imburana. Descansar morrer de sono na sombra da barriguda. Eu estou apaixonado, por uma menina terra. Signo de elemento terra, do mar se diz terra à vista. Terra para o pé firmeza, terra para a mão carícia. Outros astros lhe são guia. Terra, és o mais bonito dos planetas. Tão te maltratando por dinheiro, tu que és a nave nossa irmã. Canta, leva tua vida em harmonia. E nos alimenta com teus frutos, tu que és do homem a maçã. Vamos precisar de todo mundo, um mais um é sempre mais que dois. Pra melhor juntar as nossas forças é só repartir melhor o pão. Recriar o paraíso agora para merecer quem vem depois. Que no calle el cantor porque el silencio cobarde apaña la maldad que oprime, no saben los cantores de agachadas, no callarán jamás de frente al crimén. So don't worry about a thing. 'Cause every little thing is gone be alright. Rise up this morning, smiled with the rising sun, three little birds Pitch by my door step, singin' sweet songs of melodies pure and true, sayin': "This is my message to you"!

Reflexões finais

Explicando este componente ideológico como a principal vertente sugerida: "... se pretende que ele cumpra um papel pedagógico (...) pela via da denúncia, mostrando as mazelas atuais, (e)ou do anúncio, indicando caminho para um futuro justo e sustentável". Assim, adotando uma pedagogia problematizadora, crítico-participativa, do conflito, da indignação, procuro aproximar sentir e pensar, ver e agir, propondo uma "pedagogia dedo-naferida", rebelde, interventora, provocativa, apoiando a síntese freireana sobre "o direito e o dever de mudar o mundo"!



Neste sentido é que defendo a AEA com um forte componente de Artivismo: segundo M. CHAIA (2007), “...instrumentalização, dando a ela uma função sócio-política, que vai desde a formação de consciência do outro, passando pela educação, até o fomento da mobilização”. E, do mesmo modo, que os conceitos surgidos com a contracultura e a educomunicação sejam absorvidas por este novo e potencial campo, ao mesmo tempo ético e estético.

Por fim, concluindo: as vertentes são aspectos possíveis ou mesmo necessários de serem tratados para reflexão na formação de uma AEA política, sociológica, militante. Estes princípios não devem substituir a Arte pela Arte, pois esta por si só já contempla porção nobre e imprescindível da vida humana. E creio ser preciso sensibilidade para que a AEA não deságue numa arte “apenas” panfletária, demagógica ou moralista e perca sua aura mágica, misteriosa, de reencantamento pela Natureza e pela Humanidade. Isto é, evitando que a ideologia se sobreponha ao artístico, buscando, enfim, um equilíbrio difícil, mas possível.

Referências musicais (em ordem de uso)

Até Quando? - Gabriel Pensador
Latinoamerica - Calle 13
Propaganda - Nação Zumbi
A vida é desafio - Racionais
La calle - Orishas
Brasil com P – Gog
War – B. Marley
Matança – Elomar
Saga da Amazônia – Vital farias
A vida é desafio - Racionais
Propaganda - Nação Zumbi
Latinoamerica - Calle 13
Até Quando? - Gabriel Pensador
Matança - Elomar
Terra - Caetano Veloso
O sal da terra - Beto Guedes
Si se calla el cantor – Mercedes Sosa
Three Little Birds - Bob Marley



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Referências

CHAIA, Miguel. Artivismo – Política e Arte Hoje. Aurora, n. 1: 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/viewFile/6335/4643>

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia (Capítulo Unidade do eterno e do novo. 3 - O universo das artes). São Paulo: Ática, 2000 (Disponível em <http://www.redemundialdeartistas.org.br> Acesso em: 29 julho 2009).

DIAZ ROCHA, Paulo D. Arte Educação Ambiental Como Práxis Política. In: PRÉ-FORUM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, Região Sudeste, Rio de Janeiro, UERJ, junho 1996, Anais... - UERJ.

_____. AEA: o que é e para que serve? In: VI Congresso Ibero-Americano de EA, Argentina, Anais.... 2009.

FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: BRASIL; SENADO FEDERAL. O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio. Brasília: Coleção Senado, 1997.







Música, educação estética e educação ambiental

Mônica Zewe Uriarte¹²⁷

Estesiar os sentidos é o objetivo da Educação Estética, e na Educação Musical, a estesia remete-nos para uma percepção apurada dos sons, com um processo que inicia pela audição planejada, que aguça as propriedades perceptivas a partir da caracterização dos sons em seus elementos constituintes, no sentido de desenvolver e aprimorar esse sentido humano. Nossa audição está sempre aberta para as sonoridades internas e externas, sejam elas produzidas pela natureza, por seres humanos ou ainda por utensílios e tecnologia. Para compreender esse processo, temos trabalhado com o propósito de exercitar o conceito de Educação Sonora, discutindo suas implicações com a formação estética e ambiental de professores com formação em diferentes áreas do conhecimento, por meio da percepção, registro e utilização dos sons de diferentes ambientes.

Na mesa Música, Educação Estética e Educação Ambiental durante o IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, apresentei o aporte teórico por mim utilizado em disciplinas na graduação e pós-graduação da Univali, que nos instigam a ouvir, perceber diferenças entre as sonoridades, categorizar os sons e reproduzi-los de diferentes formas. O objetivo do trabalho é discutir a importância desses estudos para a formação de professores de arte e música,

¹²⁷ Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI; Doutora em Educação. e-mail: uriarte@univali.br



com ênfase na influência que o espaço sonoro tem sobre as pessoas, e na necessidade de que essas discussões permeiem não só a formação docente, mas também para as discussões escolares em todos os níveis.

Precisamos ouvir para conhecer, reconhecer e respeitar a existência de cada som, oportunizando vivências de imitação e criação sonoras, para potencializar as habilidades de percepção e memória, abordando de forma interdisciplinar áreas como Música, Filosofia, Acústica, Ecologia Sonora, Meio Ambiente e Tecnologia. Nossa perspectiva é que os resultados das discussões que esses temas provocam no ambiente universitário, ajudem pra que cada um possa sentir-se parte de um todo, um colaborador na construção de um meio ambiente mais saudável no que se refere à sua sonoridade.

A preocupação e os consequentes estudos sobre o espaço sonoro e a influência que ele tem sobre as pessoas começa a ser tratado de forma mais atenta na década de setenta, e chega ao Brasil em 1990 com a tradução do livro *Ouvindo Pensante* do canadense Murray Schafer (2012), que nos traz propostas de refinamento da qualidade auditiva e de criação musical. Nessa obra, o autor nos apresenta o conceito de paisagem sonora, como um conjunto de sons característicos de determinados ambientes, que podem ser naturais ou artificiais.

Schafer (2012), nos fala da paisagem sonora e as modificações ocorridas no decorrer da história da humanidade, identificando as mudanças no nosso ambiente acústico desde o período primitivo, e mostrando-nos que a partir do período pós-industrial, nosso ambiente sonoro está sendo ocupado em 75% de sons produzidos por utensílios ou tecnologia, e os outros 25% divididos entre sons produzidos pelos seres humanos e pela natureza. Para o autor, precisamos de novos recursos musicais assim como de novas atitudes para compreender a comunicação por meio dos sons: “Uma sociedade que ouve bem é capaz de decidir quais sons quer estimular e quais deseja diminuir em sua paisagem sonora”.(SCHAFER, 2001, p. 8).

A proposta de Schafer nos encanta porque é muito adequada para o Brasil, que está reiniciando o processo da educação musical na escola. Estamos falando de uma proposta que pode ser implantada para a população, independentemente de conhecimento musical, faixa etária ou classe social. O autor usa elementos muito simples para trabalhar a percepção sonora, como por exemplo, como podemos fazer soar de diferentes formas uma folha de papel? Como podemos executar sons com o nosso corpo além da voz? Como podemos sonorizar paisagens como a praia, um supermercado, uma praça



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

e uma sala de aula? Suas propostas incentivam a audição, depois a refinam, a ponto de transformar-se em comunicação não verbal, em comunicação sonora.

No livro *A afinação do mundo* (2001), Schafer nos convida a pensar no nosso ambiente sonoro, que é formado por um conjunto de sons que podem ser fortes, suaves, irritantes, agradáveis, pesados, tranquilos, e tantas outras possibilidades de caracterização que passam por uma questão de gosto pessoal também.

Do zumbido das abelhas ao ruído da explosão, esse vasto compêndio, sempre em mutação, de cantos de pássaros, britadeiras, música de câmara, gritos, apitos de trem e barulho da chuva tem feito parte da existência humana. A afinação do mundo é uma exploração pioneira da paisagem sonora: uma tentativa de descobrir como era ela no passado, de analisar e criticar o modo como é hoje, de imaginar como será no futuro. (SCHAFER, 2001, p.8).

O mesmo autor também nos presenteou mais recentemente com uma coleção de 100 Exercícios de Educação Sonora, escuta e criação de sons (2009), que exercitam o refinamento da nossa audição, o que chamamos Educação Estética, que nos é apresentada por Duarte Junior como um refinamento de nossos sentidos pelo envolvimento com a arte: “[...] é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo”, que acontece quando percebemos a necessidade do acesso à arte como componente essencial no processo de humanização do homem, e como possibilidade de ampliação de nossa capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva (DUARTE JR., 2010).

Também somos alertados para o gravíssimo problema do excesso de ruído: “[...] juntamente com outras formas de poluição, o esgoto sonoro de nosso ambiente contemporâneo não tem precedentes na história humana” (SCHAFER, 2001, p.123). Devemos nos dar conta de que essa agressão sonora a que somos submetidos todos os dias tem efeitos físicos e psicológicos muito grandes. Para Fonterrada (2004, p. 44) “conflitos e desajustes sociais e pessoais são provocados pela exposição a ruídos excessivos”.

Silva também faz parte dos pesquisadores dessa área e nos indica a necessidade de procurarmos desenvolver ambientes sonoramente mais



saudáveis, porque não podemos nos habituar “ao ruído excessivo com certa dose de resignação como se não fôssemos os autores principais dessa história” (SILVA, 2010, p.2).

Carlos Kater (2011) também tem auxiliado nosso trabalho com ênfase na ampliação das nossas referências sonoras, no seu livro *Era uma vez uma pessoa que ouvia muito bem*. Nele o autor nos indica a necessidade de oportunizar vivências de escuta a partir dos cantos de animais, e observação da natureza, para nos levar a considerações “de temas relevantes como a sustentabilidade, preservação do meio ambiente, biodiversidade, etc.” (KATER, 2011, p.3).

O autor cria jogos sonoros a partir de gravações de sons de animais, que se misturam a outras sonoridades naturais, com o objetivo de limpar, refinar e ampliar nossa audição.

O objetivo desses estudos é identificar elementos que sinalizam aproximação dos futuros professores da educação estética por meio da educação sonora, o que tem sido realizado no Curso de Música Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali, com foco na percepção de elementos musicais e o desenvolvimento de atividades voltadas para a análise de sons a partir do conceito de ecologia sonora.

Referências

FONTEERRADA, M. T. O. *Música e meio ambiente: ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

KATER, C. *Erumavez... uma pessoa que ouvia muito bem*. São Paulo: Musa Editora, 2011.

DUARTE JR., J. F. *O sentido dos sentidos: educação (do) sensível*. 5. ed. Curitiba, PR: Criar, 2010.

SCHAFER, R. M. *O Ouvido Pensante*. Trad. Marisa T. Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2012.

_____. *A afinação do mundo*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

_____. *Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. Trad. Marisa T. Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SILVA, M. A. *A paisagem sonora e sua relação com o ensino de música*. Revista do GEPES/UFMA, N. 2, 2010. Disponível em: <http://br.groups.yahoo.com/group/gesufma>. Acesso em: nov. 2016.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira







É preciso falar sobre educação ambiental estética

Junior Cesar Mota¹²⁸

Estética e sensibilidade. Tão despercebidas e ignoradas no interior do ser. Seres humanos são tão pequenos na imensidão planetária e por muitas vezes não são capazes de perceber sensivelmente o que os cerca. Por que, no decorrer da vida, há um enfraquecimento dessas percepções estéticas? Quando crianças, a leveza faz parte da vida, como uma flor de dente-de-leão. Se permite sorrir diante do sopro e das sementes lançadas ao ar sem culpa e sem temor. Por que, quando adultos, os sorrisos se escondem por trás de máscaras sociais, se banalizam os problemas socioambientais, e se esmagam as flores de dente-de-leão como se não fizessem parte da imensidão da vida de Gaia? Vive-se em tempos de crise. Crise esta de valores e de sensibilidade, de lutas pela igualdade, e de esquecimento do sentido de alteridade. Vive-se em tempos de amargura, de individualismo, de impotência e de vergonha, de discursos impraticáveis e de sobrevivência gananciosa e intolerante.

Dessa forma, falar de estética e de sensibilização são imprescindíveis para o processo de formação profissional e pessoal. Isto porque o “sensível não é mais um fator secundário na construção da realidade social, [...] não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar. [...] É preciso

¹²⁸ Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutorando em Educação Ambiental. Mestre em Educação. Bolsista da CAPES. E-mail: juniormota@furg.br.



considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento” (MAFFESOLI, 1998, p. 188). Nesse sentido, as instituições de ensino se apresentam como um importante centro à sensibilização e à ressignificação de valores, percepções, conceitos, e práticas sociais, principalmente na organização e na valorização dos saberes com o intuito de aproximar-se das situações socioambientais da sociedade.

Segundo Marin (2006, p. 279), “a palavra estética deriva de aisthesis que significa sentir, sendo a raiz grega aisth, sentir com os sentidos”. Esses sentidos a partir do sentir, vêm sendo incapacitados de emergirem nas percepções e ações dos sujeitos, e um dos motivos para isso acontecer, se direciona à “modernidade, especialmente após a eclosão do iluminismo, que veio primando por desenraizar o ser humano não só de sua comunidade local como de seu próprio corpo, em prol de um pensamento abstrato e genérico” (DUARTE JR, 2010, p.173). Tal desacoplamento corporal, mecaniza os indivíduos a seguir uma marcha contra o tempo e os afazeres cotidianos, sem a possibilidade de experienciar os fenômenos na sua complexidade e na sua totalidade.

Esse aligeiramento da vida e das relações interpessoais e naturais contribui para “um anestesiamiento das capacidades sensíveis humanas, e para um afastamento acentuado da natureza” (DUARTE JR, 2010, p. 216). As problemáticas socioambientais passaram a ser somente mais um assunto como qualquer outro. As injustiças das diversidades sociais são apenas detalhes diante a olhares que desviam tão rápido quanto aos minutos do relógio que passam em mais um dia de trabalho para sustentar um sistema que demanda isto.

Uma das possibilidades é o resgate das experiências e da essência humana, a partir da fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 2011), na busca de um resgate de um corpo-vivido-sensível, capaz de (re)construir práticas ecologicamente corretas de viver na Terra. Para isto há urgência de uma EA (estética) que resgate a sensibilidade e o elo entre o homem consigo mesmo e com o outro, sendo que esse outro pode ser a própria natureza (GADAMER, 2008), que possibilite (re)determinar valores, (re)pensar atitudes, buscando a existência do com-partilhar, necessário para (re)transformar a atual conjuntura social a que os sujeitos estão integrados e (re)significar esse ser-sensível.

A partir dessa flexibilidade e dessa amplitude de ver o mundo, a responsabilidade socioambiental para o cuidado de si mesmo, do outro e



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

de Gaia, começa a reacender as faíscas da sua fortaleza, fazendo com que os sujeitos que experienciam o mundo por meio de seus sentimentos e intervenções, estabeleçam conexões de que são partes do cosmos, e não seres fragmentados que o veem de fora num sentido de dominação. Por isso, reafirma-se a necessidade de uma educação estética, que resgate a sensibilização sobre as questões ambientais e participação na defesa da qualidade do meio ambiente, potencializando os valores na busca do cuidado de si, do outro e do planeta (BRASIL, 1999).

Quando se fala em educação estética, está se referindo a uma educação que trilha

Um caminho capaz de reverter os três principais elementos do desligamento humano: o reconhecimento e valorização dos elementos topofílicos e identitários que ligam o humano aos seus lugares; o reavivamento do sentido da coletividade, na medida em que a sensibilidade abre aos âmbitos de vivência, e o aspecto erótico e envolvente das vivências concretas. (MARIN, 2007, p. 114)

Nesse sentido, a educação estética se mostra uma ferramenta potente tanto à sensibilização dos sujeitos, quanto a outros aspectos que envolvem a construção de suas identidades. Logo, a Educação Ambiental Estética (EAE) se mostra potente para fazer emergir o perceber-sensível. Posto isto, convém mencionar que, na contemporaneidade, nunca foi tão relevante discutir a dimensão estética da EA quando o assunto é a (res)significação do mundo. De caráter transformador e emancipatório, é aquela que está conectada com os sentidos e os valores do ser-humano, oriundos dos experimentos sensoriais e significativos baseados em concepções individuais e coletivas, vivenciadas e construídas durante a história de vida de cada um. Ainda, a EAE é aquela que pretende resgatar no ente humano um pertencimento dialético ao outro e ao meio ambiente, na intenção de estabelecer um vínculo de cuidado com estes e consigo mesmo. Vínculo resultante da estimulação e potencialização da sensibilidade humana, visando uma (re)transformação de comportamentos e um (re)aprender a perceber profundamente os acontecimentos socioambientais, proporcionando um saber-agir em prol à qualidade de vida planetária.



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Brasília, 1999.

DUARTE JR., João Francisco. O sentido dos sentidos. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAFFESOLI, Michel. Elogio da razão sensível. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MARIN, Andreia Aparecida. A Educação Ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, v. 31, n. 2, p. 277-290, jul./dez. 2006. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1260>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

MARIN, Andreia Aparecida. Ética, Estética e Educação Ambiental. Revista de Educação, Campinas, n. 22, p. 109-118, junho, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/198/181>>. Acesso em: 03 set. 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.



Mudando paradigmas: educação ambiental para idosos

Lélio Luzardi Falcão¹²⁹

Ivan Sérgio Feloniuk¹³⁰

Haroldo Luiz Fenille¹³¹

Christina Barichello¹³²

Lena Obst¹³³

Prólogo

Em 27 de abril de 1999, o Presidente da República instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, através da Lei Federal nº 9.795, a ser trabalhada de forma transversal, transdisciplinar e multidisciplinar.

Nos artigos abaixo temos uma visão inovadora da concepção da norma legal:

Art. 2o A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e

¹²⁹ Engenheiro Civil, membro do Comitê Assessor do órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Coordenação Estadual do Sindicato Nacional dos Aposentados, Pensionistas e Idosos da Força Sindical.

¹³⁰ Advogado.

¹³¹ Naturopata e Acupunturista.

¹³² Secretária Municipal da Pessoa Idosa de Balneário Camboriú.

¹³³ Jornalista e escritora.



modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Nesse período, o Brasil ainda se considerava o “País do Futuro”; a “Infância a esperança de dias melhores” e outros jargões, e a Educação Ambiental envereda principalmente por atuar junto às crianças, então nas escolas, como melhor forma de atingir toda a sociedade.

Ocorre que a famosa “Pirâmide Etária” vem sofrendo mudanças bastante rápidas no Brasil, pois enquanto a Europa leva quase 125 anos para atingir um equilíbrio entre velhos e jovens, no nosso País esta mudança ocorre num espaço de menos de 25 anos.

As primeiras apreensões com a mudança civilizatória vêm da Conferencia Mundial sobre o Envelhecimento Humano, ocorrida em Viena, na Áustria, em 1982, seguida pela de Madri, na Espanha, em 2002, onde é aprovado o “Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento”, que no Tema 4 – Acesso ao Conhecimento, à Educação e à Capacitação, cita diversas necessidades e apresenta 2 objetivos, dentre eles: “Estudar medidas que permitam aproveitar plenamente o potencial e os conhecimentos de idosos na educação”.



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

No Brasil, o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741 é de 2003, e em seu artigo 20, no Capítulo V – Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer, temos: “O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade”.

Nas Américas, temos o importante documento - “Convenção Interamericana sobre a Proteção dos Direitos Humanos dos Idosos”, acordada pelo Conselho Permanente e aprovada no quadragésimo quinto período ordinário de sessões, em 15 de junho de 2015, dia mundial consagrado à Luta contra a Violência à Pessoa Idosa, na qual encontramos no preâmbulo um indicativo de quão jovem é este tema:

Recordando o estabelecido nos Princípios das Nações Unidas em Favor das Pessoas Idosas (1991); a Proclamação sobre o Envelhecimento (1992), a Declaração Política e o Plano de Ação Internacional de Madri sobre o Envelhecimento (2002), bem como os instrumentos regionais, tais como a Estratégia Regional de Implementação para a América Latina e Caribe do Plano de Ação Internacional de Madri sobre o Envelhecimento (2003), a Declaração de Brasília (2007), o Plano de Ação da Organização Pan Americana da Saúde sobre a Saúde dos Idosos, incluindo o Envelhecimento Ativo e Saudável (2009), a Declaração de Compromisso de Porto f Spain (2009) e a Carta de San José sobre os direitos do idoso da América Latina e do Caribe (2012).

Onde destacamos no Capítulo II, Princípios Gerais, o item “b”:

A valorização do idoso, seu papel na sociedade e sua contribuição ao desenvolvimento.

E no Capítulo IV, dos Direitos Protegidos, destacamos no artigo 20 – Direito à Educação, o item “f”:

Fomentar e facilitar a participação ativa do idoso em atividades educativas, tanto formais como informais.

Trazendo para o debate estas questões, contamos com as contribuições



fantásticas da jornalista Lena Obst, que ao realizar pesquisa de campo com múltiplos atores, produziu a excelente publicação “O que você vai ser quando envelhecer?”, discorrendo um pouco sobre este apaixonante tema.

Já o Dr. Ivan Sérgio Feloniuk, advogado com especialização em Bioética, discorreu sobre as agressões e a falta de compreensão do processo de envelhecimento, fazendo nexos com as mudanças na educação – ou sua falta, ao longo da vida, em especial das pessoas que hoje têm mais de 60 anos, que moravam no interior do Brasil, pois a urbanização também é fato recente.

Finalmente, o Naturoterapeuta e Acupunturista Haroldo Luiz Fenille apresentou o instigante tema sobre “As Emoções e as Doenças, com enfoque na visão Biofísica da Saúde apresentando a importância da responsabilidade pela nossa saúde, bem como, também a responsabilidade pelas nossas doenças. Esclarece ainda, que as doenças nascem não só do descuido com o corpo, mas principalmente do descuido com as nossas EMOÇÕES, onde os maiores causadores de doenças são a raiva, a mágoa, as frustrações, o rancor, a inveja, o sentimento de culpa, etc. As emoções atingem imediatamente o corpo físico, que serve como um dreno por onde escoam essas energias negativas. Só que muitas não escoam, não fluem, ficam presas ao corpo físico e se manifestam em algum órgão em forma de doença tornando o idoso, com isso, um usuário cativo de uma infinidade de medicamentos para a manutenção de diversas enfermidades. Acabou traçando paralelos com procedimentos orientais e indígenas, instigou a reflexão sobre diversas práticas, sugerindo que muitos medicamentos poderiam ser substituídos por hábitos alimentares mais saudáveis, atividades físicas e outras formas menos agressivas e dispendiosas

Ao encerrar a apresentação, a Profa. Christina Barichello, Secretária Municipal da Pessoa Idosa de Balneário Camboriú, apresentou as ações hoje desenvolvidas, apenas nove meses após a criação da Secretaria, com algumas atividades muito propositivas, como o disque denúncia, funcionando 24 horas, sete dias por semana, que ampliou significativamente as informações de maus tratos aos idosos. Listou as dezenas de oficinas oferecidas, que elevam a autoestima das pessoas mais velhas, muitas delas executadas de forma voluntária por pessoas já aposentadas.

Nas considerações finais, realmente foi constatada a inexistência de ações organizadas, planejadas para que este público mais velho, hoje com filhos, netos e bisnetos, possa reciclar conhecimentos e serem educadores



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

ambientais de seus descendentes, lembrando que muitas pessoas viveram o período de construção de residências com madeiras retiradas das matas, alimentaram-se de caça e da pesca e não tiveram qualquer acesso à educação quando jovens, muito menos os modernos preceitos da Educação Ambiental.

Referências

BRASIL. LEI No 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm . Acesso em 14 out. 2017.

BRASIL. LEI No 10.741, DE 1º DE OUTUBRO DE 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm Acesso em 14 out. 2017.

OEA. Convenção Interamericana sobre a Proteção dos Direitos Humanos dos Idosos. Disponível em: <http://fiapam.org/wp-content/uploads/2015/07/OEA-Convenci%C3%B3n-portugu%C3%A9s.pdf>. Acesso em 14 out. 2017.







| PARTE 2 |

Diálogos sobre os conflitos educacionais e socioambientais







Propostas de Políticas Públicas em Educação Ambiental, Mudanças Climáticas e Redução de Riscos de Desastres no Brasil

Irene Carniatto¹³⁴
Harrysson Luiz da Silva¹³⁵
Alexandre de Gusmão Pedrini¹³⁶
Alexandre Guimarães Só de Castro¹³⁷
Irineu Tamaio¹³⁸
Mario Jorge Cardoso Coelho Freitas¹³⁹
Pedro Roberto Jacobi¹⁴⁰
Rachel Trajber¹⁴¹
Ricardo Harduim¹⁴²
Vanessa Bauer¹⁴³

¹³⁴ Profa Dra. Irene Carniatto (Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, REA Paraná e REASul) e Facilitadora da Jornada.

¹³⁵ Prof. Dr. Harrysson Luiz da Silva (Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC) e Relator do Documento Final da Jornada.

¹³⁶ Prof Dr. Alexandre de Gusmão Pedrini (Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ-REALatina).

¹³⁷ Alexandre Guimarães Só de Castro (Instituto Ilhas Brasil).

¹³⁸ Prof Dr. Irineu Tamaio (Universidade de Brasília - UnB).

¹³⁹ Prof. Dr. Mario Jorge Cardoso Coelho Freitas - Prof. aposentado da Univ. do Minho, Portugal, Associação Brasileira de Pesquisa Científica- Técnica Inovação em Redução de Risco de Desastres (ABRRD)/REASUL.

¹⁴⁰ Prof Dr. Pedro Roberto Jacobi (Universidade de São Paulo).

¹⁴¹ Profa. Dra. Rachel Trajber (Cemaden/FunBEA) Animadora da Jornada.

¹⁴² Ricardo Harduim (PRIMA- Mata Atlântica e Sustentabilidade).

¹⁴³ Vanessa Bauer – OAB Rio do Sul – SC.

NOTA: Também colaboraram sem participação na Jornada os seguintes profissionais e pesquisadores: Prof. Dr. Genebaldo Freire Dias ((Universidade Católica de Brasília); Profa Dra. Solange Guimarães (UNESP); Profa Dra. Araci Asinelli da Luz (UFPR), e, Tenente Coronel M.Sc. Fernando Raimundo Schunig (Comandante do Corpo de Bombeiros – Cascavel – PR).



Introdução

Um dos grandes desafios atuais é a integração de políticas públicas. No âmbito dessa discussão a integração entre as políticas, planos, programas e projetos de educação ambiental orientada para gestão de risco e desastres no contexto das mudanças climáticas, tem colocado pesquisadores, organizações não governamentais, e instituições públicas em busca da integração de suas atividades. Essas atividades a princípio parecem ser mutuamente exclusivas, considerando a estrutura das competências comuns (administrativas) e concorrentes (legislativas), das atribuições e responsabilidades das diferentes instituições.

Entretanto, as contribuições teóricas dos pesquisadores que serão descritas a seguir, bem como, as propostas finais apresentadas pelos pesquisadores e pelo público alvo presente perfazem um conjunto de contribuições, que poderão nortear os operadores no Direito na constituição de Políticas Públicas de Educação Ambiental, em Gestão de Riscos e de Desastres num Contexto de Mudanças Climáticas.

A estrutura desse artigo está assim organizada: a primeira parte apresenta o texto base, escrito por Freitas¹³⁹ com contribuição de Trajber¹⁴¹, utilizado para balizar a discussão da proposta que norteou a jornada; a sistematização textual de Silva¹³⁵, com as contribuições de Jacobi¹⁴⁰, Pedrini¹³⁶ ; e Carniatto¹³⁴ para a elaboração das propostas que se encontram na segunda parte, que foram ampliadas com novas propostas pelos autores proponentes da jornada e, ao final, o conjunto das propostas discutidas, desenvolvidas e integradas pelos pesquisadores, instituições e público alvo presente na jornada.

Parte I

As Contribuições Teóricas dos Pesquisadores em Educação Ambiental

1.1 Fundamentos para Proposição de Políticas Públicas de Educação Ambiental em Gestão de Risco e de Desastres Naturais no Contexto das Mudanças Climáticas

Conforme figura I, para a materialização ambiental (sócio - natural e espaço-temporal) das sociedades modernas industriais e pós-industriais desencadeou-se profundas perturbações que incidiram sobre a base



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

geológica, pedológica, hidrológica e atmosférica, bem como, na dinâmica autopoietica da vida e, por isso mesmo, na generalidade dos ciclos de autorregulação natural da Terra.

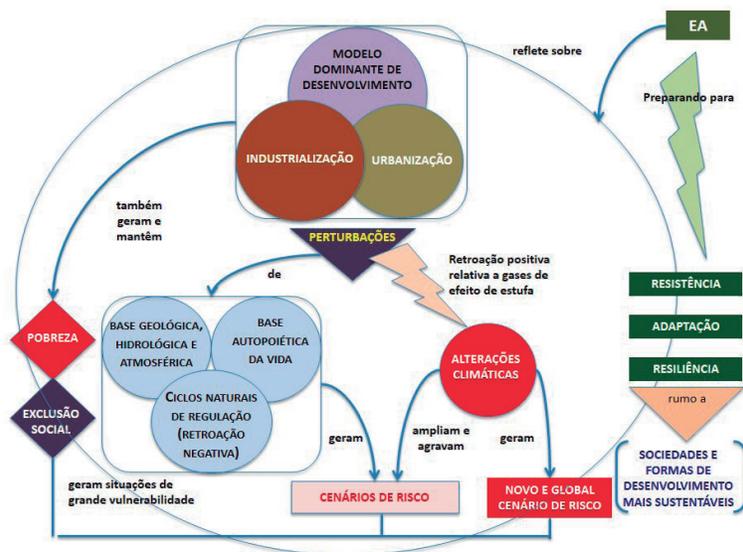


Figura 1 - Modelo Conceitual para Educação Ambiental em Gestão de Risco e desastres naturais no Contexto das Mudanças Climáticas.

Fonte: Organizado por Mario Jorge Cardoso Coelho Freitas, 2017.

Todo esse processo ignorou, em grande parte, os mecanismos sistêmicos naturais de retroalimentação (feedback) negativa, de natureza compensatória e equilibradora. Assim, as atividades humanas geraram e continuam gerando significativos processos de retroalimentação positiva que tendem para a ruptura.

Autores, como Anthony Giddens (2000) e Beck (1992) falam das sociedades modernas, como sociedades de risco e propõem uma política de enfrentamento às mudanças climáticas globais de origem antropogênica, com ações como o combate do consumismo desenfreado estimulado pelo capitalismo selvagem.

Enquanto outros países, a exemplo do governo brasileiro, se baseiam na aceitação ao modelo de consumo em vigor, compactuam com o capitalismo de



visão neoliberal, e defendem políticas de adaptação às mudanças climáticas globais, propondo apenas o controle das emissões dos gases de efeito estufa, ou seja, dos efeitos do consumo.

Entretanto, nem as sociedades e nem as instituições, tem uma compreensão efetiva da dimensão dos riscos que as desestruturam. Existem tantas compreensões de riscos e de meio ambiente, quantas formas de organização social e institucional existem em processo de relação e de planejamento.

As comunidades em situação de vulnerabilidade social precisam ser compreendidas em suas dinâmicas próprias, que remetem à percepção de riscos completamente diferentes, das percepções públicas de educadores ambientais acerca dos mesmos ambientes.

A educação ambiental deveria partir da compreensão da percepção de risco de cada grupo humano, visando a sua viabilização através dos agentes públicos, e não o contrário como acontece, tornando as escolas sustentáveis e resilientes conforme figura II. Assim, temos um contexto teórico e metodológico, que deverá dar bases para uma escola resiliente e sustentável conforme figura I e II descritas anteriormente.

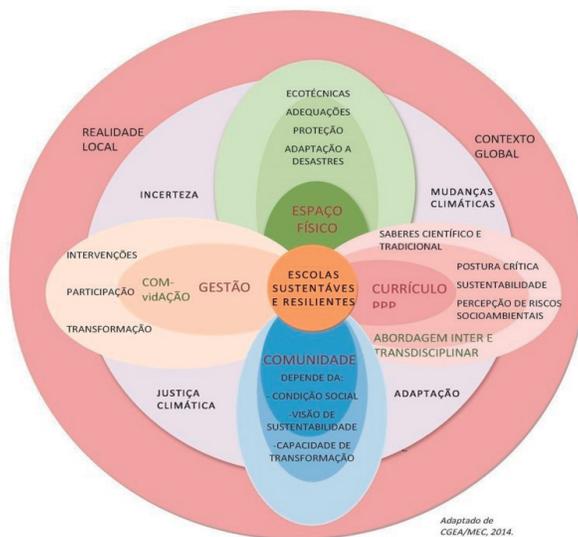


Figura 2 - Descritores a serem considerados para Escolas Sustentáveis e Resilientes.

Fonte: Organizado por Rachel Trajber, 2017.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

A revolução industrial seguida da industrialização de muitos países, com tudo o que ela implicou, se constituiu como uma das principais perturbações globais das sociedades moderna e pós-modernas. Exigindo extração de recursos minerais até próximo de seu esgotamento, utilizando uma parte deles (os chamados combustíveis fósseis) para gerar as elevadas quantidades de energia necessárias à sua atividade e liberando no ambiente uma grande quantidade de agentes poluentes.

A produção e/ou ampliação das cidades, que acompanharam o processo de industrialização, resultaram: a) no aumento progressivo de sua densidade demográfica; b) no planejamento urbano largamente influenciado pelo capitalismo imobiliário especulativo e a supervalorização do lucro; c) na espúria aliança entre interesses imobiliários e outros interesses privados e políticos; d) a industrialização do campo que sucedeu à industrialização da cidade, associada à profunda desigualdade na distribuição de riqueza (que gera empobrecimento e marginalização de largos setores sociais), vai contribuindo para o surgimento e/ou aprofundamento de variados cenários de risco.

Ao se industrializarem e urbanizarem as sociedades modernas e pós-modernas foram desencadeando perturbações mais profundas e permanentes que, habitualmente, vêm sendo designadas de alterações climáticas, onde se engloba o chamado aquecimento global.

Os sistemas climáticos enquanto redes auto-organizadas de fenômenos atmosféricos, envolvidos em ciclos de causalidade complexa, produzem dinâmicas emergenciais, dotadas de elevado grau de incerteza.

Assim, as atividades humanas, mormente as relacionadas com a produção de gases de efeito estufa (especialmente atividades que recorrem o uso de combustíveis fósseis), interferem na dinâmica dos sistemas climáticos, mais uma vez, através da criação de um ciclo de retroalimentação positiva, neste caso entre aumento dos gases de estufa e o aumento de temperatura global.

O contínuo aumento de temperatura interfere em sistemas de regulação atmosférica e hídrica e, embora num quadro de incertezas e de padrões de variação relacionadas com a localização de cada região, espera-se: a) aumentos do degelo de glaciares; b) elevação do nível do mar; c) intensificação de fenômenos meteorológicos extremos (tempestades severas, vendavais, ondas de calor, etc.); e, d) alterações na frequência e intensidade das chuvas com alagamentos e inundações, em algumas regiões



e seca, noutras (com impactos na agricultura); extinção de espécies animais e vegetais; entre outros.

Parte das manifestações das alterações climáticas está já em pleno curso, mas, o que está por vir e, caso se não proceda a uma rápida inversão da situação, os impactos serão incomparavelmente mais intensos, mais extremos e mais frequentes.

A tradição científica clássica de explicações causais lineares diretas e curtas está na base da criação de uma categoria designada “desastres naturais” e do movimento de naturalização dos desastres. A naturalização dos desastres (ou seja, atribuição da causa dos desastres à fúria da natureza), associada, em muitos casos à sua divinização (atribuição dos desastres aso desígnios divinos), obscurece a intrínseca relação entre riscos e desastres.

Ajuda, também, a fortalecer percepções de risco que são contrárias às ideias de possibilidade de mudança, resistência, adaptação e resiliência. Apesar dessa tradição se manter, ainda, de alguma forma presente, a ciência começa, igualmente, a cultivar, outras formas de pensar a realidade.

A teorização sobre a gestão integrada de risco, a aceitação nacional e internacional sobre o papel de certas opções e formas de desenvolvimento, na criação de cenários de risco e a quase unanimidade científica sobre as alterações climáticas fazem parte dessa mudança paradigmática.

Entretanto, há que se cuidar com relação à mudança paradigmática? Uma resposta nova dentro do mesmo paradigma, ou uma resposta nova a partir de outra perspectiva, não centrada no mesmo paradigma?

Nos informes do Painel Intergovernamental das Mudanças Climáticas (IPPC) se busca expressar um caráter universal da ciência climática, e isto pode encobrir as complexas relações entre ciência e política climática, na medida em que esta articulação não reflete necessariamente, como diferentes países produzem conhecimentos técnico-científicos para definir e responder às mudanças climáticas.

Dentro desta perspectiva, devemos considerar a compreensão da importância de como diferentes sociedades e nacionalidades, podem produzir, legitimar e utilizar tipos de conhecimentos dirigidos à política climática.

Todavia é muito limitado o número de cientistas que desenvolvem atividades que articulam o conhecimento existente, interpretando-o num cenário mais amplo, que identifica novas fronteiras relevantes para



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

a sociedade como um todo, na medida em que os sistemas vivos são totalidades integradas, e como parte de um ecossistema não estão isolados, e sim interconectados a uma ampla rede de relações.

Por outro lado, após algum avanço político, consubstanciado na aprovação do Acordo de Paris (em dezembro de 2015), se propõe conter o aumento da temperatura do planeta em, pelo menos, 1,5 graus Celsius. Diante desse contexto, assiste-se a perigosos retrocessos.

Atualmente existem em torno de 700 (setecentos) protocolos internacionais somente na área ambiental, ratificado em média por 30% dos países. Como chegar a um futuro comum, se 70% dos países por razões comerciais e de soberania, se consideram isolados do conjunto do planeta? (FONSECA, 1988, s.p.)

Tudo isto significa que existem contradições e conflitos tanto no domínio científico, como na atuação política, por isso, também, nos modos de vida (cultura) e na educação. Assim, por exemplo, apesar da enorme maioria de cientistas do clima (9 em cada 10) estar, hoje, largamente convencido do impacto das atividades humanas nas dinâmicas climáticas, existe ainda um pequeno núcleo que se demarca, insistindo na impossibilidade da atividade humana ser responsável por ciclos longos de aquecimento e esfriamento globais.

Torna-se necessário reforçar os processos educativos num contexto de educação ambiental crítica, indo ‘de encontro’ ao que foi sugerido pelo “Quadro de Ação de Sendai” que tem por objetivos: “Promover estratégias nacionais para reforçar a educação e a conscientização pública sobre a redução do risco de desastres” Dessa forma, se estará também colaborando no apelo que o mesmo Quadro de Ação deve optar por “uma abordagem mais ampla e centrada nas pessoas para prevenir os riscos de desastres” (UNISDR, 2015).

Assim, ressalta-se a importância de incorporar, no debate educativo, estratégias e ações que tornem claro: a) como as opções de desenvolvimento condicionam o surgimento de cenários de riscos; b) como tal relação se materializa a nível local (com particular relevância para a história local da adulteração da rede hídrica e drenagem de banhados, impermeabilização dos solos, alterações do uso da terra, construção de empreendimentos que



incorporam riscos, destruição de cobertura vegetal, atividades poluidoras industriais e domésticas, etc.); c) como o ser humano vem perturbando o clima e que consequências isso terá; d) como as dinâmicas locais contribuem ou contrariam essa tendência; como pode resistir e se adaptar-se, bem como, criar resiliência em cada contexto.

Torna-se cada vez mais importante ampliar os diálogos entre pesquisadores e pessoas comuns com o desafio de criar oportunidades de aprendizagem social ativas. A promoção de processos de capacitação, no qual prevaleça o engajamento dos tomadores de decisão em relações de diálogo, reforça as dimensões participativas, de práticas compartilhadas de conhecimento e de estímulo à corresponsabilidade para decidir quais cenários de sustentabilidade se pode promover.

A aprendizagem social representa uma aprendizagem cultural também, na medida em que compartilha e amplia o repertório de ações para enfrentar a complexidade, às mudanças das práticas sócios institucionais e políticas, numa perspectiva de diálogo, reforma do pensamento, e, valores a respeito dos mecanismos de adaptação da sociedade às mudanças climáticas.

O principal desafio de um processo de aprendizagem social é integrar uma reflexão que problematiza e busca respostas. A Educação ambiental poderá igualmente contribuir de forma integrada ao conjunto de ações que o Quadro de Ação de Sendai postula como necessárias:

... centradas no combate a fatores subjacentes de risco de desastres, como, por exemplo, as consequências da pobreza e da desigualdade, mudanças e variabilidade climática, urbanização rápida e não planejada, má gestão do solo e fatores como a mudança demográfica, arranjos institucionais fracos, políticas não informadas sobre riscos, falta de regulamentação e incentivos para o investimento privado na redução do risco de desastres, cadeias de suprimentos complexas, limitada disponibilidade de tecnologia, usos insustentáveis de recursos naturais, ecossistemas em declínio, pandemias e epidemias. (UNISDR, 2015, p. 5).

Conforme (UNISDR, 2015, p. 6) a educação ambiental poderá e deverá, também, “tratar as mudanças climáticas, como um dos fatores que geram



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

risco de desastres” combinando tal abordagem com tudo o que é apontado na Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas.

A educação ambiental está especialmente vocacionada, para dar uma grande contribuição ao “Quadro de Ação de Sendai” como exigência do movimento de Redução de Risco e Desastres, conforme descrita a seguir:

A redução do risco de desastres exige engajamento e cooperação de toda a sociedade. Exige, também, empoderamento e participação inclusiva, acessível e não discriminatória, com especial atenção para as pessoas desproporcionalmente afetadas por desastres, especialmente os mais pobres. Uma perspectiva de gênero, idade, deficiência e cultura em todas as políticas e práticas; e a promoção da liderança de mulheres e jovens; neste contexto, especial atenção deve ser dada para a melhoria do trabalho voluntário organizado dos cidadãos; (UNISDR, 2015, p. 8).

Todas as perspectivas discutidas anteriormente não foram contempladas nos seguintes documentos: a) na Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99); b) o Programa Nacional de Educação Ambiental (2ª versão, 2005), que precisa ser revisitado; e, c) o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global em sua “Carta aberta de educadoras e educadores por um mundo justo e feliz”, elaborada coletivamente na 2ª Jornada Internacional de Educação Ambiental durante a Rio+20, conforme descrito a seguir:

Sociedades Sustentáveis são constituídas de cidadãos e cidadãs educadas ambientalmente em suas comunidades, decidindo a cada passo desta caminhada o que significa economia verde, sustentabilidade, desenvolvimento sustentável, mudanças climáticas e tantos outros conceitos que, em muitos casos, se afastam de sua origem ou motivação que é a transição para outro mundo possível, sendo cooptados ou cunhados já a serviço de uma racionalidade hegemônica e liberal.

Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (Resolução CNE nº 02/2012), enfatizam que se deve:



Adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultural, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino;

E explicitam que a educação ambiental deve:

Contribuir para [...] o estabelecimento das relações entre as mudanças do clima e o atual modelo de produção, consumo, organização social, visando à prevenção de desastres ambientais e a proteção das comunidades.

Atualmente, a educação brasileira apresenta retrocessos com consequências incomensuráveis decorrentes da Lei nº 13.415/2017¹⁴⁴ (BRASIL, 2017) que revogou no artigo 26, parágrafo 7º a inclusão do conteúdo do artigo 29 da Lei nº 12.608/2012, Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (BRASIL, 2012).

O referido artigo 29 era uma conquista que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996, artigo 26, parágrafo 7º) ao determinar a inclusão dos princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios, nos currículos dos ensinos fundamental e médio.

Agora, consta na LDB que essa determinação foi substituída por um texto genérico de 'temas transversais' (muito criticados), que remete à Base Nacional Comum Curricular, que por sua vez, sequer trata desses temas, de modo que a temática de desastres esteja vinculada à educação ambiental.

Assim, a educação ambiental passa a ser ignorada e delegada à responsabilidade aos sistemas de ensino, conforme parágrafo sétimo da Lei nº 13.415, de 2017, que dispõe sobre: a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

¹⁴⁴ Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Vive-se uma utopia sustentada pela riqueza teórica e metodológica que ainda paira e nos domina, acerca da compreensão da nossa realidade. É preciso extrair dos desejos mais íntimos que mundo que se quer, e criar as bases para uma educação ambiental transformadora.

1.2 O Retorno para o “si mesmo grupal” e a Construção Comunitária do Conceito de Gestão de Risco de Desastres no Contexto das Mudanças Climáticas.

Para que se tenha uma escola sustentável e resiliente, não basta que os princípios da sustentabilidade, bem como a exigência da resiliência, sejam atendidos. Esse é o resultado esperado de uma política, plano, programa e projeto que passam por diferentes esferas da união, estados e municípios, e que interferem na dinâmica do ciclo de vida da gestão escolar.

A Política Nacional de Proteção e Defesa Civil prevê a integração das políticas de ordenamento territorial, desenvolvimento urbano, saúde, meio ambiente, mudanças climáticas, gestão de recursos hídricos, geologia, infraestrutura, ciência e tecnologia e às demais políticas setoriais, dentre as quais, a educação, com vistas à promoção do desenvolvimento sustentável.

Conforme “Diagnóstico e Análise das Necessidades de Formação em Gestão de Riscos de Desastres, Projeto BRA 12/017”, que tratou do fortalecimento da cultura de gestão de risco de desastres no Brasil, realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento PNUD, constatou que todas as atividades de capacitação em proteção e defesa civil no Brasil realizados nos últimos anos, não surtiram os efeitos desejados em função, dos conteúdos apresentados serem eminentemente teóricos.

Esse exemplo não deve ser seguido no âmbito escolar, ao operacionalizar conceitos e significados a priori que não tem relação com o contexto de cada tipo de população que compõe o universo escolar, bem como, de suas correspondentes compreensões de risco.

Nessa mesma perspectiva, a instrumentalização de conteúdos para o contexto escolar precisa ser discutida, a partir da “compreensão de risco” das comunidades objeto dos processos de aprendizagem, ou seja, professores, alunos e gestores das escolas e instituições de ensino superior, para que sejam aplicáveis. É necessária uma perspectiva descolonizadora, que parta da compreensão do risco e da gestão de desastres, para que haja uma interação efetiva entre quem ensina e quem aprende.



Ainda se está num estágio, em que nem a educação ambiental, em toda a sua plenitude conseguiu avançar na perspectiva de mudança de perfis de relação com o meio ambiente, a partir de práticas e atividades cotidianas, tanto na escola, quanto na vida pessoal e profissional.

Por sua vez, a proteção e a defesa civil, as mudanças climáticas, bem como, vários conjuntos de políticas, planos, programas e projetos ainda não estão integrados no âmbito da gestão pública, muito menos na escola, juntamente com os diferentes conteúdos a serem ministrados.

As relações entre as variáveis do fenômeno “risco de desastres” poderá ser totalmente redefinida socialmente por populações vulneráveis conforme as suas respectivas compreensões do meio ambiente. A exemplo disso, temos as cartografias sociais não oficiais.

Mesmo havendo exigências técnicas e pedagógicas para que a Escolas sejam seguras e resilientes, essa mesma perspectiva não foi resultado da construção coletiva, a partir da compreensão dos seus diferentes agentes.

Não podemos mais avançar através de políticas públicas a priori que determinam tecnicamente fenômenos de natureza sociológica a partir de fundamentos lógicos, sem o reconhecimento da experiência, bem como, dos níveis de compreensão acerca dos referidos fenômenos.

No âmbito do Plano Nacional de Adaptação Brasileiro para mudanças climáticas, foram estabelecidas 11 (onze) estratégias setoriais para desenvolvimento de projetos, dentre os quais, uma das metas está relacionada aos povos e populações vulneráveis: os agricultores familiares, os assentados, os ciganos, os extrativistas, os indígenas, os pescadores, os ribeirinhos, os quilombolas e as que estão em situação de rua.

Nessa perspectiva, deve-se oportunizar de modo descolonizado, que a construção dos conceitos de resiliência e segurança sejam produzidos pela comunidade escolar, para que haja adesão e todos os processos de ensino e aprendizagem estejam amparados tecnicamente.

Atualmente, se está imprimindo um conceito e significado a priori de risco, que poderá não corresponder ao contexto sociológico do contingente escolar envolvido nas questões relacionadas às mudanças climáticas.

É por isso, que se os fundamentos (riscos, ameaças e vulnerabilidades) que irão definir e nortear as práticas pedagógicas não estavam claros, não tornarão possíveis que a comunidade escolar adira aos projetos relacionados a essas temáticas.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

Espera-se que a partir das considerações realizadas acima, sejam introduzidas diretrizes que integrem os conteúdos relacionados às mudanças climáticas, riscos e desastres não somente nos currículos, como também na construção de uma racionalidade escolar dessa mesma perspectiva.

Espera-se que a comunidade escolar ao criar seu conceito de resiliência e gestão de riscos, mostrará seu modelo lógico de compreensão, que poderá ser traduzido numa fórmula, num desenho, ou numa expressão gráfica, que se tornará a diretriz autônoma para a construção de uma escola saudável, segura e resiliente, não somente na perspectiva infraestrutural, mas antes de tudo, a partir da construção social dos seus interlocutores, através de um “sociodrama temático de natureza pedagógica”¹⁴⁵.

A perspectiva descrita acima, bem como, as contribuições seguintes servirão de base para proposição das contribuições acerca da educação ambiental, orientada para gestão de riscos e de desastres no contexto das mudanças climáticas.

1.3 A A Relação entre Ciência e Aprendizagem Social para as Mudanças Climáticas

Nos informes do IPCC¹⁴⁶ se busca expressar um caráter universal da ciência climática, e isto pode encobrir as complexas relações entre ciência e política climática, na medida em que esta articulação não reflete necessariamente como diferentes países produzem conhecimentos tecnocientíficos para definir e responder às mudanças climáticas. Dentro desta perspectiva, devemos considerar a importância de compreender como diferentes sociedades e nacionalidades podem produzir legitimar e utilizar tipos de conhecimentos dirigidos à política climática.

Torna-se cada vez mais importante ampliar os diálogos entre ciência e sociedade e o maior desafio é o de criar oportunidades de “aprendizagem social”¹⁴⁷ ativas. A promoção de processos de capacitação, no qual prevaleça o engajamento dos tomadores de decisão em relações de diálogo reforça

¹⁴⁵ O sociodrama temático de natureza pedagógica é uma aplicação da teoria sacionômica desenvolvida por Jacob Levi Moreno. Nessa perspectiva, a pedagogia além de ser resiliente e sustentável também é curativa em termos terapêuticos.

¹⁴⁶ Em língua portuguesa IPPC significa: Painel Intergovernamental das Mudanças Climáticas.

¹⁴⁷ Albert Bandura é um psicólogo cognitivo da Universidade de Stanford, que criou a Teoria Social Cognitiva, anteriormente conhecida como Teoria da Aprendizagem Social. Segundo Bandura o meio social em que vivemos determina de forma significativa o desenvolvimento humano.



as dimensões participativas, de práticas compartilhadas de conhecimento e de estímulo à corresponsabilidade para decidir quais cenários de sustentabilidade se pode promover.

Cabe destacar que o caminho para uma sociedade sustentável se fortalece na medida em que se desenvolvam práticas sócio-institucionais, pautadas pelo paradigma da complexidade, aportando para os ambientes pedagógicos, uma atitude reflexiva em torno da problemática ambiental, visando traduzir o conceito de ambiente e o pensamento da complexidade na formação de novas mentalidades, conhecimentos e comportamentos. Isto implica na necessidade de se multiplicarem as práticas sociais pautadas por uma visão que visa alterar gradualmente a lógica de insustentabilidade prevalente.

Trata-se de estimular e promover uma ampliação de uma visão crítica sobre a lógica de insustentabilidade, expandindo o acesso aos canais que multiplicam ideias e práticas que apresentam visões alternativas e promovem a corresponsabilidade na sociedade.

A transformação cultural, necessária para quebrar o hiato existente entre o reconhecimento da crise social e ambiental e a construção real de práticas capazes de estruturar as bases de uma sociedade sustentável, alerta para a importância do fortalecimento de “comunidades de práticas” (Wenger, 1998) de aprendizagem social, como processos e espaços/tempos que permitam: 1) a ampliação do número de pessoas no exercício deste conhecimento; 2) a comunicação entre estas pessoas de modo a potencializar interações que tragam avanços substanciais na produção de novos repertórios e práticas de mobilização social para a sustentabilidade.

O maior desafio é criar oportunidades de aprendizagem social ativas, nas quais, haja o real envolvimento dos sujeitos em relações de diálogo, que favoreçam: a percepção da diversidade de opiniões e visões de mundo; a mediação de interesses individuais e coletivos; e a possibilidade de ampliação de repertórios que aumentem a capacidade de contextualizar e refletir.

Os processos ativos, principalmente os de base colaborativa (reconhecidos como de co-aprendizagem), possuem potencial para a emergência de inovações, de compromissos coletivos e de práticas de cidadania orientadas para a sustentabilidade.

O que se observa é que a transição para uma sociedade assentada em valores de sustentabilidade é permeada de conflitos, e as causas básicas



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

que provocam atividades ecologicamente predatórias podem ser atribuídas às instituições sociais, aos sistemas de informação e de comunicação e aos valores individualistas, competitivos e consumistas adotados pela sociedade contemporânea. Consequentemente, isto implica na necessidade de estimular uma participação mais ativa da sociedade como forma de estabelecer um conjunto socialmente identificado de problemas, objetivos e soluções.

Instaura-se, assim, a importância de reconhecer a existência de fortalecer comunidades de práticas orientadas para a promoção da sustentabilidade. Comunidades que não podem ser impostas, mas sim imaginadas, identificadas, estimuladas, cultivadas e valorizadas.

Nesse contexto, a administração dos riscos socioambientais coloca cada vez mais a necessidade de ampliar o envolvimento público por meio de iniciativas que possibilitem um aumento do nível de consciência ambiental.

Isto configura um processo intelectual, enquanto aprendizado social baseado no diálogo e interação em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, originados do aprendizado, em cursos de capacitação e formação para aprimorar práticas da sociedade civil e do poder público numa perspectiva de cooperação entre os atores envolvidos.

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

Ao invés de estratégias de controle, existe a necessidade de mudança flexível e adaptativa ao gerenciamento, onde as arenas pautadas pela lógica da aprendizagem social e a cooperação se tornam imprescindíveis para o encaminhamento das propostas estratégicas dos atores.

Entende-se que a melhora no acesso à informação e a participação social têm promovido mudanças de atitude que favorecem o desenvolvimento de uma consciência ambiental coletiva, um importante passo na direção da consolidação da cidadania.

As dimensões diferenciadas de participação mostram a necessidade de superar ou conviver com certos condicionantes sócio-políticos e culturais; na medida em que o salto qualitativo começa a ocorrer a partir de diferentes



engenharias institucionais que têm uma progressiva penetração de formas públicas de negociação dentro da lógica da administração pública, renovando os potenciais do exercício da democracia.

Isso pressupõe troca de experiências entre atores que têm perspectivas diferentes sobre questões, cujas resoluções necessitam de cooperação entre distintos tipos de atores e não de decisões individuais. O desafio é aprender coletivamente para o manejo e para a tomada de decisões em conjunto de modo a viabilizar mudanças qualitativas para enfrentar de forma mais integrada o impacto das mudanças climáticas.

1.4 A Percepção das Mudanças Climáticas Globais de Origem Antropogênica e seu Enfrentamento pela Educação Ambiental

A civilização contemporânea vem desde a revolução industrial se beneficiando da produção dessa revolução. No entanto, devido à falta de controle socioambiental nos processos tecnológicos de produção, a sociedade se tornou também sua vítima.

A busca incessante por mais acúmulo de lucros e riquezas na relação capital/trabalho sem a devida distribuição aos empregados, bem como, sobre o controle das emissões e resíduos só trouxe prejuízos à maioria da sociedade. Esses efeitos deletérios foram se acumulando trazendo doenças e mazelas laborais, que ao longo de dezenas de anos terminaram por trazer prejuízos às próprias empresas. Isso porque os trabalhadores conquistaram direitos quando se pode aliar a prática laboral com o que a empresa produz.

Lima e Layrargues (2014) destacam a inércia governamental responsável pelo controle ambiental que vive oprimida e humilhada face às pressões empresariais e dos grupos políticos dominantes.

No entanto, as Mudanças Climáticas Globais de origem antropogênica, doravante Mudanças climáticas globais, não são de difícil imputabilidade. A maior dificuldade é de se caracterizar a causa-efeito de cada empresa, espalhando-a para a sociedade (Jacobi et al. 2011). Aliado a isso há uma política de acomodação internacional apoiada pelo IPPC (2014) de submissão ao modelo capitalista de consumismo exacerbado, que destrói paulatinamente o ambiente do planeta (Giddens, 2010).

Os países que seguem o IPCC como o Brasil aprovam políticas públicas de adaptação e assim não enfrentam o problema. Em paralelo, o governo brasileiro também se omite a identificar o nível de conhecimento que seu



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

povo tem a respeito das Mudanças climáticas globais.

Desse modo, incentiva a falta de diálogo e o debate público em todos os níveis de escolaridade sobre o tema. Tal atitude reforça sua adesão espontânea à política internacional de adaptação e acomodação, ou seja, sua falta de compromisso de enfrentar a problemática.

A percepção pública sobre as Mudanças climáticas globais é fundamental de ser identificada, pois ela permitirá saber como o cidadão está percebendo a informação que lhe chega dos meios de comunicação e do ensino formal, podendo apresentar que canais estão comunicando informações sobre o tema.

1.4.1 A Percepção Pública da Mudança do Clima

Maria, Cavalcanti e Eiró (2011) defendem pesquisas de políticas públicas no contexto das mudanças climáticas globais, pois permitem: a) compreender comportamentos sociais; b) propor políticas públicas que traduzam os variados contextos existentes, identificando que problemas são prioritários; c) identificar que elementos subjetivos são mais importantes na compreensão do impacto negativo das mudanças climáticas globais nas práticas culturais; d) perceber os fatores influenciadores na forma de agir do cidadão que possa interferir no planeta; e) programar políticas públicas segundo as características contextuais; f) mensurar a predisposição pública a ações planejadas de enfrentamento às mudanças climáticas globais; g) apresentar ao povo a gravidade, natureza e possíveis efeitos negativos das Mudanças climáticas globais segundo as variadas comunidades; e, h) identificar diferentes percepções sobre as Mudanças climáticas globais que permitam a construção de diferentes perspectivas e o debate de múltiplos saberes. No Brasil, há poucas pesquisas sobre essas temáticas.

Segundo Pedrini et al (2016) a percepção pública dos ambientalistas mostrou que os que têm maior informação sobre as mudanças climáticas globais e o aquecimento global ocorreram entre os que leem mídias impressas como principais fontes de informação seguida da internet.

A fonte de informação “TV fechada” foi a menos eficiente. Os resultados da percepção pública com os ambientalistas quanto às Mudanças climáticas globais e o aquecimento global (Pedrini et al. 2014, 2016) evidenciaram um conhecimento adequado sobre a temática diferentemente da literatura citada anteriormente para outros públicos como estudantes.



No entanto, quando se investigou a percepção pública quanto a responsabilidades e iniciativas de condutas de enfrentamento (Pedrini et al. 2015) os resultados foram pouco consistentes. A percepção pública mostra claramente a demanda por uma agenda de políticas públicas de informação a população de modo a instruí-la para o enfrentamento das mudanças climáticas globais, como a política de educação ambiental para o enfrentamento das Mudanças climáticas globais, conforme propõe Tamaio (2013).

1.4.2 A Política de enfrentamento das Mudanças climáticas globais pela Educação Ambiental

O Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA cobre implicitamente demandas relativas às mudanças climáticas globais, que ainda demandam políticas públicas explícitas. As Políticas Públicas de Mudança do Clima não se preocupam com a educação ambiental e sim com a visão mecanicista de formação de recursos humanos.

O governo brasileiro aderiu à política internacional do clima de adaptação ao modelo capitalista pregado pelo IPCC. Em face disso, sua política é a visão fatalista de que não há o que fazer a não ser se adaptar.

Assim, adotando a tipologia de Herrera (1995) suas políticas explícitas por meio de decretos, e as implícitas internas por meio de programas e projetos, tem sido nessa linha de inexorabilidade. Nessa linha, os governos controlam as emissões de gases de efeito estufa que são as consequências do consumismo cada vez mais estimulado pelo capitalismo. Contudo, os valores das emissões são ofertas espontâneas de cada país não tendo limites legais acordados pela ONU.

Com seus programas de obsolescência programada, as corporações também aumentam os resíduos planetários.

O governo federal (MMA, 2015) aprovou o Plano Nacional de Adaptação a Mudanças do Clima com metas para quatro anos e que até agora se desconhece sua eficácia, em termos de educação ambiental.

Nessa mesma perspectiva, Giddens (2010) desenvolveu uma “compreensão da política do clima¹⁴⁸ contrária à perspectiva do IPPC, que é de enfrentamento e busca a redução drástica do consumo, não adotando a perspectiva da acomodação e de adaptação.

¹⁴⁸ Essa perspectiva aborda as causas que provocam os problemas das Mudanças climáticas globais de origem antropogênica, não ficando prisioneira da boa vontade dos países industrializados, que poluem o mundo e que não fazem nada tanto em sua matriz quanto em suas filiais no terceiro mundo como no Brasil para seus planos de obsolescência programada.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Esse contexto força as corporações a refazerem o planejamento estratégico de seus negócios e a usarem equipamentos menos poluidores, demandando para isso um estado forte e regulador.

Uma educação ambiental com pressupostos de “precaução” e não aceitação a imposição do modelo capitalista já possui vasto embasamento teórico (Sorrentino, 2006; Quintas 2009; Jacobi et al., 2011; Lima e Layrargues, 2014; Pedrini e Oliveira, 2016).

A educação ambiental ao seguir os pressupostos teóricos da política do clima guideriana de redução do consumo modelaria o replanejamento do modelo capitalista, como forma de enfrentamento do equacionamento das mudanças climáticas globais.

A seguir serão apresentadas as propostas integradas dos pesquisadores e do público alvo presente no evento.

Parte II – As Propostas para Construção de Políticas Públicas em Educação Ambiental, Mudanças Climáticas e Redução de Riscos de desastres no Contexto das Mudanças Climáticas no Brasil.

As propostas integradas realizadas (Pesquisadores, Instituições e Público-alvo) foram integradas através da realização de sociodrama temático¹⁴⁹:

1. Integrar as Políticas de Mudanças Climáticas às Políticas de Educação Ambiental Brasileira;
2. Integrar a EA e as ações de Proteção e Defesa Civil nas medidas de prevenção, mitigação e preparação aos desastres com foco em tornar as comunidades mais resilientes e sustentáveis, em

¹⁴⁹ As etapas para realização do sociodrama de 45 (quarenta e cinco minutos) foram as seguintes: Depois do aquecimento inespecífico (atividades de imersão) dividir os presentes em equipes (15 minutos), foram distribuídos para os grupos presentes o documento produzido pelos pesquisadores para serem discutidos e após, o grupo apresentar propostas relativas à temática discutida; depois que grupo definiu as suas propostas, cada grupo elegeu um membro para assumir a tribuna e fazer a apresentação das propostas grupais consensuadas; (15 minutos). Essa atividade rompe com os laços de autoridade e hierarquia e dotou os presentes de sua capacidade protagônica no processo em andamento; A coordenadora da mesa concomitantemente sistematizou as propostas apresentadas pelos grupos, que estão apresentadas nesse documento. (10 minutos). Ao final, os grupos consideram todas as propostas apresentadas como um conjunto protagônico de proposições e não uma proposição única, quando todos elegem uma frase ou palavra que expressa o sentimento de todos os membros do grupo. (5 minutos) A seguir é apresentado a estrutura inicial proposta do sociodrama temático, que teve de ser adaptado, conforme descritos nas 4 etapas anteriores. Em função do tempo não foi possível desenvolver com integralidade o sociodrama, bem como, o uso de técnicas psicodramáticas.



- especial com a formação de núcleos locais (NUPEDEC), conscientes e preparados, dentro de suas características, realidades e capacidades;
3. Fortalecer as Redes de Educação Ambiental do Brasil na execução das Políticas de Mudanças Climáticas Brasileira;
 4. Estabelecer parcerias entre as Universidades e a Defesa Civil nas esferas: nacional, estadual, regional e municipal para atendimento à Lei Nº 12.608, de 10 de abril de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil – PNPDEC, que prevê a integração de políticas setoriais de pesquisa, educação, mudanças climáticas, ordenamento territorial urbano e rural, recursos hídricos, entre outras, além da execução de ações sobre redução de riscos de desastres;
 5. Fortalecer e definir orçamento para instituir a parceria das Universidades, em especial por meio dos Centros de Estudo e Pesquisa em Desastres – CEPEDs e o Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais – CEMADEN com a Defesa Civil nas esferas: nacional, estadual, regional e municipal;
 6. Criar uma estrutura de governança interministerial (MCTI, MI, MMA, MEC, MS, MDS) e intersetorial, com participação e envolvimento da sociedade com a definição de um departamento de governo/agência para ser o ponto focal de longo prazo, para orientações estratégicas de planejamento, coordenação operacional e avaliação;
 7. Formulação de um Sistema Nacional de educação ambiental em mudanças climáticas e Prevenção de Desastres com Sustentabilidade de forma integrada, inclusiva, dinâmica, com orientações de processos continuados de educação formal, informal e não formal nos territórios educadores sustentáveis, considerando seu financiamento;
 8. Criação de um Plano Setorial de Educação e Mudanças Climáticas para atuar na transversalidade dos demais planos setoriais e que reflita o papel da educação para a promoção de aprendizagem socioambiental, com metas e priorização de ações;
 9. Organizar uma rede colaborativa de comunicação sobre estratégia de redução de riscos de desastres (ERRD) com boletins periódicos,



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

- webinar, e rodas de conversas para disponibilização e circulação de materiais didáticos pedagógicos e informativos;
10. Criar e fortalecer redes, bases de dados, e outros repositórios de informações e formas, inclusive resultados, indicadores, monitoramento e avaliação;
 11. Fortalecimento de estruturas, para que no nível municipal a Defesa Civil tenha a mesma estrutura e força de funcionamento da Estadual, com recursos financeiros e humanos;
 12. Articulação com a Rede Clima – criar núcleos de Universidades voltadas à pesquisa sobre educação ambiental em mudanças climáticas, prevenção de desastres com sustentabilidade.
 13. Viabilização de Espaços Educadores Sustentáveis e Resilientes/ Territórios Educadores Sustentáveis e Resilientes, que têm a intencionalidade pedagógica de serem referências em sustentabilidade e resiliência (por exemplo, centros culturais e de aprendizagem, escolas, igrejas, centros comunitários, telecentros, Salas Verdes, Centrais e Movimentos Sindicais, organizações religiosas, Unidades de Conservação, Associações e Federações de Empresas, IES... entre outros);
 14. Elaborar políticas públicas e programas de educação que abordam de forma contundente a Justiça Climática, contemplando povos tradicionais e originários, periferias urbanas e comunidades rurais isoladas, com formação inicial e continuada de educadores;
 15. Incluir nos conteúdos curriculares que abordem a temática das mudanças climáticas a necessidade da redução de bens de origem de recursos naturais;
 16. Criar foruns locais centrados nas mudanças climáticas e desastres naturais, estabelecendo metas e parceria com o Ministério Público.

Considerações Finais

A exposição, a troca de experiências e os exercícios coletivos da jornada contribuíram para que soluções, sugestões, ações pedagógicas, e propostas de políticas públicas fossem pensadas visando estimular o senso de urgência e alertar que grande parte da vida na Terra está ameaçada.

A constatação de um modelo de produção que gera a destruição e a degradação dos ecossistemas agravou o aquecimento global, que é o



principal responsável pelas mudanças do clima. A questão central são as consequências resultantes da mudança do clima, que afetam, de forma mais direta, os grupos sociais e as comunidades mais vulneráveis.

Há que se considerar que não se pode fazer educação ambiental, a partir da concepção de percepção ambiental, mas da apreensão do significado de cada um, acerca das suas relações com seu ambiente imediato, que é diametralmente oposta.

Entretanto, pesquisadores, instituições públicas e comunidades precisam adotar uma perspectiva que ainda não esteja fundamentada nos mesmos princípios que deram origem aos problemas, quando se buscam novas respostas.

A desintegração que vem sendo realizada historicamente, por diversas vias e sustentada por diferentes comunidades de linguagem e de pensamento, deve buscar saídas não mais pela via da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade, nem da transdisciplinaridade.

Ao se buscar uma nova resposta, se deve partir de uma fundamentação ontológica que dê bases para a integração e acessibilidade a toda forma de vida biodiversa, e não somente aos seres humanos.

Se pela via da ciência ainda não se avançou numa perspectiva integrativa, como esperar que comunidades objeto dessas intervenções, sejam diferentes?

Para responder a essa questão já existem sistemas de garantia de crédito, para quem não tem garantias de crédito; universidades sem doutores; sistemas agrícolas sustentáveis; tecnologias de fonte aberta, sem necessidade de marcas e patentes; práticas integrativas e complementares de saúde que devem ser reconhecidas e adotadas para quem não tem acesso à medicina alopática oficial, dentre outras. Para a resolução de todos esses problemas existem diversos níveis de soluções, que serão acessíveis para alguns e inacessíveis para outros.

Mas, onde estão aqueles conhecimentos tradicionais que foram esquecidos, que são considerados não científicos, que por si só, tem um caráter humanitário e integrativo para resolução dos males e das curas que precisamos?

É preciso resgatar o que existe de mais íntimo em cada ser humano, a partir do reconhecimento de sua potencialidade como agente transformador de seu contexto imediato, para que os mesmos tenham possibilidades efetivas



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

de sobrevivência, o mesmo deve ser buscado pela prática pedagógica em sala de aula.

Deve-se adotar a máxima: como educar se você não foi educado, ou como curar se você não foi curado? Enquanto a oportunidade como possibilidade não se tornar possível, nenhum mundo será possível, como pregava o economista indiano Amartya Sen, Prêmio Nobel de Economia.

O objetivo central de um processo de “Aprendizagem Social” é investir em trabalho cooperativo, promovendo a participação coletiva e o diálogo entre os atores envolvidos na gestão. Não somente o aprendizado dos atores, mas também como estes lidam entre si, e com suas interdependências, reconhecendo as estratégias uns dos outros, buscando um campo sinérgico de negociação.

A Aprendizagem Social, enquanto construção coletiva permitirá que as posições coletivas e individuais sejam colocadas visando, de preferência num modelo de ganhos mútuos, e em processos de aprendizagem colaborativa.

Nessa perspectiva, o sociodrama como recurso pedagógico com fins terapêuticos, poderia se constituir num instrumento passível de ser utilizado não só para garantir uma aprendizagem social, como também o desenvolvimento de comunidades de práticas voltadas às demandas de cada contexto escolar.

Espera-se que o conjunto das recomendações e discussões realizadas nessa jornada seja considerado, para fins de avanço e discussão da revisão dos retrocessos, e que novos avanços sejam possíveis através da educação ambiental em qualquer ambiente de informação, conhecimento e propaganda.

Referências

- BECK, Ulrich. Risk Society: Towards a New Modernity. Sage Publications, 1992.
- BRASIL. Lei nº 12.608/2012 Política Nacional de Proteção e Defesa Civil.
- BRASIL. Lei nº 13.415/2017 que revoga o artigo 29 da Lei nº 12.608/2012 Política Nacional de Proteção e Defesa Civil.
- BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Brasília, MMA/DEA, 2005.
- FONSECA FILHO, José de Souza. Psicodrama da Loucura: correlações entre Buber e Moreno. São Paulo: Ágora, 1980.



GIDDENS, A. A Política da Mudança Climática. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, 314 p.

GIDDENS, Anthony. Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GONÇALVES, Camilla Salles et alii. Lições de Psicodrama: Introdução ao Pensamento de J.L. Moreno, São Paulo, Ágora, 1988.

HERRERA, A. Los determinantes sociales de la política científica em America Latina: Política Científica explícita e implícita. Redes, Quilmes-Erg, v. 2, n. 5, p.117-131, 1995.

IPCC. Cambio climático Impactos, adaptación e vulnerabilidade. Resumén para responsables de políticas. FIELD B. et al. (Ed.). Ginebra: Organización Meteorológica Mundial, 2014, 34 p; disponível em: https://www.ipcc.ch/pdf/assessmentreport/ar5/wg2/ar5_wgII_spm.es.pdf; acesso em: 27/02/2015.

JACOBI, P. R.; GUERRA, A.F.S.; SULAIMAN, S. N.; NEPOMUCENO, T. Mudanças climáticas: a resposta da educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.16, n. 46, p.135-148, abr./jun de 2011.

KELLERMANN, Peter Felix. O Psicodrama em Foco. Tradução Eleny C. Keller. São Paulo:

LIMA, G. F. da C.; LAYRARGUES, P. P. Mudanças climáticas, educação e meio ambiente: para além do Conservadorismo Dinâmico. Educar em Revista, Curitiba, ed. esp., n. 3, p. 73-88, 2014.

MARIA, J. A.; CAVALCANTI, I.; EIRÓ, F. H. Percepção ambiental e mudanças climáticas. In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA ECOLÓGICA, 9., 2011, Brasília. Anais... Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.ecoeco.org.br/conteudo/publicacoes/encontros/ix_en/GT3-162-91-20110613132907.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2015.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Plano Nacional de Adaptação a Mudanças do Clima; Estratégia Geral. Brasília: 2015, v. 1, 67 p.

MORENO, Jacob Levy. Psicodrama. Tradução de Álvaro Cabral. Editora Cultrix. São Paulo, 1975, 492p.

PEDRINI, A. de G.; LIMA, L.; VIANA, T. Educação Ambiental em Praça Pública como estratégia para enfrentamento do Aquecimento Global do Mar: Percepção dos Visitantes sobre a problemática. In: SILVA, M. L. da; ARAUJO, M. L. de; PAIXAO, F. L. de (Org.) FÓRUM BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 8., Anais..., Belém, Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2017, 3-6 de dezembro de 2014, v.3, p. 246-252.



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

PEDRINI, A. de G.; LIMA, L.; SANTOS, T. V.; NUNES, R. M.; BROTTTO, D. S. Percepção Ambiental sobre as Mudanças Climáticas Globais numa Praça Pública na cidade do Rio de Janeiro (RJ, Brasil). *Revista Ciência e Educação*, Bauru, v. 22, n.4, p. 1027-1044, 2016.

PEDRINI, A. de G.; LIMA, L.; VIANA, T.; BROTTTO, D. S. Percepção ambiental pública sobre atitudes e responsabilidades frente às mudanças climáticas globais por frequentadores de uma praça urbana na cidade do Rio de Janeiro (RJ, Brasil) e o papel das fontes de informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE (ENAMPPAS) ENAMPPAS, 7., Anais..., 17-20 de maio de 2015, Brasília (DF), Universidade de Brasília.

PEDRINI, A. de G.; OLIVEIRA, F. C. Percepção Pública e Educação Ambiental no enfrentamento das Mudanças Climáticas Globais Antropogênicas no Brasil. Uma proposta. In: OLIVEIRA, M. M. D. DE, MENDES, M., DAMIANI, S., HANSEL, C. M. (Org.) *Cidadania, Meio Ambiente e Sustentabilidade*. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2016, p.20-43.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Org.) *Repensar a educação ambiental*. São Paulo: Cortez, p. 33-80, 2009.

SILVA, H. L. da. Documento Síntese da Rede Internacional de Gestão de Conflitos Ambientais. *Cannes Water Symposium*, França, 2007.

SORRENTINO, M. Do diversionismo cotidiano às Políticas Públicas Nacionais Internacionais voltadas a enfrentar as Mudanças Climáticas: a formação do educador ambiental popular. *Ambientalmente Sustentable*, n.1-2, p. 49-68, junho/dezembro de 2006.

TAMAI, I. Educação Ambiental & Mudanças Climáticas; diálogo necessário num mundo em transição. Brasília: DEA/MMA, 2013,

UNISDR. Marco de Sendai para a Redução do Risco de Desastres 2015-2030 (Versão em português não-oficial – 31 de maio de 2015). Disponível em: http://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/1398/traduzido_unisdr_novo_sendai_framework_for_disaster_risk_reduction_2015_2030_portugues_versao_31mai2015.pdf. Acesso 3/10/2017.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University, 1998.





Programa Educação & Mudanças Climáticas Projeto 'Selo Prima' Carbono Zero

Ricardo Harduim¹⁵⁰

Introdução

As Mudanças Climáticas se revelam como um sério problema a ser mitigado com rapidez sob o risco de provocar ainda mais sofrimento às populações no planeta, em especial aquelas que vivem em condições de vulnerabilidade geográfica e pobreza extrema. A especulação sobre a relação entre o aumento desproporcional na concentração de CO₂ na atmosfera e os efeitos climáticos globais se tornou um fato.

O excesso de gases do efeito estufa produzidos pelo atual estilo de vida da humanidade está relacionado com o câmbio climático e este não é um problema de simples solução. Caso a presente geração não programe estratégias de enfrentamento, aumenta-se a chance de catástrofes pontuais e generalizadas.



¹⁵⁰ Prima – Mata Atlântica e Sustentabilidade – www.prima.org.br

SIMAAS – Sistema de Cooperação Tecnológica América Área Sul – www.simaas.org



Talvez essa questão civilizatória seja uma das mais extraordinárias surgidas até hoje. Ou mudamos nosso estilo de vida e alteramos nossos meios de produção e consumo ou avançamos na pesquisa e aplicabilidade de soluções tecnológicas eficazes e eficientes.

A iniciativa ‘SELO PRIMA’

Uma atitude proativa em relação ao câmbio climático é a construção de um diálogo entre os diversos sistemas de geração de energia que estão por trás dos produtos que as populações consomem e a adoção de estratégias de compensação das emissões dos gases do efeito estufa. A metodologia da outorga/certificação desenvolvida pela equipe técnico-científica da organização brasileira PRIMA é um dos exemplos disponíveis.

Para um projeto, processo, evento ou produto receber o SELO PRIMA é necessário realizar o inventário de emissões de GEE calculando o número de indivíduos arbóreos que absorverão da atmosfera a quantidade de carbono - CO₂ equivalente (CO₂e) necessária para a devida compensação. Em alguns casos existe a instalação de um sistema solar fotovoltaico para a geração de energia elétrica após o baseline, porém antes do necessário plantio.

PRIMA utiliza para os cálculos as metodologias e parâmetros aprovados pelo Ministério de Ciência e Tecnologia do Brasil e pela Organização das Nações Unidas (UN-IPCC-Intergovernmental Panel on Climate Change), além das ferramentas internacionais mais atualizadas e desenvolvidas para estimativas e cálculos de emissões e suas compensações ambientais.

A outorga do SELO PRIMA não se dá apenas pela implantação da etapa técnico-ambiental. Credencia-se ao título a instituição que adotar, sob a coordenação PRIMA, um plano de EDUCAÇÃO AMBIENTAL com vistas à redução da sua pegada ecológica. Representa o alicerce de um programa socioambiental que visa mobilizar os partícipes para a percepção, compreensão e participação efetiva na melhoria da qualidade de vida abordando o tema das mudanças climáticas e do aquecimento global.

Objetivos

- Colaborar na redução das emissões de Carbono;
- Apresentar um modelo estratégico contra as mudanças climáticas de fácil replicação;



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

- Despertar a consciência acerca das mudanças climáticas e da atenção necessária ao seu enfrentamento praticando o lema “pensar globalmente, agir localmente”;
- Divulgar à sociedade as instituições que são exemplo de boas práticas ambientais, mostrando que há mudanças em direção à sustentabilidade e que esta mudança já começou com os líderes;
- Incentivar a participação cidadã em ações de Sustentabilidade com vistas ao bem-estar.

Atividades

1 - Levantamento dos dados de GEE; 2- Feitura do Inventário de GEE; 3- Conversão das emissões em quantitativo de mudas; 4- Definição de APP com preparo do solo; 5- Plantio das mudas, se possível sob a forma de mutirão; 6- Monitoramento do plantio para garantia de 21 anos (Mata Atlântica); 7- Georreferenciamento da área plantada; 8- Registro de imagens; 9- Implementação de plano de educação ambiental; 10- Certificação pós-cumprimento da metodologia outorgando o título ‘CARBONO ZERO’.

Etapa Técnica Ambiental

Em diversos biomas, em média, a cada 5 árvores plantadas é possível compensar a emissão de 1 tonelada de carbono por meio do processo fotossintético. Cada hectare comporta, em média, até 2.000 árvores, ou seja, pode compensar até 400 toneladas de carbono. A relação árvores/tCO₂ varia em função das características de cada bioma, sendo que para cada região tem seu estudo detalhado, chegando mais a ser uma estimativa. Por exemplo, uma árvore do bioma brasileiro Mata Atlântica cresce por 37 anos e durante esse período sequestra 190 quilos de gás carbônico.

Metodologia de Cálculo

Para CO₂: $ECO_2 = (DA * Femiss) / 1000 * GWP$ - Para CH₄: $ECH_4 = (DA * Femiss) / 1000 * GWP$ - Para NO₂: $ENO_2 = (DA * Femiss) / 1000 * GWP$ - Para Energia Elétrica: $ECO_2 = (DA * Femiss) / 1000 * GWP$ - Para Viagens Aéreas: $ECO_2 = DA * Femiss * FA * GWP / 1000$ - Para Resíduos Orgânicos: $LO(x) = MCF(x) * DOC(x) * DOCf * F.16/12$



Conclusão

O Selo PRIMA outorgou mais de 90 certificados ‘neutros em carbono’ entre os anos 2008 e 2017, desenvolvendo inúmeros planos de Educação Ambiental e recuperando dezenas de hectares de áreas degradadas. O objetivo consiste em neutralizar as emissões de gases de efeito estufa por ‘cidadãos planetários’ que se dispõe a tal prática, sendo somente possível por meio de um plano eco-pedagógico que contemple ações de sensibilização e jogos cooperativos, técnicas em eficiência energética e sustentabilidade.





Experiências da Polícia Militar de Santa Catarina com ações preventivas de Educação Ambiental

Adilson Schlickmann Sperfeld¹⁵¹

Leandro Specht¹⁵²

A história da polícia no Brasil começa precisamente no ano de 1808, com a vinda da Família Real Portuguesa para o país (MARCINEIRO; PACHECO, 2005). No Estado de Santa Catarina, pouco tempo depois, em 1835, a Assembleia Legislativa Provincial estadual criou, através da Lei Provincial nº 12, de 5 de maio de 1835, a Força Policial, como originariamente fora denominada. Atualmente a Polícia Militar de Santa Catarina (PMSC) tem abrangência em todo território catarinense, presente em todos os seus municípios, trabalhando 24 horas por dia, durante 7 dias da semana, buscando oferecer paz e tranquilidade pública à toda sociedade.

Além de proporcionar paz e tranquilidade às pessoas, a PMSC trabalha com a educação de crianças, jovens, e adultos. O ensino em colégios militares em Santa Catarina abrange alunos da educação básica (ensino fundamental e médio), e os cursos de ensino superior e pós-graduação em unidades de formação militar, que são destinados aos adultos que queiram ingressar e ou

¹⁵¹ Polícia Militar de Santa Catarina Coronel PM- Comandante. E-mail:cpmacmt@pm.sc.gov.br

¹⁵² Polícia Militar de Santa Catarina Soldado PM. Coordenador Educação Ambiental/CPMA/PMSC. E-mail: cpmagea@pm.sc.gov.br.



se aperfeiçoar na área de segurança pública. Outra competência importante da PMSC é a guarda, fiscalização das florestas e dos mananciais e a proteção do meio ambiente (Constituição Estadual de 1989, art. 107, Inciso I, Letras D e G).

A interação entre polícia e preservação ambiental é antiga e crescente. Especificamente no Brasil, a política ambiental nasceu e se desenvolveu nos últimos sessenta anos. Para entender o poder de polícia na temática ambiental no Brasil, é necessário voltar ao ano de em 1981, quando é criada através da Lei Federal nº 6938, de 31 de agosto de 1981, a Política Nacional de Meio Ambiente. A referida Lei criou o Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA), que considerou os Órgãos de meio ambiente estaduais como Órgãos Seccionais, no controle e fiscalização das atividades suscetíveis de degradação da qualidade ambiental.

A partir da Política Nacional de Meio Ambiente, é criada como órgão seccional do SISNAMA, no dia 06 de maio de 1992, a Companhia de Polícia Florestal, hoje a atual Polícia Militar Ambiental (PMA) de Santa Catarina. A PMA tem como missão “a preservação da Ordem Pública em todo território catarinense, atuando de forma integrada, através da defesa e preservação do meio ambiente para as presentes e futuras gerações, visando a melhoria da qualidade de vida e o exercício pleno da cidadania”.

Preocupada com a problemática ambiental, a PMA acompanhando a evolução e as discussões ambientais a nível mundial e principalmente nacional em virtude da proximidade da ECO-92 e das conferências anteriores, criou em sua estrutura organizacional a Gerência de Educação Ambiental (GEA). Esta gerência teve a incumbência primeiramente de estabelecer e fomentar as diretrizes de Educação Ambiental internamente, e posteriormente difundir junto com todo o efetivo a necessidade de preservação dos recursos naturais para diversos segmentos da sociedade catarinense.

Atualmente a GEA possui uma câmara técnica, e um efetivo total de 24 policiais, distribuídos nas 20 unidades operacionais da PMA. Estes policiais são voluntários, com formação na área ambiental, que se dedicam exclusivamente ao desenvolvimento de três linhas de ação de educação ambiental (EA): O Programa Protetor Ambiental, Projeto Unidos Pelo Meio Ambiente e atividades de EA com a comunidade.

A primeira linha de ação é o programa de educação ambiental Protetor Ambiental (PROA), institucionalizado e reconhecido pela PMSC no ano de



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

2013, através da Diretriz Operacional Padrão 039/CMDO GERAL/PMSC. O PROA nasceu no ano de 1999 no município de Rio do Sul – SC, é desenvolvido com base na educação não formal de adolescentes com idade entre 12 e 14 anos, oriundos de escolas públicas e privadas. A formação dos alunos conta com 180 horas aula, ministradas no contra turno escolar e estruturada em um projeto pedagógico que propõe a aplicação de um núcleo central de atividades teóricas e práticas, pedagogicamente definidas e delineadas para a prevenção primária das agressões humanas ao meio ambiente. Nesse mote, os alunos são formados na missão de se posicionarem socialmente como defensores do meio ambiente e multiplicadores do conhecimento adquirido.

Como resultado o programa conta com 6100 adolescentes capacitados e 85 municípios atendidos. No presente, o programa vem ocorrendo em 20 municípios catarinenses, com um total de 600 alunos em formação. No que tange as realizações interinstitucionais o programa conta com duas frentes contínuas de ação dos protetores ambientais formados, a ação como guias ambientais voluntários no parque nacional das araucárias localizado nas cidades de Ponte Serrada e Passos Maia e a ação como participantes do programa público Jovem Aprendiz, atuando como guias ambientais e auxiliares administrativos ambientais no Parque Estadual do Rio Vermelho em Florianópolis.

A segunda linha de ação de EA é o projeto PUMA (Projeto Unidos Pelo Meio Ambiente), criado no ano de 2016 com o foco crianças da 4 série do ensino fundamental. Fundamentado na noção Pitagoriana “ensinar as crianças para não ter problemas futuros com os adultos”, o programa mantém em sua unidade pedagógica a premissa de que “ninguém preserva o que não conhece (CHAVES, 2013). O PUMA visa disseminar conhecimentos sobre os fatores bióticos e abióticos as crianças da quarta série do ensino fundamental, das redes pública e privada de ensino. O Policial Militar Ambiental, acompanhado de um protetor Ambiental trabalha com os alunos em sala de aula, ou fora dela. São realizados dez encontros, onde cada encontro é tratado um tema diferente, onde as aulas e as temáticas são padronizadas. Este projeto está em fase de implantação, até o momento já foram formados 800 alunos em 10 municípios, que serviram como projetos pilotos para que no ano de 2018 seja padronizado e expandido por todas as regiões de SC.

A terceira linha de ação preventiva realizada pela PMA são as atividades de EA com a comunidade em geral, como palestras, cursos, seminários,



visita ao quartel, feiras, e outros encontros. Em 2016 o público atendido foi de 165.000 pessoas, em 2017 até o mês de agosto foram realizadas 195 palestras, 28 feiras de EA, 11 seminários, 43 encontros diversos, 5 cursos e 18 visitas ao quartel, totalizando um público atendido de 96.000 pessoas.

Desta forma, demonstrando que é possível realizar Educação Ambiental com efetividade, a PMA busca anualmente disponibilizar vagas e ofertar a seleção pública. O acesso as linhas de ação de EA oferecidas figuram como importantes resultados para a política estadual de defesa do meio ambiente.

Referências

CHAVES, Luiz Carlos. Segurança pública, capitalismo e proteção ambiental: fragmentos reflexivos sobre o trabalho da Polícia Militar Ambiental de Santa Catarina. Ed. Argos, Chapecó.2013.

CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA DE 1989, disponível em: http://www.alesc.sc.gov.br/portal_alesc/sites/default/files/CONSTITUI%C3%87%C3%83O%20-%20at%C3%A9%20EC74_0.pdf. Acesso em 14/10/2017.

FREIRE, Paulo. A educação como prática da liberdade. Introdução de Francisco Weffort. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

LEI Provincial nº 12, de 5 de maio de 1835. Dispõe sobre a criação da Força Policial no estado de Santa Catarina.

LEI Nº 6.938, DE 31 DE AGOSTO DE 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.

MARCINEIRO, Nazareno; PACHECO, Giovanni Cardoso. Polícia Comunitária: Evoluindo para a polícia do século XXI. Florianópolis: Insular, 2005. 104 p.

MELLO Jr., Antônio João de. Análise, sob a perspectiva comportamental, da participação de ex-integrantes do projeto protetor ambiental na preservação ambiental. Monografia curso de especialização lato sensu em Administração de Segurança Pública UNISUL, 2009.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira





Educação ambiental em ambientes costeiros e marinhos: Desafios e aprendizados tecidos no IXFBEA

**Cynthia Ranieri¹⁵³
Rafael de Araujo Arosa Monteiro¹⁵⁴**

As educadoras(es) ambientais encontram uma diversidade de desafios a serem enfrentados nos trabalhos desenvolvidos em ambientes costeiros e marinhos. A zona costeira sofre a pressão de ser a área mais densamente povoada do Brasil, sendo altamente explorada e degradada, assim como o ambiente marinho que se encontra em avançado estado de degradação, seja por despejo de resíduos sólidos (principalmente o plástico), esgoto doméstico, resíduo industrial, defensivos agrícolas, uso indiscriminado de recursos naturais e sobrepesca. (FERNANDES, 2016; SANTORO, 2016)

Neste contexto, a Rede de Educação Ambiental da Baixada Santista (REABS) e a Rede Estadual de Educação Ambiental do Rio de Janeiro (REARJ), ambas localizadas na zona costeira e integrantes da malha da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), propuseram aos organizadores do IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental (IX FBEA) a realização de uma mesa

¹⁵³ Projeto Albatroz. Bióloga Marinha e Especialista em Educação Ambiental e Recursos Hídricos pela Escola de Engenharia de São Carlos (EESC) USP. Patrocínio Petrobras. E-mail: cranieri@projetoalbatroz.org.br

¹⁵⁴ Projeto Albatroz. Gestor Ambiental e Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental (PROCAM/ USP). Patrocínio Petrobras. E-mail: rafaelmonteiro@projetoalbatroz.org.br



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

redonda intitulada “Políticas de EA para a conservação e uso sustentável de ambientes costeiros e marinhos” para discutir os atuais desafios enfrentados pelas educadoras(es) ambientais que atuam nesses ambientes.

A mesa redonda foi composta por cinco educadoras(es) ambientais com experiência no tema proposto, sendo discutido os seguintes assuntos: Ecoturismo em UC no ambiente marinho; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; Lixo plástico marinho; Mobilização, estratégias e identidades da Educação Ambiental (EA) para a conservação de ambientes recifais; e EA e mobilização em ambientes costeiros com foco nos manguezais. Neste texto buscamos analisar as contribuições da mesa para o fortalecimento das políticas de EA, da REBEA e das redes da sua malha.

Desafios da Educação Ambiental em ambientes costeiros e marinhos

A mobilização remota/virtual das redes supracitadas para a discussão da EA desenvolvida em ambientes costeiros e marinhos num evento presencial de grande relevância para a Educação Ambiental, como são os Fóruns Brasileiros de EA, assim como o espaço cedido para a ocorrência de tal discussão pela organização do IX FBEA contribuíram para o fortalecimento da EA desenvolvida nos ambientes mencionados acima, já que as redes presentes nestes tipos de territórios puderam se articular presencialmente, ter insights no contato com o outro e fortalecer os objetivos compartilhados (MOUSINHO, 2007), de modo que ao fortalecer as redes que compõem a malha da REBEA estamos fazendo desta uma rede mais forte.

Por outro lado, a mesa redonda foi realizada em horário que não proporcionou a participação de um maior número de pessoas e o avançar da hora, por conta das apresentações extensas, impossibilitou a discussão entre palestrantes e público, assim como a pactuação de possíveis encaminhamentos. Assim, momentos de encontro como esses devem ser repensados para que possamos aproveitá-los melhor. Para isso é necessário o cuidado com o horário escolhido para a realização do encontro e a garantia da participação de todas as pessoas presentes, tendo como princípio teórico e metodológico o diálogo (FREIRE, 1981) para que possamos nos potencializar para agir (SORRENTINO et. al., 2013) em busca das transformações que almejamos.

Além disso, alguns desafios, dentre os diversos existentes para a EA em ambientes costeiros e marinhos, emergiram a partir das falas das(os) integrantes da mesa redonda. Os temas “turismo” e “pressão imobiliária e



de uso dos espaços costeiros” foram bastante abordados, sendo objetos de estudo, reflexão e ação dentro de todos os trabalhos apresentados na mesa. Podemos afirmar que se constituem enquanto temáticas problematizadoras que nos desafiam a implementar os princípios já consolidados da EA nas Políticas Públicas.

Outro ponto levantado foi a necessidade de garantir a participação de todos os atores sociais, que vivem e interagem com o ambiente costeiro e marinho, nos processos de implementação de programas de educação e gestão ambiental. O princípio da participação apesar de já incorporado nos textos-base da EA ainda precisa transcender as letras do papel e se materializar nas ações diárias.

Seguimos caminhando...

Findado o encontro proporcionado pelo IX FBEA é possível reafirmar a importância desses espaços de interlocução e articulação presenciais, assim como a necessidade de buscarmos adotar outros métodos de condução que assegurem a participação engajada e o diálogo genuíno para que possamos cada vez mais nos fortalecer enquanto elos de rede, educadoras(es) ambientais e cidadãs(ãos) do mundo.

Frisamos por fim que ainda temos muito a desenvolver dentro dos processos de formação e envolvimento de educadores, estudantes, trabalhadores, comunidades tradicionais, empresas e outros segmentos da sociedade que habitam a zona costeira no Brasil, tendo em vista o fomento à transição para sociedades sustentáveis.

Referências

FERNANDES, L. Ocupação da zona costeira. In: GERLING, C.; RANIERI, C.; FERNANDES, L.; GOUVEIA, M. T. J.; ROCHA, V. (Orgs.). Manual de ecossistemas marinhos e costeiros para educadores. Santos : Editora Comunnicar, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 10ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

MOUSINHO, P. Redes. In: FERRARO JÚNIOR, L. A (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007.

SANTORO, A; COSTA, A.; RANIERI, C.; CLAUDINO, R.; NEVES, T. Pesca. In: GERLING, C.; RANIERI, C.; FERNANDES, L.; GOUVEIA, M. T. J.; ROCHA, V. (Orgs.). Manual de ecossistemas marinhos e costeiros para educadores. Santos, : Editora Comunnicar, 2016.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

SORRENTINO, M.; SIM, E. F. C.; SACCONI, L. V.; RAIMO, A. A.; PORTUGAL, S.; NAVARRO, S. M.; MACHADO, J. T.; MORIMOTO, I. A.; LUCA, A. Q.; FERREIRA, L. E. C.; GUNTZEL-RISSATO, C.; COSTA-PINTO, A. B.; COATI, A. P.; BRIANEZI, T.; BIDINOTO, V. M.; BIASOLI, S. AM.; BARBOSA, C. R.; ANDRADE, D. F.; ALVES, D. M. G. Comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade: fundamentos para educação ambiental. In: GUNTZEL-RISSATO, C.; ANDRADE, D. F. ALVES, D. M. G.; MORIMOTO, I. A.; SORRENTINO, M.; CASTELLANO, M.; PORTUGAL, S.; BRIANEZI, T.; BATTAINI, V. Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013, p. 36 - 41.





Educação ambiental em áreas costeiras e marinhas com foco no ecossistemamanguezal: A experiência do projeto UÇÁ

Andresse Maria Gnoatto¹⁵⁵

Pedro Paulo Belga de Souza¹⁵⁶

Helensandra Louredo da Costa¹⁵⁷

O Projeto UÇÁ conta com o patrocínio Petrobras por meio do Programa Petrobras Socioambiental e é realizado pela ONG Guardiões do Mar. Desde sua gênese em 2012, tem na Baía de Guanabara sua principal área de atuação e também sua sede nacional.

Dos 15 municípios que fazem parte da bacia contribuinte da Guanabara, 09 foram alvo de ações (Niterói, São Gonçalo, Itaboraí, Guapimirim, Magé, Cachoeira de Macacu, Petrópolis, Teresópolis e Duque de Caxias).

Congrega ações pautadas em quatro eixos temáticos: Sustentabilidade; Educação Ambiental; Pesquisa; e Democratização do conhecimento. Tem

¹⁵⁵ Projeto UÇÁ. Oceanógrafa, habilitação em Gestão Ambiental Costeira (UFPR). andresse.dede@gmail.com

¹⁵⁶ Projeto UÇÁ. Bacharelado em Biologia Marinha – FAMATH. guardioesdomar@guardioesdomar.org.br

¹⁵⁷ Projeto UÇÁ. Bióloga Marinha, Especialista em Ensino de Ciências (IFRJ) e em Educação Especial e Inclusiva (Uninter). Mestre em Ciência Ambiental pelo Programa de Pós-graduação em Ciência Ambiental da Universidade Federal Fluminense (PGCA- UFF). helenbiology@gmail.com



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

como missão, utilizar a experiência socioambiental institucional, integrada a estratégias técnico-científicas para restauração e monitoramento de ecossistemas costeiros, aliadas a valorização de comunidades tradicionais, possibilitando transformações, através da educação ambiental, nos diferentes segmentos da sociedade.

A espécie símbolo do projeto é o *Ucides cordatus*, conhecido também como caranguejo uçá. Uma espécie chave nos manguezais da região neotropical e um importante recurso pesqueiro para populações tradicionais da zona costeira. Ele foi escolhido para representar o ambiente trabalhado e as comunidades que vivem de sua catação. Na Baía de Guanabara seu estoque está sob grande pressão, sendo os fatores principais o desrespeito à Lei do Defeso (Lei nº 9.605/1998), uso de redinha na cata e excessivo acúmulo de resíduos sólidos no ambiente. Outras regiões do Brasil sofrem com este mesmo problema.

Apesar de atuar com ecossistemas costeiros em geral, focamos no manguezal, devido a importância ecológica e econômica desse ambiente, principalmente no tocante a sobrevivência de inúmeras comunidades e a manutenção de tradições e culturas próprias dessas regiões (ICMBio, 2015).

No eixo Sustentabilidade, ações de recuperação de manguezais nos limites da Área de Proteção Ambiental de Guapi-Mirim/ICMBio (APA de Guapi-Mirim), tendo como principal parceiro a Cooperativa Manguezal Fluminense, promoveram a recuperação de 18,2 ha. Além de envolver parceiros e promover pesquisa, estas áreas recuperadas e suas ações são utilizadas no eixo de educação ambiental e divulgação do conhecimento científico, permitindo o compartilhamento de informações e experiências (RODRIGUES, 2015).

A Operação LIMPAOCA, ação desenvolvida pela proponente desde 2001, trata de operação de limpeza de manguezais, no período de defeso do caranguejo uçá. Proporcionou a geração alternativa de renda para pescadores/catadores de caranguejo, resultando em 6 ha de manguezais, com a retirada de 13.822 kg de resíduos, na região da Estação Ecológica da Guanabara (ESEC Guanabara/ICMBio) (BISPO, LÍRIO, TUTUNJI e BRAULT, 2016).

Ainda no eixo sustentabilidade, o projeto se destacou por realizar o primeiro curso gratuito, de Marinheiro Auxiliar de Convés, para pescadores artesanais na Baía de Guanabara, reconhecido pela Capitania dos Portos do RJ, fomentando o turismo de base comunitária na região (LÍRIO e BISPO, 2016). Além da parte teórico prático exigido pela Capitania, foi inserido



um módulo de educação ambiental sobre ecossistemas costeiros, que foi aplicado pela equipe do Projeto UÇÁ em parceria com analistas ambientais das duas Unidades de Conservação parceiras na área (APA de Guapimirim e ESEC Guanabara).

No eixo educação ambiental, o projeto desenvolveu diversas ferramentas que levaram os manguezais e a biodiversidade da Baía de Guanabara, além de toda sua problemática, para diversos espaços formais e informais de ensino. Entre estas ferramentas destacam-se a coleção biológica didática de organismos aquáticos, o jogo Caminhos do UÇÁ, almanaque de educação ambiental, caderno de colorir da “turminha do UÇÁ” e a Exposição Itinerante Do Mangue ao Mar – a Baía que você não vê.

O Projeto UÇÁ entende que as Pessoas Com Deficiências (PCDs), também são “potenciais agentes de transformação”, seja como poluidores ou como parceiros na divulgação/aplicação de boas práticas. Assim, foram realizadas pesquisas com objetivo de identificar qualitativamente os PCDs, para adaptar os recursos didáticos do projeto às suas necessidades, potencializando o público alcançado com as mobilizações “incluindo” essas pessoas no processo de transformação.

A pesquisa aconteceu na região da Guanabara, sendo aplicada para educandos, educadores e demais profissionais de apoio. A partir dos resultados obtidos foi possível sugerir e realizar adaptações tanto de abordagens, quanto dos produtos de Comunicação, Divulgação Científica e Educação Ambiental, favorecendo a acessibilidade.

Foi também firmada uma parceria com o grupo Ateliê do Encontro, de pesquisa em Educação Especial e Inclusiva, onde profissionais especializados na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), além de produzirem legendas com intérpretes de LIBRAS para vídeos do Projeto UÇÁ, também desenvolveram sinais equivalentes aos nomes em Português para organismos cujos sinais em LIBRAS não existiam (caranguejo uçá, zoea e megalopa) dando início a uma outra pesquisa sobre a existência ou não de sinais para outros organismos e termos sobre conservação e educação ambiental, tão comuns para os ouvintes, mas de total desconhecimento para o público de surdos.

A experiência adquirida na Baía de Guanabara nos proporcionou reconhecimento em outras unidades da federação, potencializando ainda mais os resultados e permitindo a troca de experiências, tendo em vista a diversificação de saberes e culturas, possibilitando aumentar ainda mais o raio de atuação e os atendimentos planejados.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Atuando em conjunto com a Estação Ecológica de Carijós (ESEC Carijós - ICMBio/MMA) através de um termo de reciprocidade, o projeto foi responsável pela qualificação do Programa de Educação e Interpretação da UC no período 2014-2016. A partir do plano de manejo, o programa atuou através de 3 linhas de ação: visitas internas à UC; visitas externas e atividades contínuas; formação de professores.

As visitas educativas aconteceram na própria UC, atendendo os diversos públicos previstos em seu Plano de Manejo: escolares, universitários, observadores de aves, visitantes, moradores do entorno. As atividades foram estruturadas de acordo com o público e tema gerador (que estimulou) a visita educativa do grupo e podem contemplar um ou mais itens de acordo com tempo disponível para a atividade: dinâmicas iniciais; exposições; trilha interpretativa; atividades direcionadas durante a trilha; atividades de fixação e encerramento; avaliações.

O principal objetivo desta ação é sensibilizar para a importância da preservação dos ecossistemas costeiros e marinhos, além de divulgar a importância das Unidades de Conservação, em especial a ESEC Carijós e provocar a participação da sociedade na gestão dos recursos naturais (GNOATTO, LOPES & SODRÉ, 2016).

As atividades contínuas do Mundo Mangue na Escola mostrou-se importante estratégia de articulação junto as escolas e eficaz ferramenta de inserção da temática ambiental no currículo e nas práticas cotidianas. As ações foram organizadas de tal forma que envolveu a comunidade escolar permitindo um novo espaço de diálogo dos gestores da UC com a comunidade.

As formações de professores funcionam como ferramenta de multiplicação, inclusive resultando na elaboração de projetos específicos, além de permitirem melhor avaliação de resultados da efetividade ao longo do tempo.

São, ainda, parte de estratégias nacionais de implementação da Política Nacional de Educação Ambiental. Para o ICMBio, a formação de professores é estratégia fundamental para a gestão da biodiversidade nacional. Nesse quesito, obtivemos importantes resultados cuja culminância se deu com o I Workshop de E A do Projeto UÇÁ, contando com a presença de 209 professores da rede pública de Florianópolis, que durante dois dias puderam trocar experiências com a academia, ICMBio e colegas.



Referências

BISPO, M.G.S; LÍRIO, C; TUTUNJI, V. M.; BRAULT R.G. A experiência de integração de comunidade tradicional costeira, política pública e limpeza de manguezal – a segunda edição da operação Limpaoca. In CONGRESSO BRASILEIRO DE OCEANOGRAFIA, VII Anais do Congresso Brasileiro de Oceanografia, 2016. Disponível em: <http://www.cbo2016.org/>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

BRASIL. ICMBio. PORTARIA Nº 9, DE 29 DE JANEIRO DE 2015. Plano de Ação Nacional para Conservação das Espécies Ameaçadas e de Importância Socioeconômica do Ecossistema Manguezal. 2015.

GNOATTO, A.M.; LOPES, L.; SODRÉ, S. Atividades educativas na região costeira: a experiência estação ecológica (ESEC) Carijós e Projeto Uçá. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE OCEANOGRAFIA, VII Anais do Congresso Brasileiro de Oceanografia, 2016. Disponível em: <http://www.cbo2016.org//>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

LIRIO, C; BISPO, M. G. S. Desenvolvimento do turismo de base comunitária na baía de Guanabara. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE OCEANOGRAFIA, VII Anais do Congresso Brasileiro de Oceanografia, 2016. Disponível em: <http://www.cbo2016.org//>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

RODRIGUES, G. A. Aspectos fenológicos e produção de mudas de três espécies nativas do ecossistema manguezal. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado Ciências – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Florestais. Disponível em: <http://projitouca.org.br/wp-content/uploads/2015/01/Aspectos-Fenologicos-producao-mudas.pdf>. Acesso em: 20 de Setembro de 2017.





DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira





Ecoturismo marinho sustentável como educação ambiental transformadora e emancipatória em unidades de conservação marinha no Brasil: Uma proposta inovadora da universidade à sociedade

Alexandre de Gusmão Pedrini¹⁵⁸

A Educação Ambiental Transformadora e Emancipatória (EATE) pelo Ecoturismo Marinho de Base Comunitária (EMBC)

A EATE tem sido traduzida por variados autores, segundo suas diferentes visões de mundo ou paradigmas. A EATE no contexto litorâneo deve propiciar: a) a autonomia dos caiçaras e moradores do litoral envolvidos com o EMBC; b) capacitação dos cidadãos locais para serem microempresários, condutores e/ou guias do produto de EMBC; c) através da informação contextualizada estimular os cidadãos a poderem tomar decisões coletivas para a melhoria de sua vida cotidiana; d) aquisição de habilidades específicas que os permitam

¹⁵⁸ Laboratório de Ficologia e Educação Ambiental, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rua São Francisco Xavier, 524, Pavilhão Haroldo Lisboa da Cunha, Sala 525/1, CEP 20.550- 013, Rio de Janeiro, RJ; pedrini@uerj.br



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

ampliar sua capacitação política no enfrentamento das dificuldades da vida comum; e) mudança de percepção de mundo para que possam mudar de atitudes perante seus problemas socioambientais cotidianos. Entender que a EATE deve sempre ser política, pacífica, ética, igualitária, produtiva, saudável e gere a independência financeira do cidadão e sua coletividade (PEDRINI et al. 2016a, b)

A EATE, ou mesmo a EA numa viagem ou numa atividade por uma trilha por minutos ou horas, torna-se impossível de ser desenvolvida por quem mal a decifra e não a pratica. No entanto, a interpretação ambiental (IA) é possível, segundo Pedrini (2007). A IA não tenciona mudar posturas, hábitos e condutas às pessoas. A IA busca prover informação às pessoas que com ela entendem o que sentem, percebem e veem ao passear numa trilha. Talvez numa viagem de alguns dias faça sentido com muitas preleções e reflexões. Ou se o autor tiver se referindo a comunidade receptora do produto do ecoturismo como é o que estamos a propor. O Sistema Nacional de Unidades de Conservação exige que para ser caracterizar como ecoturismo atenda aos pressupostos seguintes: a) capacite as pessoas do local para contratação como guias/condutores/microempresários do produto; b) arrole um número limitado de turistas por unidade de produto; c) reparta os benefícios da comercialização com a comunidade do local que recebe o produto; d) internalize no produto a educação/interpretação ambiental. Então é impossível, numa trilha, caminho, rota promover-se a EATE (PEDRINI et al. 2016b).

Ecoturismo Marinho de Base Comunitária no sudeste brasileiro: O Projeto EcoTurisMar

O turismo marinho pode gerar renda, mas causa impactos negativos submarinos na diversidade humana e biológica. O turismo de mergulho marinho como na Reserva Extrativista Marinha de Arraial do Cabo (ResexMarAC), segundo Pedrini et al. (2008) apresentava 40 áreas de mergulho. De 2003-2006 ocorreram cerca de 60.000 mergulhos. Pedrini et al. (2010) identificaram impacto negativo dos mergulhadores com SCUBA e testaram um modelo de EA através de preleções que deram resultados significativos na diminuição dos impactos negativos. Mas, o órgão governamental não se interessou em adotar a Educação Ambiental Marinha na ResexMarAC e o controle continuou pela alternância de áreas de mergulho.



O município de Armação de Búzios para proteger seu patrimônio criou a Área de Proteção Ambiental Marinha de Armação de Búzios (APAMAB) em 2009. O impacto negativo de banhistas e turistas sobre comunidades biológicas na Praia de João Fernandes foi dimensionado por Tunala et al. (2013). O ecoturismo marinho de base comunitária tinha condições para sua gênese na APAMAB. A EATE poderia gerar emprego e renda aos atores sociais da área protegida recém-criada. O produto EcoTurisMar foi idealizado, planejado, construído e envolveu a colônia de pescadores locais, tendo sido aprovado (PEDRINI et al., 2011, 2016 a, b). Foi realizado um curso de capacitação para condutores de ecoturismo marinho como disciplina do curso de guia de turismo reconhecido pelo Ministério de Turismo (PEDRINI et al., 2012). Mas, os empresários preferiram o turismo massificado e com a mudança do governo municipal o interesse no projeto acabou.

Ecoturismo Marinho de Base Comunitária no nordeste brasileiro: o Projeto ProMar

Na Área de Proteção Ambiental das Ilhas de Tinharé e Boipeba no município de Cairu no estado da Bahia ocorriam as mesmas condições que a APAMAB. O modelo EcoTurisMar foi aperfeiçoado, gerando o modelo ProMar, sendo implementado e oferecido até o presente (PEDRINI et al, 2016b; RHORMENS et al., 2017). O preço do produto de EMBC lá é de 16 dólares, porém 35% dos ecoturistas aceitariam pagar até cerca do dobro (33 dólares) com um tempo de 2-3 horas. O custo operacional irá variar, segundo o apoio que o empreendedor receber da rede de atores sociais que se envolver no produto.

A sustentabilidade socioambiental e econômica do EMBC em médio prazo ocorrerá se o governo municipal regular e fiscalizar a sua prática. A universidade poderá fazer monitoramento caso haja impacto negativo na trilha em face de uso intensivo por parte de ecoturistas marinhos. O acompanhamento científico é básico para que haja independência na relação operadora/governo. A EATE é abordada tanto aos ecoturistas no seu curto contato com o produto como ao empresário/conductor na sua capacitação e ao receber a partilha dos benefícios do EMBC. Esse ator social passa a cuidar da geobiodiversidade e a fiscalizar sua manutenção,



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

auxiliando o governo. O EMBC poderá ser desenvolvido ao longo do litoral brasileiro desde que adotadas as recomendações dos modelos desenvolvidos. Assim, as universidades públicas realizaram inovação com sustentabilidade socioambiental e econômica através da Educação Ambiental Transformadora e Emancipatória por um produto de Ecoturismo Marinho de Base Comunitária.

Referências

PEDRINI, A. de G. Ecoturismo, Interpretação e Educação Ambientais: Consensuando Conceitos. In: CONGRESSO NACIONAL DE ECOTURISMO, 6., Anais..., 8 a 11 de novembro de 2007, 20 p., Itatiaia, Rio de Janeiro.(CD-ROM).

PEDRINI, A. de G.; MANESCHY, F. S.; COSTA, C.; ALMEIDA, E. R.; COSTA, E. A. Gestão Ambiental em áreas protegidas x estatísticas de mergulho na RESEX Marinha de Arraial do Cabo, RJ. OLAM Ciência & Tecnologia, Rio Claro (SP), v. 7, n. 2, p. 269-294. 2008.

PEDRINI, A. de G.; MANESCHY, F. S. A.; SILVA, V. G.; CAMPOS, P. H.; COSTA, C.; ANDRADE-COSTA, E.; NEWTON, T. EduMar - Projeto de Educação/ Interpretação Ambiental Marinha para o mergulho recreativo. In: PEDRINI, A. de G. (Org.). Educação Ambiental Marinha e Costeira. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010, p. 143-167.

PEDRINI, A. de G.; BROTTTO, D. S.; MESSAS, T. P. Avaliação de aproveitamento no I curso de atualização em EA para o turismo marinho e costeiro (I CEAM). Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA), v. 28, p. 133-147, 2012.

PEDRINI, A. de G.; BROTTTO, D. S.; PIMENTEL, D. de S.; BEHRENS, E.; JUNQUEIRA, A. Transformative and Emancipatory Environmental Education by Marine Ecotourism in the Marine Environmental Protection Area of Armação dos Búzios, Rio de Janeiro, Brazil. Revista Brasileira de Ecoturismo, São Paulo, v. 9, n. 3, p.445-470, ago./out. 2016a.

PEDRINI, A. de G.; RHORMENS, M. S.; BROTTTO, D. S.; Educação Ambiental Emancipatória pelo Ecoturismo Marinho de Base Comunitária; uma Proposta Metodológica com Sustentabilidade Socioambiental. In: ARAUJO, M. I. O.; SANTANA, C. G.; NEPOMUCENO, A. O. L. (Org.) Educadores Ambientais: caminhos para a práxis. Aracajú: Ed. Criação, p. 47-64. 2016b.



RHORMENS, M. S.; PEDRINI, A. de G.; GHILARDI-LOPES, N. Implementation feasibility of a marine ecotourism product on the reef environments of the marine protected areas of Tinharé and Boipeba Islands (Cairu, Bahia, Brazil). *Ocean & Coastal Management*, v. 139, p. 1-11, April/2017.

TUNALA, L. P., BITTAR, V. T., PEDRINI, A. de G. Efeitos ambientais negativos de mergulhadores em apneia na praia de João Fernandes (ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL MARINHA DE ARMAÇÃO DOS BÚZIOS), RIO DE JANEIRO, BRASIL. In: CONGRESSO DE ECOLOGIA DO BRASIL, 11., Anais..., Porto Seguro, 2013, v.1, p. 1 - 3.





**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**



A educação ambiental do projeto coral vivo e os saberes de Morin

Maria Teresa de Jesus Gouveia¹⁵⁹

O artigo apresenta dimensões do fazer educativo do Projeto Coral Vivo relacionando-o com estruturantes saberes de Edgar Morin, a partir de sua obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*”.

I. As cegueiras do conhecimento:

O Projeto Coral Vivo, iniciado em 2003 tendo como característica ser um projeto de pesquisa sobre reprodução de corais, incluía ainda a avaliação de recuperação de ambientes degradados por ações antrópicas como desmatamento e poluição, pesca e turismo desordenados, comércio ilegal de organismos recifais para produção de souvenirs e de peças para aquários, espécies introduzidas e, fenômenos globais, como o aquecimento e a acidificação dos oceanos. Com isso objetivava contribuir para conservação de ambientes coralíneos, em especial os recifes de coral. E contribuía! Mas o conhecimento produzido era suficiente? Estaria o projeto preso aos erros intelectuais mencionados por Morin?

¹⁵⁹ Instituto Coral Vivo. Museu Nacional/ Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora de Educação ambiental e de Políticas Públicas do Projeto Coral Vivo. Patrocínio Petrobras. E.mail teresa.gouveia@coralvivo.org.br



Nossos sistemas de ideias (teorias, doutrinas, ideologias) estão não apenas sujeitos ao erro, mas também protegem os erros e ilusões neles inscritos. (MORIN 2011, p.21)

Foram as reflexões dos pesquisadores fundadores do projeto, especialistas em corais e em ambientes marinhos, de onde partiu a percepção de que seriam necessárias outras ações para conduzir ao objetivo da conservação das espécies de corais e de seus ambientes, ações que envolvessem seres humanos a partir de ações de Educação Ambiental (EA). Inicia assim a promoção de atividades pontuais e esporádicas de EA do Projeto Coral Vivo.

Sendo que em 2007 ocorre uma mudança paradigmática, entra em cena novas perspectivas educativas, o projeto passa a perseguir as premissas da EA crítica, transformadora e emancipatória. Exercita assim uma mudança de nível paradigmático conforme aponta Morin (2011, p. 24): “O nível paradigmático é o do princípio de seleção das ideias que estão integradas no discurso ou na teoria, ou postas de lado e rejeitadas”.

II. O conhecimento pertinente:

Alterada a trajetória da EA no projeto com novas diretrizes de encaminhamento de suas ações com o que Morin denominou de princípios do conhecimento pertinente. Passa a atuar respeitando as teias imbricadas na e da diversidade sócio-cultural da Costa do Descobrimento, em especial nos municípios de Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália.

A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer o caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras. (MORIN 2011, p, 35)

Em sua atuação passa a utilizar estratégias específicas para dialogar com diferentes grupos sociais – pescadores artesanais, agentes do segmento de turismo, professores e demais agentes do ensino formal, jovens,



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

representantes-membros de coletivos gestores, como rodas de conversa, oficinas, cursos de formação continuada, todas estruturadas sob a perspectiva da complexidade:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (MORIN 2011, p.36)

III. Ensinar a condição humana:

Como proposta de ensinar a condição humana, objetiva alcançar o que Morin sugere: “conhecer o humano é antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele”, assim passa a promover momentos didáticos que permitem aproximação, vivência, e aquisição de conhecimentos, ao conduzir diferentes grupos sociais a ambientes costeiros e marinhos, como também a ambientes representativos da socioeconomia regional, como visitas à fábrica de gelo e a Associação de Pesca de Santa Cruz Cabralia.

E sempre que possível, agregando a necessidade de referenciar saberes e fazeres, muito próprios de grupos sociais vinculados a composição sociocultural e socioeconômica da região, como no caso dos eventos denominados no projeto como “Diálogos com a Sociedade”. Eventos organizados de modo a oferecer possibilidade de momentos de diálogos entre diferentes atores sociais, como entre pescadores e estudantes, guias de turismo e gestores governamentais, professores e pesquisadores, entre outros:

A cultura é constituída pelo conjunto de saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, dos mitos, que se transmite de geração a geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.(MORIN 2011, p.50)



IV. Ensinar a identidade terrena:

Em seu fazer cotidiano permanece fortemente presente o objetivo da conservação das espécies e dos ambientes coralíneos, adotando como perspectiva ideal a sustentabilidade socioambiental. Para tanto oportuniza nos momentos de escuta e fala, com representantes de diferentes grupos sociais, salientar os desafios impostos pela complexidade ambiental, considerando assim, em seu componente de ação educativa, incorporar ensinamentos destacados por Morin para “Ensinar a identidade terrena”:

É a complexidade (a cadeia produtiva/destrutiva das ações mútuas das partes sobre o todo e do todo sobre as partes) que apresenta problema. Necessitamos, desde então, conceber a insustentável complexidade do mundo, no sentido de que é preciso considerar, a um só tempo, a unidade e a diversidade do processo planetário, suas complementaridades, ao mesmo tempo que seus antagonismos. (MORIN 2011, p.56)

V. Enfrentar as Incertezas:

Incertezas científicas possivelmente permeiam algumas pesquisas para produção de conhecimentos do campo das ciências naturais. Mas o que dizer quando estamos almejando uma educação do futuro? Como enfrentar as incertezas do fazer educação ambiental do Projeto Coral Vivo?

Mais uma vez recorreremos a trechos de saberes de Morin:

(...) a resposta às incertezas da ação é constituída pela escolha refletida de uma decisão, a consciência da aposta, a elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa se modificar durante a ação em função de imprevistos, informações, mudanças de contexto e que possa considerar o eventual torpedeamento da ação, que teria tomado direção nociva. (MORIN 2011, p. 79)

VI. Considerações Finais:

Este artigo não objetivou esgotar as inúmeras possibilidades de apropriações, reflexões, interpretações que os ensinamentos de Edgar Morin



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

possibilita a todos que militam na Educação, apenas pretendeu vincular alguns de seus saberes ao fazer do Projeto Coral Vivo.

Referência

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez/Unesco, 2011.



Antonio Fernando Silveira Guerra
Mara Lúcia Figueiredo





Agroecologia - Breve Histórico

Markus Stephan Wolfjdunkell Budzynkz¹⁶⁰

A palavra agroecologia foi utilizada pela primeira vez em 1928, com a publicação do termo pelo agrônomo russo Basil Bensin.

O entendimento da agroecologia enquanto ciência coincidiu com a maior preocupação pela preservação dos recursos naturais nos anos 1960 e anos 1970. Os critérios de sustentabilidade nortearam as discussões sobre uma agricultura sustentável, que garantisse a preservação do solo, dos recursos hídricos, da vida silvestre e dos ecossistemas naturais, ao mesmo tempo que assegurasse a segurança alimentar. Porém, só depois de 1970, quando agrônomos passam a enxergar o valor da ecologia nos sistemas agrícolas, é que o termo começou a ser mais explorado, e a agroecologia passou a ser trabalhada com mais afinco, passando a ser entendida como um campo de produção científica e como ciência integradora, preocupada com a aplicação direta de seus princípios na agricultura, na organização social e no estabelecimento de novas formas de relação entre sociedade e natureza.

A agroecologia é ainda uma ciência e uma prática em franca expansão. A partir dos anos 1980, as organizações não governamentais foram fundamentais na promoção e divulgação da agroecologia em todo o mundo e especialmente no Brasil. Nos últimos anos nota-se uma preocupação

¹⁶⁰ SEUS DADOS, E-MAIL



constante de universidades, centros de pesquisa e programas e projetos de extensão em trabalhar aspectos e características técnico-científicas, bem como os impactos sociais provenientes da prática agroecológica.

Desde 2008, o Brasil aparece como campeão no ranking de países que mais utilizam agrotóxicos no mundo. Os dados são do Instituto Nacional do Câncer (INCA), que também afirmam que cada brasileiro consome, em média um galão de 5 (cinco) litros de veneno por ano, o uso dos agrotóxicos atinge 70% dos alimentos do país (ABRASCO) Associação Brasileira de Saúde Coletiva.

Em 2014, a Agência Nacional Sanitária (ANVISA) realizou levantamento com amostra de alimentos em todo país. No estudo, 25% apresentavam resíduos de agrotóxicos acima do permitido. O uso indiscriminado e abusivo desses produtos e a falta de fiscalização em relação a níveis seguros de substâncias aumenta o risco para saúde dos brasileiros.

Referências

DOSSIÊ ABRASCO. Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde, da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco). Disponível gratuitamente por meio do link: <http://www.abrasco.org.br/dossieagrototoxicos/wp-content/uploads/2013/10/dossie A.>





Indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão a partir das contribuições da Agroecologia e Economia Solidária

Claudia Petry¹⁶¹
Elisabeth Foschiera¹⁶²

Introdução

O princípio da indissociabilidade deve promover alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização da universidade como bem público que contribua na identificação e na solução de problemas. O presente texto tem por objetivo apresentar o processo de construção e os resultados obtidos a partir do trabalho de implementação da Feira Ecológica na Universidade de Passo Fundo, com a realização de atividades de educação socioambiental, buscando contemplar o princípio de indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido foi institucionalizado o projeto Feira Ecológica UPF, que tem por objetivo promover a formação integral do estudante, a partir de uma proposta de ações indissociáveis, que oportunizem a vivência e o reconhecimento de outras realidades de desenvolvimento

¹⁶¹ Universidade de Passo Fundo. E-mail: petry@upf.br

¹⁶² Universidade de Passo Fundo. E-mail: bethfosch@upf.br



socioeconômico, enfatizando a agroecologia e educação ambiental. Para tanto, houve uma força tarefa interna da instituição no sentido de envolver projetos e programas de extensão (Fazendo a Lição de Casa, Comunidades Sustentáveis) bem como projetos de Pesquisa (Núcleo de Estudos em Agroecologia e Produção Orgânica/NEA), e políticas internas como a RISU/PAI, Política de Responsabilidade Social Universitária e Política Ambiental Institucional e PPI (Projeto Pedagógico Institucional).

O projeto Feira Ecológica UPF, construído na perspectiva de um processo de formação, pautado na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, reafirma o compromisso social da Universidade e, dialeticamente, se faz e se refaz na direção da missão institucional, de “produzir e difundir conhecimentos que promovam a melhoria da qualidade de vida e formar cidadãos competentes, com postura crítica, ética e humanista, preparados para atuarem como agentes de transformação” (PPI 2006-2015, p. 26). O projeto tem por objetivo promover a formação integral do estudante a partir de uma proposta de ações indissociáveis, que oportunizem a vivência e o reconhecimento de outras realidades de desenvolvimento socioeconômico, enfatizando a agroecologia e a educação ambiental, no sentido de buscar a identificação do profissional em formação com um projeto de sociedade e de mundo, efetivando assim um processo de formação integral e significativo, bem como a construção de uma identidade cidadã.

O Núcleo de Estudos em Agroecologia (NEA) da região do Planalto Norte do Rio Grande do Sul, sediado na UPF nasceu de um projeto aprovado junto ao governo brasileiro em 2013, cujo edital atende a Política Nacional da Agroecologia e da Produção orgânica/PNAPO (BRASIL, 2012). Desse modo conta com o apoio nacional e regional: CNPq, CETAP, Núcleo Planalto da Rede Ecovida, COONALTER e Feira Ecológica de Passo Fundo. O NEA se constitui em um fórum de estudo e discussão constante sobre agrobiodiversidade e agroecologia, buscando atender interesses dos agricultores e da população demandante/consumidores para a produção e troca de sementes, plantas medicinais, frutas nativas e estímulo ao uso de insumos para produção ecológica (biofertilizantes, fragmentos lenhosos, homeopatia, pós de rocha), permitidos na produção orgânica brasileira.

1. Procedimentos metodológicos e a busca pela indissociabilidade

A concepção metodológica que orienta o trabalho, que está em



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

desenvolvimento, parte de uma proposta emancipatória e cidadã, na qual todos os envolvidos são sujeitos do processo, exigindo planejamento, organização e sistematização para sua execução. Fundamenta-se, teórica e metodologicamente nas políticas da Agenda 21 e de Segurança Alimentar e Nutricional, com ações de caráter interdisciplinar, contemplando as diretrizes para o trabalho com a educação socioambiental. A partir dos encontros do Fórum de Estudantes, realizados na UPF e promovidos pela Reitoria, houve a constituição de uma comissão de estudantes, com o apoio de funcionários da Divisão de Extensão, para discutir a alimentação na Universidade. Tal comissão promoveu debates acerca de uma nova proposta de alimentação, que seja saudável e para além da relação “custo x produto”, fomentando uma nova política alimentar. A partir dessa demanda, foram realizadas diversas articulações aproximando projetos de extensão e de pesquisa, bem como iniciativas dos cursos da universidade, para que colaborassem na efetivação de edições da Feira Ecológica e da Economia Solidária no campus da universidade. Como estratégias foram elencadas algumas frentes de atuação: a) sensibilização, b) formação, c) monitoramento e avaliação e d) proposta da implantação de uma incubadora da Feira Ecológica de Passo Fundo.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está na gênese do papel das universidades, conforme Boaventura de Souza Santos (2011). O autor defende que essas instituições devem ser construídas em diálogo com outros conhecimentos, de forma transdisciplinar e com responsabilidade social, promovendo alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização da universidade como bem público, de forma que em sua especificidade esta contribua na identificação e na solução de problemas nacionais e globais.

Entendendo que promover o diálogo sobre o assunto consiste em estratégia fundamental para avançarmos na construção de uma Política Alimentar que atenda às necessidades e demandas acerca de um projeto sustentável, as ações do Projeto Feira Ecológica UPF tem se constituído em um espaço de sensibilização e formação para a comunidade acadêmica e regional, no sentido de fortalecer processos de formação acerca da educação socioambiental, sustentabilidade e formação integral.

2. Alguns resultados obtidos

Buscando dialogar a comunidade, no ano de 2015 foram realizadas 36 atividades de extensão (palestras, oficinas e visitas), envolvendo 2.038



pessoas. Como resultado dessas articulações, ocorreu em 2015, quatro edições da Feira Ecológica no campus I da UPF e nove em 2016. Algumas dessas edições estavam integradas a eventos que tratavam de temas ambientais, como por exemplo, o Fórum de Extensão do MERCOSUL, no qual, além da feira, foi realizada uma roda de conversa sobre agroecologia e economia solidária, juntamente com entidades de vários países do MERCOSUL, que estavam participando do evento, bem como com representantes da UNICEM.

Além do Projeto da Feira Ecológica, a implantação do NEA/UPF deixa evidente e fortalecida integração ensino-pesquisa-extensão, visto que nas atividades de extensão os acadêmicos contribuem na construção dessas ações (feiras, seminários da vigilância da saúde do trabalhador), bem como elaboram testes (feira de orgânicos, permuta de sementes crioulas, etc.). Nas atividades de ensino, a disciplina optativa de agroecologia, foi oferecida pela 1ª vez na UPF em 2014-I, concomitante ao início das ações do NEA e também na modalidade de curso de extensão, possibilitando que a comunidade externa do curso de agronomia tivesse acesso a esse componente curricular. A participação do fotógrafo e agricultor urbano Verno Wobeto no curso possibilitou a sua indicação para palestrar no evento do agronegócio da UFRGS, como exemplo em Farm Urban em 07/10/2016, representando o NEA. Também, foi feito um experimento empírico (com semeadura de almeirão) trazendo as plantas produzidas no último dia de aula propondo um protocolo de produção para a espécie (prática da disciplina de horticultura). Na aula de homeopatia foram produzidos medicamentos já utilizados (Thuya, Nux, etc.) e em farmacognosia foi feita a extrações de folhas de maracujá. Os acadêmicos, ainda, entrevistaram agricultores orgânicos, cujos dados estão arquivados (encadernados) na biblioteca do NEA. Por fim, na pesquisa, todos os alunos pesquisadores (graduação) fizeram trabalhos de campo, organizaram oficinas e ministraram palestras, resultando em uma grande procura por informações técnicas. Em 2014, foram realizados 13 eventos; no ano de 2015 foram 35; em 2016 aconteceram 51 atividades. Portanto, durante a vigência do projeto no CNPq, foram realizados 99 eventos.

O Brasil, pelo 8º ano consecutivo, foi eleito o país campeão mundial no consumo de agrotóxicos. Por sua vez, Passo Fundo se encontra numa das regiões do planeta que mais usam agrotóxicos. Nesse sentido, a criação do NEA possibilitou trazer novamente à tona a problemática da elevada incidência de doenças modernas e degenerativas, além da epidemia de câncer na região, fazendo com que esse tema se transformasse numa das



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

prioridades institucional. Além da inclusão do debate dentro do PDI, esse tema está sendo contemplado em duas linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação, um na Agronomia e outro no Instituto de Ciências Biológicas. No mesmo período foi autorizada a criação do grupo de pesquisa no CNPQ “Paisagem, Sociedade Paisagista, Agroecologia, Horticultura e produtos naturais”.

A temática também está contemplada na Política de Extensão da UPF, através do Programa Comunidades Sustentáveis, coordenado pela Faculdade de Educação (FAED) e do Projeto Feira ecológica na UPF, coordenado pela Faculdade de Economia, Administração e Contábeis (FEAC).

Houve o investimento da instituição na criação do layout do NEA, disponível no Googlegroups do NEA-UPF; estão sendo produzidos 11 materiais didáticos impressos para divulgação das técnicas utilizadas; e foi possível melhorar a área experimental do Viveiro de Mudanças em Horto Agroecológico da UPF, com o planejamento e implementação de técnicas e práticas de agroecologia, principalmente das linhas de permacultura, biodinâmica e agricultura natural. O horto tem uma área de 0,5 ha cercada, que não recebe adubo mineral solúvel e agrotóxicos há 14 anos, sendo os experimentos realizados com os fragmentos lenhosos triturados, com a agrobiodiversidade crioula, e com homeopatia e pó de rocha.

Outro resultado importante foi a reestruturação do laboratório do NIPRON, com a aquisição de equipamentos (balança, pHmetro e condutivímetro) possibilitando maior autonomia nos ensaios experimentais. O que não foi possível realizar na UPF, realizou-se parceria com outras instituições, como por exemplo, as análises microbiológicas de amostras de solos de cultivos orgânicos e convencionais para a dissertação da mestrado que versa sobre manejo para a produção orgânica e sua influência na paisagem. Busca-se alternativas para a pesquisa sustentável e um consumo consciente, desde o uso de palitos de picolé na identificação de tratamentos (escritos com pirógrafo), até a campanha da compartilha de sementes de crotalaria (contra o mosquito aedes) e trigo sarraceno (opção alimentícia de alto valor nutricional e sem glúten) na comunidade universitária e nas edições da feira ecológica.

O projeto de extensão Feira Ecológica UPF integra professores e bolsistas de extensão dos cursos de Administração, Agronomia, Pedagogia, Química, Jornalismo, História, Economia, Nutrição e Farmácia. Como resultado



dessas articulações ocorreu, em 2015, quatro edições da Feira Ecológica no campus I da UPF e nove edições em 2016. As atividades de pesquisa em agroecologia se realizam envolvendo alunos de graduação e bolsistas de iniciação científica, bem como, por meio dos estudos de mestrados e doutorandos dos Programas de Pós-graduação em Agronomia e de Ciências Ambientais da UPF. O ensino já se encontra vinculado à feira com atividades dentro de disciplinas eletivas no curso de agronomia (Agroecologia e Plantas Medicinais) além dos cursos de extensão em agroecologia (presencial e EaD) aberto para a comunidade local. Também, integram o conteúdo das disciplinas de Fundamentos Metodológicos para o Ensino de Ciências Naturais I e II no curso de Pedagogia.

Algumas considerações finais

Falar das ações do NEA, da Feira Ecológica UPF, e da evidência da agroecologia, é identificar uma organização diferenciada, interdisciplinar e adaptada, com o fortalecimento de alianças entre as partes, buscando mudanças positivas nas paisagens regionais, aumento da biodiversidade, da qualidade do solo, da segurança alimentar e nutricional e constante estímulo à tolerância e o respeito ao diferente do que somos.

Todas as atividades realizadas nos levam a concluir que universidade e sociedade precisam criar e compreender cada vez mais a capacidade transformadora do conhecimento produzido, através do trabalho indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, revendo suas formas de atuação e de interação com a realidade local e regional, em especial com a presença dos movimentos sociais e entidades afins.

Agradecimentos

Ao CNPq-MAPA-MDA-MCTI-MPA-MEC pelos recursos ao NEA na chamada 81-2013. À Vice Reitoria de Assuntos Comunitários pelo apoio aos projetos e programas de Extensão. À Coonalter e ao Cetap pela parceria e implementação da Feira Ecológica na UPF.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm.

/l12305.htm.

_____. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Passo a passo da Agenda 21 local. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2006. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/legislacao/item/724-passo-a-passo-da-agenda-21-local-vers%C3%A3o-completa-em-html>.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL. Institui a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica. Decreto n.7794, de 20/08/2012. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7794.htm

DALMOLIN, Bernadete Maria; MORETTO, Clenir Maria (Orgs.). Política de responsabilidade social 2013/2016. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014.

FOSCHIERA, E.; TESSARO, G. Agroecologia e Ecopedagogia: Bases para reeducar a educação. In: ARRUDA, V.L. & HANAZAKI, N. Organização curricular da educação básica. Frederico Westphalen: Ed. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai, 2006.

PETRY, C.; C. DALLAGNESE, L.; VENTURA, M.E.; GARCIA, N.B.U.; VALIATI, M.; GEISER, R. The Brazilian horticultural agronomist between gardening and landscaping. Acta horticulturae. 1108, 2016, p.269-276.

SANTOS, Boaventura de Souza. A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.







Interdisciplinaridade & Ciências Ambientais: a articulação disciplinar e o potencial sócio-participativo da universidade¹⁶³

Paulo Ernesto Diaz Rocha¹⁶⁴

As Ciências Ambientais, área científica em franco e recente processo de emergência, podem ser vistas como resultantes da soma dos caminhos percorridos no amadurecimento de nossa árvore do conhecimento. Distantes na história da epistemologia e no espaço acadêmico, as ciências, no fundo, são ramos de uma mesma árvore e trazem, com esta aproximação, a possibilidade de desfrutar de um ambiente disseminador de um vasto e intermediário campo de cooperação recíproca.

Cientistas ambientais, oriundos das mais diversas especialidades, tem buscado ultrapassar o reducionismo de seu nicho particular e restrito e atingem um patamar de não competitividade e sim de complementaridade

¹⁶³ Resumo atualizado de artigo oriundo da tese de doutoramento “Interdisciplinaridade e Meio Ambiente em Cursos de Pós-graduação no Brasil” junto ao Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade/ da Universidade Federal Rural Rio de Janeiro e defendida em novembro de 2001. Artigo completo publicado no II Encontro da ANPPAS, 2004, Acessível em www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT10/paulo_rocha.pdf

¹⁶⁴ Biólogo, arte educador, mestre em Botânica e doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, publica artigos na área de interdisciplinaridade ambiental, arte educação ambiental, epistemologia, coleta seletiva etc. Atualmente é educador da Pró Reitoria de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo- USP, atuando como educador popular nas áreas do meio ambiente, economia solidária e cultura e envolvido em coletivos urbanos de arte educadores. Contato: pdiaz@usp.br



científica. Desde Haeckel e o nascimento da Ecologia já se propunha uma necessária interdisciplinaridade, pois vista como ciência da economia da natureza, do modo de vida, das relações vitais externas dos organismos ou ciência do habitat ou da biocenose, mais tarde se alargando para uma totalidade das relações do organismo com o meio ambiente (biótico ou não), compreendendo todas as condições para sua existência. Contudo, ao meu ver, as Ciências Ambientais correm o risco de permanecerem teóricas enquanto não estiverem articuladas, concretamente, ao tripé funcional das universidades.

Há uma clara urgência e uma pretensa promoção em se desenvolver não apenas o Ensino e a Pesquisa interdisciplinar, mas fomentar uma real Extensão multi e interinstitucional. Penso que esta tendência pode projetar, no futuro, a prolífica integração não apenas entre disciplinas internamente a universidades, mas também entre estas e ONGs, empresas, comunidades, setor público, movimentos sociais, visando à transformação da sociedade.

Do mesmo modo, tendo atuado com Extensão durante sete anos na Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da USP e debruçando-me sobre a ideia de inter, percebi as inúmeras vantagens desta parte do dito tripé universitário. O inter se faz não apenas na relação entre dentro e fora da sala de aula, dentro e fora do campus, entre teoria e prática. Ela também promove uma subjetivação entre as pessoas que experimentam as atividades extensionistas, em geral oriundas de diversas áreas acadêmicas. Possibilita assim aproximações entre alunos, entre professores e entre alunos e professores. E mais ainda, entre segmento muitas vezes invisibilizado, os técnicos servidores das universidades brasileiras que tanto contribuem para as atividades-meio e justamente por isso muitas vezes não reconhecidos por não estarem associados a atividades fins...

A Extensão é outra face do Ensino, porque forma agentes ativos de transformação, os faz perguntar, amplia o campo da ciência, os faz conviver com a luta pelo trabalho e possibilita a existência de uma ciência com alma. Enfim, a Extensão permite revelar diferentes facetas nas inter-relações entre universidade e sociedade: cultura erudita, elitista, individualista e normativa X cultura popular, democrática, coletivista, descritiva, universalista. Quais delas temos e quais estamos construindo?



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira





Experiência das mulheres agricultoras de Itajaí no processo de transição agroecológica

Márcia Gilmara Marian Vieira¹⁶⁵

Amanda Clemente Schlindwein¹⁶⁶

Fernando Henrique Prado¹⁶⁷

Ana Carolina Gelschleiter Borges¹⁶⁸

A partir da década de 1950, após a Guerra Mundial, os efeitos catastróficos das atividades antrópicas baseadas em um modelo de desenvolvimento dependente de matrizes energéticas não renováveis, começaram a ganhar notoriedade, assim como as desigualdades sociais ocasionadas através dos sistemas socioeconômicos vigentes, como práticas socialmente injustas e ambientalmente predatórias. Os movimentos sociais (contracultura), educacionais e, principalmente, os movimentos ecológicos contribuíram para intensificar as críticas ao sistema capitalista à esfera pública e alterar o destino da história da política ambiental. Essas grandes mobilizações influenciaram na formação de uma consciência política sobre a imprescindibilidade de preservação ambiental, do equilíbrio ecológico e do desenvolvimento sustentável (BERNAL, 2015).

¹⁶⁵ Universidade do Vale do Itajaí- E-mail: mmarian@univali.br

¹⁶⁶ Universidade do Vale do Itajaí- E-mail: amanda_cles@hotmail.com

¹⁶⁷ 117 Universidade do Vale do Itajaí- E-mail: fernandoprado692@gmail.com

¹⁶⁸ 118 Universidade do Vale do Itajaí- E-mail: ana-sjb@hotmail.com



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Rachel Carson, em 1962, publicou o livro “Primavera Silenciosa”, sendo considerado o primeiro alerta mundial contra os efeitos nocivos do uso de pesticidas na agricultura, onde despertou a consciência ambiental. Além de questionar o modelo agrícola convencional e sua dependência com a matriz energética, o livro foi mais que um alerta contra agrotóxicos também divulgou e despertou uma mensagem ética, que “a relação do homem com a natureza está no caminho errado e precisa mudar”. Suas sábias palavras, despertaram inúmeros movimentos contracultura, trazendo a questão ambiental, liderados pela frase “save the planet, save ourselves”, que significa “salve o planeta, salve-nos” (CARSON, 2010).

As lutas camponesas agregam-se no contexto dos movimentos sociais reivindicando os direitos ao Estado, de modo a garantir o direito e acesso à terra, a perpetuação da agricultura familiar, conservando as tradições, buscando a soberania alimentar e nutricional, além da conversação dos recursos naturais. Os movimentos sociais de luta e resistência pela terra persistem desde o início da colonização do Brasil, no século XVI, os índios foram os percussores desta luta, em sua própria terra, sob o poderio exploratório dos portugueses no território brasileiro. Além dos índios, os povos negros africanos sofreram forte repressão e perda de seus territórios. As injustiças sociais no campo não cessaram com o término da escravidão no território brasileiro, atualmente, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra) luta pela solução de problemas concernentes a questão agrária, mas também pela questão de gênero, democracia, meio ambiente, direitos humanos, alimentos transgênicos, agronegócio e agricultura ecológica (BERNAL, 2015).

Esses movimentos sociais ligados à agricultura familiar, a partir dos anos setenta e com mais intensidade nos anos oitenta, vêm questionando o modelo agrícola produtivista difundido no Brasil, decorrente da chamada “Revolução Verde”, que têm em suas reivindicações a busca de um desenvolvimento em bases sustentáveis. A preocupação ambiental faz parte do discurso desses movimentos, mas também parte de experiências concretas de produção e comercialização com bases ecológicas (BURG, 2005).

Globalmente, a Revolução Verde, também chamado de “modernização da agricultura”, ainda que tenha melhorado a produção de certos cultivos, mostrou não ser sustentável ao causar danos ao ambiente, provocou perdas dramáticas de biodiversidade e do conhecimento tradicional associado,



expandiu o agronegócio em detrimento da agricultura camponesa, pequenos agricultores endividados e menos autônomos de sua produção e capital, alta dependência do petróleo e de insumos externos, colapso nos sistemas hídricos, solo depauperado e degradado, êxodo rural crescente. A nova Revolução Verde proposta para a África por meio da Aliança para a Revolução Verde em África (AGRA) e financiada pela fundação Gates, parece destinada a repetir a tragédia da primeira revolução verde ao aumentar a dependência de agricultores em relação aos insumos caros (por exemplo, os custos dos fertilizantes subiram aproximadamente 270 por cento no ano passado), às variedades de plantas patenteadas (às quais os agricultores pobres não tem acesso) e à ajuda estrangeira (C. ROSENZWEIG e D. HILLEL, 2008).

O Brasil é o maior consumidor de agrotóxicos do mundo, liderando este posto desde 2008. Segundo a ABRASCO (2015), estima-se que cada brasileiro ingere uma média de 5,2 litros de agrotóxicos por ano e muitos destes utilizados no país foram banidos em outros países, devido a comprovação de seus efeitos por meio de órgãos legais, casos de intoxicação aguda e crônica de trabalhadores e pessoas que se alimentam de produtos contaminados por resíduos de agrotóxicos, além dos efeitos nocivos causados na cadeia alimentar.

Diante dessas tendências globais, os conceitos de soberania alimentar e sistemas de produção baseados na agroecologia ganharam muita atenção nas duas últimas décadas. Iniciativas que implicam na aplicação da ciência agroecológica moderna alimentada por sistemas de conhecimento indígena, lideradas por milhares de agricultores, organizações não governamentais e algumas instituições governamentais e acadêmicas, estão demonstrando que podem melhorar a segurança alimentar conservando os recursos naturais, a agrobiodiversidade e a conservação do solo e água em centenas de comunidades rurais de várias regiões (PRETTY, MORRISON e HINE 2003).

Para reverter o modelo de agricultura convencional, produtivista e de injustiças socioambientais adotado após a Revolução Verde, a agricultura sustentável e a Agroecologia apresentam-se como uma forma de resgatar os saberes populares e tradicionais, e tem como propósito trabalhar e alimentar sistemas agrícolas complexos, além de estabelecer interações ecológicas e sinergismos entre os componentes biológicos para que propiciem a fertilidade do solo, a produtividade e a proteção das plantas (C. ROSENZWEIG e D. HILLEL, 2008).



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Em contrapartida, Garcia Filho (2005) a Agroecologia apresenta como premissa básica uma proposta alternativa de agricultura que se contrapõe ao modelo do agronegócio atual, visando sustentar o futuro do meio ambiente a partir de uma perspectiva ecológica, através de práticas que buscam reduzir o impacto ao meio ambiente. A mesma tem seus princípios na valorização da relação dos indivíduos com a terra, e é pautada em um sistema economicamente viável, ambientalmente correto e socialmente justo.

Assim, a agroecologia contribui também para valorizar a atuação dos diversos atores, principalmente a integração das mulheres agricultoras envolvidas no processo de construção do saber. Nesse contexto, o projeto de extensão “Educação para transformação: meio ambiente, saúde e gênero”, criado no início de 2015, visa promover educação continuada em saúde, meio ambiente, relações de gênero para o desenvolvimento social, econômico e ambiental da agricultura familiar estimulando a participação cidadã como estratégia de mudança, autonomia, promoção de geração de renda local, estímulo ao consumo de alimentos saudáveis através da agricultura de base agroecológica das mulheres agricultoras do município de Itajaí/SC.

O projeto “Educação para transformação: meio ambiente, saúde e gênero”, tem como objetivo articular e integrar políticas, programas e ações indutoras da transição agroecológica e da produção orgânica no grupo de mulheres camponesas, com o processo gradual de mudanças de práticas e de manejo do agroecossistema, buscando assemelhar-se ao ecossistema natural, além da questão social do uso da terra e dos recursos naturais. Este objetivo compõe e estão instituídos na Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Pnapo) (VENÂNCIO, 2014).

O Projeto é vinculado à Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), a qual é norteada pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão. Esse está pautado nos princípios da Lei 12.305/2010 (Política Nacional de Resíduos Sólidos – PNRS) por fomentar a valorização da fração orgânica dos resíduos, através da compostagem. O projeto também tem como alicerce a nova agenda de desenvolvimento sustentável da ONU, abrangendo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como erradicação da pobreza, fome zero e agricultura sustentável, saúde e bem-estar, igualdade de gênero, redução das desigualdades, cidades e comunidades sustentáveis, consumo e produção responsáveis, ação contra a mudança global do clima e vida terrestre.

Além deste, o projeto ainda é fundado pela Lei nº 11.326/2006



(Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais) mediante os princípios instituídos por modelos de descentralização, sustentabilidade ambiental, social e econômica, equidade na aplicação das políticas, respeitando aspectos de gênero, geração e etnia, respeito às diferentes tradições, concepções e experiências constituídas pelos agrupamentos humanos, na pluralidade de canais para o diálogo e na troca de conhecimento entre os grupos sociais, além de valorizar a multifuncionalidade da agricultura familiar e dos territórios rurais e compreender os espaços rurais em suas dimensões socioculturais e simbólicas, e não apenas enquanto provedores de alimentos ou de serviços ambientais.

A metodologia deste trabalho é pautada em ações educativas na perspectiva de Paulo Freire, inspirada no Círculo de Cultura. As estratégias de ação se concentram na realização de atividades, como oficinas relacionadas à Agroecologia, técnicas sustentáveis de manejo, visitas técnicas, Grupos de Estudos Interdisciplinares de Agroecologia e Produção Orgânica (GEIA) e recentemente despertou no grupo o interesse nos estudos de Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC). Dentro desta perspectiva são desenvolvidas diversas atividades com o público alvo do projeto, as mulheres agricultoras e acadêmicos, para que elas aprendam mais sobre a Agroecologia e continuem aplicando seus conceitos em suas produções.

Diversas temáticas são abordadas, entre elas, o ensino de bioinseticidas naturais, para o controle e combate de insetos que afetam a produtividade, os insetos são indicadores de desequilíbrio no sistema de produção de base agroecológica e fazem parte da natureza, normalmente este desequilíbrio é provocado pela ação do homem, com a prática incorreta de adubação e manejo inadequado das culturas, práticas de queimadas, com a monocultura e com o uso de agrotóxico, e isso faz com que alguns desses insetos se multipliquem rapidamente, aliados com fatores climáticos que favorecem seu crescimento, reduzindo seus ciclos de reprodução e tornando-se uma infestação no cultivo, além de quebrar a cadeia de inter-relação animais/animais e animais/plantas. Por isso, aplicar inseticidas e fungicidas naturais é uma maneira de ajudar a evitar maiores danos, todavia não é a única, as aplicações devem estar relacionadas ao manejo do solo e das culturas, fazendo uma boa adubação orgânica, mantendo uma cobertura morta e realizando a rotação e o consorciamento de culturas (FERREIRA, 2015).

Além disso, as mulheres agricultoras aprenderam sobre os métodos



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

de compostagem para que possam aproveitar ao máximo e valorizar a fração orgânica dos resíduos que são produzidos em suas casas e hortas; a agricultora M. S. participante ativa do projeto relata: “hoje com tudo que eu aprendi no projeto, eu já consigo produzir para meu consumo próprio e para venda no mercado, minha horta se auto sustenta, através da produção de adubo com os restos de comidas, folhas e frutas que sobram das colheitas, que foi um conhecimento que eu aprendi, pois podemos reaproveitar tudo e ajudar a manter o meio ambiente saudável. Ela ainda fala, antigamente eu não tinha conhecimento dos malefícios que o uso dos agrotóxicos e adubos químicos poderia causar à saúde e ao meio ambiente, pois como minha horta era pequena, eu não utilizava veneno, e sim, ureia e adubos. Foi com o Projeto que aprendi a utilizar a própria natureza a meu favor, e manter o meio ambiente saudável e em equilíbrio. Hoje em dia, percebo que o meu trabalho é reconhecido, tendo em vista que as pessoas dão mais valor para alimentos sem agrotóxicos. Já consigo produzir, por meio da preparação de adubo com os restos de folhas e frutas que sobram das colheitas. Convém ressaltar aqui, que atualmente, ela é uma das agricultoras que mais produz e comercializa alimentos orgânicos, os quais possibilitam a geração de um bom lucro na vida financeira da família.

Deste modo, aplicando o exercício de troca de saberes, a agricultora M. G. também fala que a medida que ia adquirindo maturidade se manteve envolvida na agricultura familiar e nunca deixou de produzir alimentos. Ela relata: “a gente foi crescendo, saímos para trabalhar fora, mas, sempre na agricultura, com horta em casa, minha mãe adorava trabalhar na roça! Eu aprendi bastante desde o início do projeto, todos os encontros que eu pude ir, eu adorei, aprendi muito mesmo. Ela tenta colocar em prática tudo que aprende nas oficinas para favorecer sua produção e ter melhores resultados. Conta que sua participação no projeto também contribuiu para que seu trabalho como agricultora fosse valorizado, além da saúde e da autonomia financeira, e diz que para ela, é muito importante estar conhecendo a Agroecologia”.

Na propriedade agrícola existem muitos resíduos de origem vegetal como folhas, galhos, caules, inflorescências, palhas, sabugos e raízes de plantas alimentícias ou não, cascas de árvores, casca de frutas, que apresentam algum dano causado por insetos ou doenças, bagaços, cama de animais, restos de capins da alimentação animal, restos vegetais resultantes de capinas, colheitas e podas de plantas, algas, plantas aquáticas, etc) ou de origem



animal (esterco, ossos, casca de ovos, penas, vísceras, cascas de mariscos (ostras, caranguejo, camarão, etc), que são desprezados como lixo, mas que constituem excelente matéria prima para produção de adubo orgânico. O adubo produzido com esses resíduos é rico em nutrientes e matéria orgânica que, retornados ao solo estimula a vida da terra e contribuem em muito para o desenvolvimento e a nutrição das plantas e a manutenção da vida e da fertilidade do solo (NUNES, 2009).

A compostagem é uma técnica idealizada para obter, no mais curto espaço de tempo, a estabilização ou humificação da matéria orgânica que na natureza se dá em tempo indeterminado. É um processo controlado de decomposição microbiana de uma massa heterogênea de resíduos no estado sólido e úmido, com objetivo de valorizar a fração orgânica por meio da ciclagem de nutrientes, buscando “fechar” os ciclos completos da natureza (NUNES, 2009).

Dentre os movimentos para o desenvolvimento do conceito e aplicação da promoção da agroecologia destaca-se o livro “Agroecologia: Processos Ecológicos em Agricultura Sustentável”, onde se relata Agroecossistemas Sustentáveis, como:

O desafio de criar Agroecossistemas Sustentáveis é o de alcançar características semelhantes às de ecossistemas naturais, mantendo uma produção para ser colhida. O fluxo de energia pode ser desenhado para depender menos de recursos não renováveis, alcançando-se um equilíbrio melhor entre o uso de energia para manter os processos internos do sistema e aquele disponível para a exportação, na forma de produtos que podem ser colhidos. O produtor pode esforçar-se para desenvolver e manter ciclos de nutrientes que não sejam tão “fechados” quanto possível, a fim de reduzir as perdas de nutrientes do sistema e buscar maneiras sustentáveis de fazer retornar, para a unidade produtiva, os nutrientes exportados. Finalmente, um agrossistema que incorpore as qualidades de ecossistema natural de resiliência, estabilidade, produtividade e equilíbrio assegurará melhor a manutenção do equilíbrio dinâmico necessário para estabelecer base ecológica de sustentabilidade (GLIESSMAN, 2001, p. 79).



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Uma das metas é o processo de formação das mulheres agricultoras por meio de oficinas, baseadas em técnicas de manejo, cultivo e práticas da Agricultura de base Agroecológica, buscando alcançar as características semelhantes aos de agrossistemas naturais. Esse tem também como propósito, a diversidade de estratégias de produção, visando minimizar a necessidade de recursos externos e acesso a mercados, a organização social e a luta pela autonomia social, política e cultural das mulheres agricultoras do grupo.

A formação do grupo de mulheres é fortalecida por meio da aprimoração das técnicas de manejo, também pela valorização de trocas mútuas de experiências teóricas e experiências empíricas adquiridas pelas agricultoras durante esse trajeto. Nas atividades oferecidas nas oficinas buscam-se constantemente o aperfeiçoamento dos conhecimentos das mulheres, visando uma autonomia do planejamento de suas propriedades e da execução das ações de intervenção sobre alguma intempérie.

O projeto também oferece as mulheres métodos de aprendizados práticos sobre as temáticas apresentadas através de visitas técnicas, que são realizadas a propriedades de agricultores agroecológicos. Atualmente, uma das temáticas que vem ganhando força no projeto com as mulheres agricultoras são as Plantas Alimentícias Não Convencionais- PANCS; que se baseiam em outras palavras “todas as plantas que poderíamos consumir, mas não consumimos”, todas as plantas comestíveis que existem.

Deste modo, pretende-se garantir que os temas abordados tenham relação de forma direta com os desafios, de fato, enfrentados e que as soluções ofertadas tenham as agricultoras como protagonistas destas ações.

Concomitantemente, as oficinas de formação e troca de saberes, em agosto de 2016, com a percepção da necessidade de um embasamento teórico atual sobre os temas relacionados, organizou-se um evento intitulado “I Seminário de Extensão Educação para Transformação: Meio Ambiente e Saúde”, promovido pelo projeto, buscando a troca de saberes com profissionais multiprofissionais, com temáticas de Saúde e Ambiente; Impactos dos Agrotóxicos sobre a Saúde; Autogestão e cooperativas populares; Agroecologia e Segurança alimentar; Experiências dentro da Agroecologia de membros da Rede Ecovida. O Seminário também alertou para os perigos da exposição e o consumo do uso de agrotóxicos para a saúde humana de forma aguda e crônica, a importância do grupamento e engajamento de



organizações sociais de autogestão que lutam por autonomia, a troca de experiências de técnicas de manejo sustentável baseadas na agricultura agroecológica, além das consequências presentes e futuras para o meio ambiente, também alertar sobre os impactos acarretados sob toda a cadeia trófica do ecossistema.

Paralelamente ao evento, o grupo da Rede Ecovida de Agroecologia participava da Feira Eco-solidária com a comercialização de seus produtos produzidos por integrantes da Rede. Em conjunto com a Rede, algumas mulheres agricultoras participaram da Feira Eco-solidária, com o apoio do projeto, visando difundir seus conhecimentos, técnicas e ampliar o conceito de saúde através de uma alimentação saudável pautada em alimentos de base agroecológicos, além de aproximar os produtores locais com os consumidores e incentivar o acesso aos mercados locais, como as feiras realizadas.

O projeto vem estimulando as mulheres agricultoras a serem integrantes da Rede Ecovida para que possam comercializar seus produtos por meio da certificação participativa, modelo mais econômico e integrativo, obtendo um produto diferenciado e confiável, proporcionando autonomia, cooperação, troca de experiências, construção coletiva, renda própria, e além disso, valorizando a biodiversidade, a cultura, o trabalho e a vida, cuidando e respeitando a saúde e o meio ambiente, com técnicas de sustentabilidade ecológica nas propriedades, enfatizando a produção orgânica na agroecologia. Atualmente, as mulheres já estão com seu grupo da Rede formado e estão em fase de ingresso e consolidação para associarem-se nesta organização, obter a certificação de seus produtos e serem multiplicadoras destas conquistas e aprendizados.

A importância de realizar um projeto na região rural da cidade de Itajaí, Santa Catarina, em que a principal força econômica é caracterizada por meio da agricultura familiar, permitiu a compreensão das dificuldades enfrentadas cotidianamente e então, a necessidade de uma intervenção pela mudança no modo de produção e organização das mulheres camponesas, visando adequar as técnicas de manejo sustentável de base agroecológica, juntamente com a formação de um grupo organizacional, obtendo uma melhor resposta a luta pela autonomia social, política e cultural das mulheres agricultoras do grupo, além de estimular a participação cidadã como estratégia de mudança.

A partir da temática abordada, nota-se do ponto de vista politizado, a compreensão pela necessidade da luta pela ampliação, aplicação,



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: **Uma releitura dos 25 anos da trajetória** **da Educação Ambiental brasileira**

qualificação e consolidação de políticas públicas para a manutenção de resultados econômicos e sociais efetivos na agricultura camponesa e familiar, mediante os princípios instituídos por modelos descentralizados. É primordial o fortalecimento da Política Nacional de Resíduos Sólidos, no âmbito de valorização da fração orgânica, visando manter a ciclagem de nutrientes no sistema em ciclos “fechados”, quanto possível, afim de alcançar características semelhantes aos ecossistemas naturais. A aprimoração do formato do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), além da ampliação e qualificação da alimentação escolar pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar do Ministério da Educação (Pnae/ MEC) conferem um avanço no acesso ao mercado institucional, garantindo a viabilidade econômica a partir da produção.

Com esta ação, o projeto visa ampliar as fronteiras entre a universidade e a comunidade, trazendo soluções diárias para a vida da população, fortalecendo estes elos entre a teoria científica e a aplicação das práticas. Relatos de agricultoras têm fomentado o anseio da ampliação do projeto, alcançando toda a população e trazendo benefícios a toda sociedade. Segundo algumas agricultoras, o projeto tem proporcionado uma mudança na qualidade de vida, inclusão e autonomia das mulheres no mercado, valorização do trabalho familiar, saúde e bem-estar, além da pretensão de adquirir mais conhecimentos.

Avançar para uma agricultura socialmente justa, economicamente viável e ambientalmente saudável serão as ações coordenadas pelo projeto de extensão Educação para Transformação juntamente com as mulheres agricultoras e da sociedade civil que estão comprometidas apoiando as metas destes movimentos. A expectativa consiste em que, através da rede dos agricultores e dos membros da sociedade civil, os políticos sejam mais conscientes para desenvolver e impulsionar políticas que conduzam a melhorar a soberania alimentar, preservar a base dos recursos naturais e assegurar uma igualdade social e uma viabilidade econômica.

Referências

BERNAL, A. B. (Org.). Apoio à implementação do Programa de educação ambiental e agricultura familiar nos territórios: volume 3 – Sustentabilidade e agroecologia: conceitos e fundamentos. Brasília: MMA, 2015. 96 p.

BRASIL, Lei. 11.326, de 24 de Julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a



formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Diário Oficial da União. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 25, 2006. Acesso em set./2017.

BRASIL. Plano Nacional de Resíduos Sólidos, Versão Preliminar. Setembro 2011. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/253/_publicacao/253_publicacao02022012041757.pdf. Acesso em set./2017.

BURG, Inês Claudete. As mulheres agricultoras na produção agroecológica e na comercialização em feiras no sudoeste paranaense. 2005. 131f. Dissertação (mestrado em Agroecossistemas) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

CARSON, R. Primavera Silenciosa. Tradução de Cláudia Sant’Anna Martins. 1. ed. São Paulo: Gaia, 2010.

C. ROSENZWEIG and D. HILLEL, Climate Change and the Global Harvest: Impacts of El Nino and Other Oscillations on Agroecosystems (New York: Oxford University Press, 2008).

Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. Organização de Fernando Ferreira Carneiro, Lia Giraldo da Silva Augusto, Raquel Maria Rigotto, Karen Friedrich e André Campos Búrigo. - Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Express/são Popular, 2015.

FERREIRA, Gustavo Henrique Cepolini. Agroecologia: caminho de preservação do agricultor e do meio ambiente. Revista GeoPantanal, v. 10, n. 18, p. 237-242, 2015.

GARCIA FILHO, Danilo Prado. Análise diagnóstico de sistemas agrários: guia metodológico. Brasília: INCRA/FAO, 2000, 65p.

GLIESSMAN, Stephen R. Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável. Ed. da Univ. Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2001.

J. PRETTY, J. I. L. MORRISON, and R. E. HINE, “Reducing Food Poverty by Increasing Agricultural Sustainability in Developing Countries,” Agriculture, Ecosystems and Environment 95 (2003): 217-34.

NUNES, Maria Urbana Corrêa. Compostagem de resíduos para produção de adubo orgânico na pequena propriedade. Embrapa Tabuleiros Costeiros-Circular Técnica (INFOTECA-E), 2009.

VENÂNCIO, Marina Demaria. Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica e seus desafios na efetivação de um modelo sustentável de produção. 2014.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira





Inserção dos catadores na economia formal - Projeto de extensão da UFPB sobre implantação da coleta seletiva - experiência exitosa de inclusão social dos catadores no município de Bonito de Santa Fé – Paraíba

Tarcísio Valério da Costa¹⁶⁹

1. Introdução

A maioria dos municípios brasileiros dispõe seus resíduos sólidos domiciliares sem nenhum controle, uma prática de graves consequências: contaminação do ar, do solo, das águas superficiais e subterrâneas, criação de focos de organismos patogênicos, vetores de transmissão de doenças, com sérios impactos na saúde pública. O quadro vem se agravando com a presença de resíduos industriais e de serviços de saúde em muitos depósitos de resíduos domiciliares, e, não raramente, com pontos de descargas clandestinas. (SOARES, ET AL, 2007).

Para Monteiro (2001), a evolução da humanidade aliada ao

¹⁶⁹ Economista, Universidade Federal da Paraíba, Mestrando do PRODEMA/UFPB, Rede de Educação Ambiental da Paraíba, Grupo Especializado em Tecnologia e Extensão Comunitária, Secretário de Meio Ambiente de Bayeux-PB. EMAIL: tarcisio.pb@ibest.com.br; getec.pb@gmail.com. Fone: (83) 999432-5573/98821-9054.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

desenvolvimento socioeconômico, provocaram mudança nos hábitos da maioria da população mundial, cujo consumismo vem provocando problemas relacionados à escassez de recursos naturais e rejeito (lixo) provenientes da atividade humana.

Visando a minimizar os impactos ambientais gerados pelos resíduos sólidos, o município de Bonito de Santa Fé adotou uma política pública de implantação da coleta seletiva, mediante o apoio a formação da associação dos catadores e sua capacitação, promoção da educação ambiental junto à comunidade. Este município está localizado na região oeste do Estado da Paraíba, Alto Sertão, na Microrregião de Cajazeiras. Sua área territorial é 218,7 km², com população de 11.814 (Estimativa IBGE/2016). Dista cerca de 520 km da capital, com acesso a partir da BR 230 e PB 400.

Nesse sentido, Galvão (2000) destaca que uma das condições:

Para a expansão da reciclagem é o desenvolvimento de ações exemplares de articulação entre educação ambiental, coleta seletiva e responsabilidade social, envolvendo escolas, empresas e organizações não governamentais. Tal articulação viabiliza o ciclo completo da reciclagem, além de beneficiar entidades sociais de catadore”.

A Educação Ambiental, desta forma se faz necessário como condição “sine qua non” para implementação da política da reciclagem, destacando-se na lei 12.305/2010, art. 8º que determina que são instrumento da PNRS:

VIII – “a educação ambiental”.

Já o decreto 7.404/2010, que regulamentou a PNRS, traz:

art. 77 – “A educação ambiental na gestão dos resíduos sólidos é parte integrante da Política Nacional de Resíduos Sólidos e tem como objetivo o aprimoramento do conhecimento, dos valores, dos comportamentos e do estilo de vida relacionados com a gestão e o gerenciamento ambientalmente adequado dos resíduos sólidos”.

A reciclagem tem possibilitado a geração de ocupação e renda e cidadania para os catadores, além de contribuir para a preservação do meio ambiente. O Projeto foi desenvolvido em parceria com PRAC/UEPB, o Grupo Especializado em Tecnologia e Extensão Comunitária – GETEC e a prefeitura local.



2. Objetivo

Mostrar um modelo de Gestão Integrada dos Resíduos Sólidos em consonância com a Política Nacional que foi instituída pela Lei nº 12.305/2010, com ênfase na educação ambiental desenvolvido no Município de Bonito de Santa Fé -PB.

3. Metodologia

O trabalho é norteado por uma metodologia gestão participativa - GESPAR, respeitando os conhecimentos populares x científicos, na perspectiva de consolidar novos paradigmas para a promoção da organização social, conservação e preservação do meio ambiente.

Para alcançar estes objetivos os trabalhos foram desenvolvidos nas seguintes etapas:

1. Realização de audiência pública para apresentar o projeto;
2. Diagnóstico local da situação do resíduo sólido;
3. Organização Social dos catadores: constituição formal da associação e sua capacitação sobre educação ambiental e cidadania e associativismo, economia solidaria, segurança do trabalho;
4. Estudo de Mercado, levantamento de preços no estado da Paraíba e Ceará (a proximidade do Juazeiro do Norte);
5. Definição da infraestrutura logística de coleta (separação, armazenamento e comercialização);
6. Sensibilização da comunidade, envolvendo as escolas (corpo docente e discente) sobre a coleta seletiva;
7. Acompanhamento e avaliação do projeto.
8. Todos estes processos ocorreram com a participação de todos os associados de modo que a vida da associação seja transparente e os sócios estejam empoderados para gerir seu próprio negócio, ocorrendo à autogestão.

4. Resultados

O município de Bonito de Santa Fé tem se constituído como uma experiência exitosa na área de gestão de resíduo sólido, de acordo com a lei



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

12.305/2010. Esta atividade teve início em outubro de 2011, com o processo de organização dos catadores, a corresponsabilidade da comunidade, através das ações de educação ambiental e preservação do meio ambiente.

A inclusão social ocorreu inicialmente com constituição legalmente da Associação dos Catadores de Material Reciclado de Bonito de Santa Fé - ASCAMAR-BSF, registrando seu Estatuto Social em cartório, depois junto a Receita Federal no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica, sob nº 14.844.006/0001-50, dando anteriormente um processo de capacitação onde envolveu os seguintes temas: associativismo, economia solidária, educação ambiental e cidadania. Esta capacitação contribui para que os catadores desenvolvessem a autogestão da atividade, controlando todo o processo de coleta, armazenagem e comercialização do material reciclado no município, bem como controlando o ambiente de trabalho e distribuição dos recursos gerados entre os associados. Em 2012, o projeto foi contemplado com apoio do Projeto Cooperar/Governo do Estado da Paraíba/Banco Mundial que financiou a construção de galpão, aquisição de equipamentos (prensa, balança, carro de coleta manual, caminhão, EPI, empilhadeira), melhorando o processo de coleta e agregando valor na comercialização dos produtos reciclados, recursos estimados em torno de R\$ 400.000,00 (quatrocentos mil reais).

A Prefeitura municipal, através das secretarias de Agricultura e meio ambiente e Administração deu todo o apoio institucional, mas lembrando da vontade política da gestão para implantar o projeto. Outra ação da gestão municipal foi o contrato dos serviços prestados para realizar a limpeza da cidade, remunerando os catadores por este serviço. Além de adquirir recurso junto a FUNASA para construir seu Aterro Sanitário no valor estimado em R\$ 500.000,00 (Quinhentos mil reais).

O processo de produção realizado no galpão de triagem compreende: a coleta na cidade e em um distrito (vídeo), armazenagem, separação e presa antes de ser comercializado no mercado local, separando papelão, plásticos (PET, PEAD, PEBD, PP, PNEUS, VIDROS etc), e alumínio que este último tem o maior valor de mercado. Lembrando que a associação comercializa onde oferece melhor preço.



Figura 1 - Processo de Produção – Prensa do material/ASCAMAR
Fonte: GETEC/ASCAMAR-2017



Figura 2 - Transporte para Comercialização do material reciclado/ ASCAMAR
Fonte: GETEC/ASCAMAR-2017



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

O Material abaixo discriminados são comercializados em empresas localizadas nos municípios de Sousa-PB e Campina Grande-PB, observando o melhor preço para entregar os reciclados. Inicialmente era comercializado numa empresa do Juazeiro do Norte (Ceará).

ITEM	MATERIAL	PREÇO DE VENDA (R\$)
01	Ferro	0,13
02	Latinha de Alumínio	3,00
03	Panela de Alumínio	3,50
04	Papelão	0,22
05	Chaparia	3,00
06	Pet Branco	1,20
07	Pet Verde	1,20
08	Pet Azul	0,60
09	Pet Oleo	0,60
10	Balde Bacia Col	0,85
11	Pe Branco	1,40

Tabela 01 – Tipo de Material Comercializado e Preço de Mercado

Fonte: ASCAMAR/2017

A produção e renda gerada pode ser mostrado na tabela e gráfico abaixo, referentes aos anos de 2015 e 2016. Em 2015 a produção foi de 20.663,80 mil kg ou 20,66 toneladas e renda de R\$ 14.860,00 (quatorze mil e oitocentos e sessenta reais). Já em 2016 a produção de foi 31.690,20 kg ou 31,69 toneladas e renda de R\$ 19.623,00 (dezenove mil e seiscentos e vinte e três reais), representando um aumento de 55% na produção e 32 % de renda respectivamente.

ANO: 2015		ANO: 2016	
PRODUÇÃO (KG)	RENDA (R\$)	PRODUÇÃO (KG)	RENDA (R\$)
20.663,80	14.860	31.690,20	19.623,06

Fonte: ASCAMAR/2017

Segunda a Presidenta Rita Miguel, é necessário fazer campanhas de educação ambiental, envolvendo a comunidade em geral para intensificar a coleta seletiva de resíduos sólidos, que vem diminuindo em relação a anos anteriores, possibilitando o melhor recolhimento e aumentando a corresponsabilidade pela gestão dos resíduos sólidos (lei 12.305/2010, art.



3º - XVII - responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos). Já o art. 8º da referida lei, determina que são instrumento da PNRS: VIII – “a educação ambiental”. No tocante, ao decreto 7.404/2010, que regulamentou a PNRS, traz: art. 77 – “A educação ambiental na gestão dos resíduos sólidos é parte integrante da Política Nacional de Resíduos Sólidos e tem como objetivo o aprimoramento do conhecimento, dos valores, dos comportamentos e do estilo de vida relacionados com a gestão e o gerenciamento ambientalmente adequado dos resíduos sólidos”. A ação de educação ambiental contribuirá para aumentar a vida útil do aterro sanitário, colocado em operação em maio de 2013, e mitigar os efeitos do aquecimento global com o controle dos gases de efeito estufa.

A gestão da associação é feita num caderno onde contém o controle de entrada e saída do associado, imagem abaixo, pagando pelos dias trabalhados.

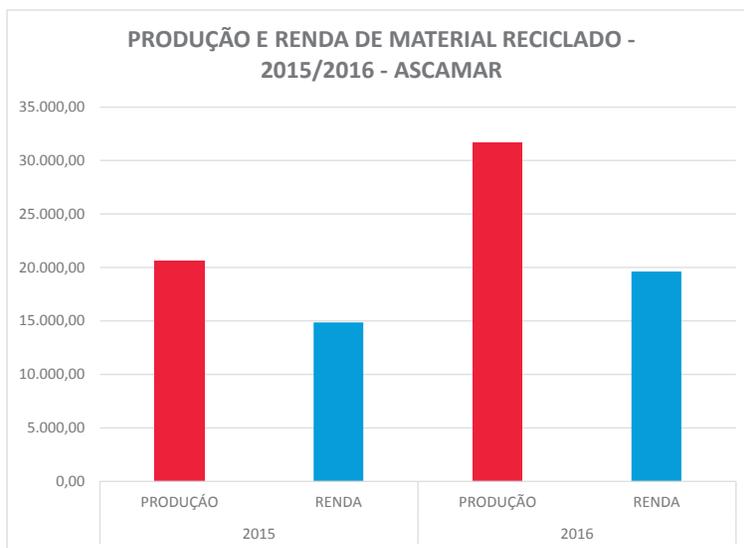


Gráfico 1 – Produção e Renda de Material Reciclado – 2015/2016 - ASCAMAR
Fonte: ASCAMAR/UFPA/GETEC/2017



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

Filomena Soares de Sousa (13)	
22/02	Filomena Soares de Sousa
24/02	Filomena Soares de Sousa
01/03	Filomena Soares de Sousa
03/03	Filomena Soares de Sousa
05/03	Filomena Soares de Sousa
10/03	Filomena Soares de Sousa
15/03	Filomena Soares de Sousa
17/03	Filomena Soares de Sousa
22/03	Filomena Soares de Sousa
24/03	Filomena Soares de Sousa
29/03	Filomena Soares de Sousa
31/03	Filomena Soares de Sousa
03/04	Filomena Soares de Sousa
07/04	Filomena Soares de Sousa
12/04	Filomena Soares de Sousa
19/04	Filomena Soares de Sousa
20/04	Filomena Soares de Sousa
02/05	Filomena Soares de Sousa
05/05	Filomena Soares de Sousa
10/05	Filomena Soares de Sousa

Figura 3 - Controle de Gestão dos Associados/ASCAMAR
Fonte: ASCAMAR/2017

5. Conclusão

A reciclagem implementada no município contribui para amenizar os impactos ambientais, bem como possibilita a geração de renda, que possibilita a segurança alimentar das famílias participantes do projeto que fazem parte da associação como uma alternativa de desenvolvimento local sustentável.

Desta forma, a Gestão Integrada dos Resíduos Sólidos Urbanos em Bonito de Santa Fé-PB, vem atendendo aos preceitos da Plano Nacional de Resíduo Sólido, contido nos princípios da Lei nº 12.305/2010, com seu destino ambientalmente correto, proporcionando uma coleta diferenciada, melhorando a cidadania dos catadores e próprio meio ambiente. A reciclagem, além de ser uma atividade ecologicamente correta, pode ser economicamente viável e lucrativa para a comunidade local, além de contribuir para mitigar o aquecimento global que vem modificando de modo intensivo e preocupante ao meio ambiente e pondo em risco a própria sobrevivência do ser humano.

Destaca-se a implantação da corresponsabilidade pelos geradores de resíduos, através do processo de sensibilização (educação ambiental) junto comunidade para preservação dos recursos naturais, aliada a mudanças de



hábitos de consumo para transformar uma sociedade em um mundo mais equilibrado social e ambientalmente correto, criando hábitos saudáveis e ecológicos.

Desta forma, se faz importante este espaço de trocas de práticas de gestão em organização de catadores, com o objetivo da troca de experiência proposta na MESA REDONDA 13 - POLÍTICAS DE EA E A APLICABILIDADE DA POLÍTICA NACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS durante o 9 Fórum Brasileiro de Educação Ambiental.

6. Agradecimentos:

- A Coordenação do 9 Fórum Brasileiro de Educação Ambiental;
- À Prefeitura Municipal de Bonito de Santa Fé / Secretaria de Agricultura e Meio Ambiente / Secretaria de Administração;
- À Associação dos Catadores de Material Reciclado de Bonito de Santa Fé – ASCAMAR-BSF (Aos associados e a Presidenta Rita Miguel);
- A Universidade Federal da Paraíba, Pro Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitário;
- Prefeitura Municipal de Bayeux-PB.

7. Referências

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Pesquisa Nacional de Saneamento Básico. Rio de Janeiro/RJ, 2008.

_____. Estimativa Populacional. Rio de Janeiro/RJ, 2016.

GALVÃO, M. Reciclagem conquista o respeito do mercado. In: Revista: Plásticos Modernos, nº 305 dez/jan. 2000;

MAGERA, M. (2003). Os empresários do lixo: um paradoxo da modernidade. Campinas, SP: Átomo.

MARANALDO, D. Estratégia para a competitividade. São Paulo: Produtivismo, 1989.

MONTEIRO, J.H.P. Manual de Gerenciamento Integrado de Resíduo Sólido. Rio de Janeiro, 2001.

VIANA, N. (2000). Catadores de lixo: renda familiar, consumo e trabalho precoce. Revista Estudos da Universidade Católica de Goiás. 27(3), 407-691.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira





Enfoques da Educação Ambiental voltada para resíduos sólidos na região do grande ABC/SP

Patricia Martin Alves¹⁷⁰

A apresentação realizada durante a Mesa 13 - Políticas De EA e a Aplicabilidade da Política Nacional De Resíduos Sólidos traz uma parte da pesquisa de mestrado da autora que aborda os enfoques de educação ambiental voltada ao tema Resíduos Sólidos dados pelo poder público nos municípios da Região do Grande ABC paulista.

A justificativa da análise realizada se dá pelo aumento preocupante na geração de resíduos sólidos e o consumismo cada vez maior. De acordo com Giacomini Filho (2008), a quantidade de resíduo gerada em determinada localidade depende de vários fatores, sendo um dos mais relevantes a elevação da renda. Quanto maior a renda, maior volume de resíduo gerado. Mesmo com uma população menor, os países desenvolvidos como, por exemplo, Estados Unidos são detentores da maior parte das riquezas do mundo, ou seja, apresentam maior renda, enquanto são responsáveis por 75% da poluição mundial, estando a geração de resíduos incluída neste item.

¹⁶⁷⁰ Mestra em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo, Bacharel e Licenciatura em Química com Especialização em Gestão Ambiental. Facilitadora REPEA – Rede Paulista de Educação Ambiental. E-mail: pattymalves@yahoo.com.br; Fone: (11) 98228-4378



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Mesmo sendo considerado um país em desenvolvimento, o Brasil passa pela mesma problemática na geração de resíduos. De acordo com o Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil 2013 (organizado pela – Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais - ABRELPE), a geração de resíduos sólidos urbanos no Brasil cresceu 4,1% de 2012 para 2013, enquanto que a taxa de crescimento populacional urbano no país neste período foi de 3,7%. Do total de resíduos gerados no ano de 2013, que foi de 76.387.200 toneladas, mais da metade desta quantidade (52,4%) é gerada na região Sudeste.

Seguindo a tendência do restante do país, a região do Grande ABC, localizada no Estado de São Paulo e composta pelos municípios de Santo André, São Bernardo, São Caetano, Mauá, Diadema, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra também aumentou seus índices de consumo e consequentemente a geração de resíduos sólidos nos últimos anos. Prova disto são os números divulgados no jornal Metro ABC em abril de 2014: São Caetano aumentou sua produção de resíduos em 34% no período entre 2009 e 2013, enquanto ganhou apenas 2,8% mais habitantes. O mesmo aconteceu com as cidades de São Bernardo do Campo e Santo André que aumentaram seu resíduo em 8,5% e 5% respectivamente (SELICANI, 2014).

Diante dos dados demonstrados, é de extrema importância a incorporação de práticas de consumo consciente no dia a dia das pessoas seja por meio da educação ou até mesmo pelo estabelecimento de políticas públicas. A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), instituída pela Lei 12.305 no ano de 2010 pode ser citada como um exemplo na tentativa de incorporar hábitos mais sustentáveis nas esferas públicas, empresariais e sociais já que traz como os três primeiros objetivos no Art. 7º:

- I – proteção da saúde pública e da qualidade ambiental;
- II – não geração, redução, reutilização, reciclagem e tratamento dos resíduos sólidos, bem como disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos;
- III – estímulo à adoção de padrões sustentáveis de produção e consumo de bens e serviços (BRASIL, 2010).

A PNRS, seu em Art. 8º, apresenta diversos instrumentos para que a Lei seja colocada em prática e entre eles a Educação Ambiental. Para Pedrini (2007), a Educação Ambiental aponta para propostas baseadas na conscientização, mudanças de comportamento, capacidade de avaliação e



participação das pessoas. Desta forma, a Educação Ambiental não só pode como deve ser inserida nas práticas de perpetuação do consumo consciente e conseqüentemente na redução da geração de resíduos, pois estimula a sociedade a repensar suas atitudes de forma crítica e holística e propor novas formas de produção.

Tendo em vista os cenários apresentados a respeito do consumo exagerado de bens, a geração de resíduos e também a Política Nacional de Resíduos Sólidos e sua articulação com outras políticas públicas se apresentam a diante os resultados sobre os Enfoques da Educação Ambiental voltados para o tema resíduos sólidos na Região do Grande ABC a partir de análise documental, entrevistas semi-estruturada e análise de conteúdo.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas no período de março de 2016 a janeiro de 2017 com a participação de gestores da área de educação ambiental e resíduos sólidos dos municípios de Diadema, Mauá, Ribeirão Pires, Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, totalizando 12 entrevistados. Apenas o município de Rio Grande da Serra não entrou nesta pesquisa devido não possuir um Plano Municipal de Gerenciamento de Resíduos Sólidos. Os materiais impressos de educação ambiental foram coletados durante as entrevistas.

Primeiramente os materiais impressos coletados durante as entrevistas semiestruturadas foram categorizados por temas (resíduos sólidos, água, efluentes, outros) e tipos (cartilha, folders, cartazes, jornal e jogos). Após a categorização preliminar por temas, houve a classificação dos materiais sobre resíduos sólidos em duas abordagens:

- **Preventiva:** a não geração, redução e reutilização de resíduos sólidos. Neste caso há a prevenção quanto a utilização de recursos naturais e energia, já que a geração de menos resíduos caracteriza um consumo mais responsável.
- **Corretiva:** reciclagem, tratamentos e disposição final de resíduos sólidos. Tais ações não inibem a geração de resíduos e por sua vez também não deixam de gerar despesas com coleta, transporte, triagem, tratamento e disposição final para o município.

Além da avaliação por abordagem, os materiais também foram categorizados de acordo com a concepção da Educação Ambiental (conservadora, pragmática ou crítica) tomando como base a classificação de Silva (2007) e de Layrargues e Lima (2011).



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Entre os 45 materiais impressos coletados entre março de 2016 a janeiro de 2017, a maior parte deles pertencem aos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo e o tema de maior destaque entre esses materiais é o de Resíduos Sólidos, totalizando 58% do total. Quanto aos tipos de materiais impressos, destaca-se o formato folder e cartilha.

Ao se analisar os conteúdos dos materiais impressos que abordam o tema de resíduos sólidos notou-se que a maior parte deles tem uma abordagem corretiva, ou seja, relacionam o tema de resíduos sólidos com as práticas de coleta seletiva e reciclagem.

Dos 26 materiais impressos voltados a temática dos resíduos sólidos avaliados, grande parte (85%) tem uma abordagem pragmática. Na abordagem pragmática a ênfase utilizada é no comportamento individual e também da visão simplista do querer fazer não se levando em conta o contexto social e econômico. Por isso materiais impressos de educação ambiental voltados somente para a coleta seletiva são categorizadas por pragmáticos já que não agem na causa raiz do problema dos resíduos sólidos (geração) e sim na resolução deste como atividade fim.

Os materiais categorizados com uma abordagem crítica (11%) trazem referências quanto a participação coletiva e a interação com a questão social. É o caso do folder da Cooperativa Nova Fênix do município de Diadema que trata a coleta seletiva não apenas como um projeto de economia solidária, mas como uma questão de mobilização da comunidade, abordando a questão ambiental e também a geração de renda com inclusão social.

A cartilha de título “Como Implantar e Manter a Coleta Seletiva na sua Escola” do município de São Bernardo do Campo traz características de Educação Ambiental crítica ao enfatizar a necessidade de mobilização da comunidade escolar e a importância de um projeto permanente e natural da rotina escolar. Essa cartilha apresenta 11 passos para a implantação da coleta seletiva eficaz na escola e no 9º passo aborda a questão de sensibilização não só dos professores, alunos e pais, mas também da equipe de limpeza. Mostra que é necessário problematizar e estimular as discussões, abrindo espaço para as opiniões diversas o que caracteriza uma visão de complexidade da relação que é um dos aspectos da Educação Ambiental crítica.

As unidades de registro referentes às entrevistas com os responsáveis pela Educação Ambiental dos seis municípios pesquisados foram primeiramente divididas em 2 categorias: Conceitos de Educação Ambiental, em que são expostas as opiniões dos participantes sobre o que é Educação



Ambiental e qual sua importância e Atividades e Ações de Educação Ambiental realizadas que traz os exemplos de ações, projetos e campanhas realizados nos últimos 5 anos nos municípios.

Após essa divisão, as unidades de registro foram analisadas à luz da abordagem de Educação Ambiental utilizadas por Silva (2007) e Layrargues e Lima (2011), em sub-categorizadas em 3 tipos: educação ambiental conservadora, educação ambiental pragmática e educação ambiental crítica.

Verificou-se que as ações categorizadas na abordagem Pragmática da Educação Ambiental são a maioria (53%). Nesta categoria se destacam as ações e atividades relacionadas com a questão da Coleta Seletiva em escolas.

Observa-se que a questão da reciclagem está presente em todas as falas dando a falsa impressão que os problemas ambientais podem ser resolvidos apenas com essa atividade. Para Loureiro e Layrargues (2013) esse viés pragmático serve apenas como uma compensação para corrigir imperfeições do sistema produtivo, em que o aumento da geração de lixo deve ser equilibrada com a volta do material para o processo produtivo por meio da reciclagem.

Atividades diferenciadas envolvendo variados sujeitos sociais e também uma abordagem interdisciplinar podem caracterizar uma Educação Ambiental Crítica. A questão de se trabalhar com temas geradores e problemas locais também caracterizam uma visão crítica da Educação Ambiental e aparecerem em algumas falas dos entrevistados.

Em menor número foram categorizadas as ações e atividades consideradas como conservadoras (15%). Essas atividades são caracterizadas por ações pontuais, geralmente se remetendo a datas comemorativas ou eventos específicos, principalmente em empresas que é o caso da chamada SIPAT – Semana Interna de Prevenção de Acidentes de Trabalho. Embora o foco principal seja a segurança do trabalho, muitas empresas agregam temas ambientais nessas semanas.

Embora as ações e atividades realizadas pelas prefeituras municipais pesquisadas estejam enquadradas na subcategoria de Educação Ambiental Pragmática, o discurso sobre os conceitos de Educação Ambiental analisados demonstram uma maior característica crítica. De acordo com as unidades de registros analisadas, 66% dos conceitos de Educação Ambiental descritos pelos entrevistados se enquadra no enfoque de Educação Ambiental Crítica, enquanto 28% é de caráter pragmático.

Desta forma a Educação Ambiental na prática é pragmática, embora o



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

campo teórico seja crítico até seguindo os preceitos da Política Nacional de Educação Ambiental. Embora a maior parte das unidades de registro quanto ao conceito de Educação Ambiental demonstre o caráter crítico, com elementos como, por exemplo, interdisciplinaridade, participação da população, viés político, entre outros, a realidade verificada é diferente, já que as ações são na maioria das vezes voltadas para o indivíduo e a sua responsabilidade de mudar o quadro de degradação atual do meio ambiente.

Independente do tipo de abordagem dada a Educação Ambiental (conservadora, pragmática ou crítica) é evidente a inserção do tema Resíduos Sólidos na agenda ambiental dos municípios, embora ainda voltados quase por inteiro à coleta seletiva e reciclagem. Provavelmente este quadro não reflete apenas a situação dos municípios do Grande ABC, pois segundo Layrargues (2016), o tema Resíduos Sólidos tem sido vedete na Educação Ambiental brasileira, principalmente nas escolas e campanhas governamentais sobre coleta seletiva, reciclagem e consumo consciente. Também se infere que a questão dos resíduos sólidos, antigamente tratado como lixo já era uma das pautas principais da Educação Ambiental há 20 anos. O trabalho realizado por Trajber e Manzochi (1996) intitulado “Avaliando a educação ambiental no Brasil: materiais impressos” mostrou que o tema lixo foi o de maior frequência entre os diversos materiais impressos analisados (livro didático, cartilha, jornal, folder, jogo, etc.).

Conclui-se que tem abordagem utilizada pelo Poder Público para tratar o tema de Resíduos Sólidos é prioritariamente pragmática já que tanto os materiais impressos, assim como as ações realizadas descritas pelos entrevistados estão voltadas principalmente a coleta seletiva e reciclagem, ou seja, usam a resolução do problema como atividade fim, não abordando as verdadeiras causas do excesso de resíduos sólidos. Também se percebe a ênfase nos comportamentos individuais, já que muitos dos materiais impressos colocam o munícipe como o único protagonista da correta gestão de resíduos sólidos. Alguns materiais impressos e até mesmo alguns conceitos citados pelos entrevistados tem caráter crítico, porém nota-se dificuldade do poder público em incentivar a participação popular numa dimensão não apenas ambiental, mas também cultural e social e, além disso, é notória a ausência do estímulo ao questionamento do modelo econômico vivido atualmente. O mesmo modelo econômico que apoia a reciclagem de materiais também precisa do estímulo ao consumismo e colabora com a obsolescência planejada. Desta forma, conclui-se que a Educação Ambiental



Pragmática não atende a Política Nacional de Resíduos Sólidos pois não segue a hierarquia proposta no Art. 9º da referida lei: não geração, redução, reutilização, reciclagem, tratamento de resíduos e por último a disposição final de rejeitos.

Muitos planos, programas, campanhas, cartilhas virão pela frente como ferramenta de Educação Ambiental voltada aos resíduos sólidos, porém se continuarem nos mesmos modelos apresentados nesta pesquisa a problemática socioambiental perdurará já que continuarão servindo ao capital: incentivar a reciclagem do material de maior valor econômico, sem desconstruir o pensamento consumista que mesmo colocando os recursos naturais em risco é a mola propulsora para o lucro.

Referências

Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais - ABRELPE –. Panorama dos Resíduos Sólidos do Brasil 2013. ABRELPE, 2014.

BRASIL. Lei 12.305 de 02 de agosto de 2010 – Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm>. Acesso em 10 abr. 2016.

GIACOMINI FILHO, Gino. Meio ambiente e consumismo. São Paulo: Editora Senac, 2008.

LAYRARGUES, P. P. Políticas de gestão e Educação Ambiental para resíduos sólidos na economia de mercado: a obsolescência planejada e os limites da sustentabilidade no capitalismo. XIII Concurso Internacional “Pensar Contracorriente”. Havana, 2016

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6., Ribeirão Preto, 2011. Anais eletrônicos... Ribeirão Preto: USP, 2011. Disponível em: <<http://epea2011.webnode.com.br/products/a0127-1-/>>. Acesso em 10 abr. 2017.

LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e Educação Ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. Revista Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013.

PEDRINI, A. G. Metodologias em Educação Ambiental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

SELICANI, Vanessa. Lixo cresceu mais que população. Jornal Metro ABC, São Paulo, 22 abr. 2014. Foco, p. 2.

SILVA, R. L. F. O meio ambiente por trás da tela: estudo das concepções de educação ambiental dos filmes da TV escola. 2007, 254f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TRAJBER, R.; MANZOCHI, L. H. Avaliando a educação ambiental no Brasil: materiais impressos. São Paulo: Gaia, 1996.





A importância estratégica da educação socioambiental na implementação da gestão eficaz das políticas públicas dos recicláveis no Brasil

Jorge Barros¹⁷¹

Das seis macros políticas ambientais do país, a Política Nacional de Resíduos Sólidos, PNRS, Lei 12.305/10, complemento da Política Nacional de Saneamento Básico, Lei 11.445/07, foi à última lei a ser sancionada no Brasil (BRASIL, 201s), praticamente ao lado da Política Nacional sobre Mudança do Clima, PNMC, Lei 12.187/2009 (BRASIL, 2011), oficializando com isto, o compromisso voluntário do Brasil junto à Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima para a redução de emissões de gases de efeito estufa, GEEs, entre 36,1 e 38,9% das emissões no país, projetada até 2020, com o retorno do ex-presidente Lula da COP15, em 2009,

[...] efeitos adversos da mudança do clima: mudanças no meio físico ou biota resultantes da mudança do clima que tenham efeitos deletérios significativos sobre a

¹⁷¹ Vice presidente da C4-P&D, Centro Científico e Cultural à Cidadania e Facilitador da REARJ/REAZO. E-mail: jorgemarcosbarros@gmail.com



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

composição, resiliência ou produtividade de ecossistemas naturais e manejados, sobre o funcionamento de sistemas socioeconômicos ou sobre a saúde e o bem-estar humanos BRASIL, 2009)

A Política Nacional de Resíduos Sólidos dormitava no Congresso Nacional há quase 20 anos, enquanto o país vinha sofrendo o grave problema de degradação ambiental, através do descarte incorreto dos resíduos sólidos, contaminando nossos biomas, rios, lagoas, mares e manguezais, juntamente com outra grave questão, as emissões de gases de efeito estufa, provocadas também pelos lixões a céu aberto no país, os quais perduravam mais ou menos trinta anos e, com um gravíssimo problema de exclusão social, com oitocentos mil catadores nos 5.570 municípios brasileiros vivendo tragicamente nesse segmento e dele fazendo seu trabalho informal, segundo dados do Movimento Nacional de Catadores de Recicláveis, MNCR¹⁷²

No curso que fiz, patrocinado pelo ONU e realizado pela “École Polytechnique Fédérale de Lausane, EPFL, denominado de “Municipal Solid Waste Management in Developing Countries¹⁷³” (Administração de resíduos sólidos municipais em países em desenvolvimento¹⁷⁴), agregado a ele, as sete visitas técnicas em Portugal em dois Consórcios Intermunicipais, a Lipor e a Valnor, cujo país viveu a mesma mazela que o Brasil está vivendo. Portugal conseguiu reverter em trinta anos esse quadro mas, mitigou mesmo nos últimos 15 anos. Esse país é um exemplo para a Europa, já que sua cadeia de valor e sua cadeia produtiva na educação ambiental e na gestão de resíduos sólidos é o produto das diversas experiências ou casos exitosos de países europeus, devidamente adaptados a realidade portuguesa, ressaltando aqui a questão imperiosa da Educação Ambiental que é aplicada por esses consórcios e pelo belo exemplo paradigmático da Sociedade Ponto Verde*7, caso de Sucesso e referência europeia de educação ambiental e tratamento correto de seus resíduos e o país já começa a fazer a sua transição da economia linear, perpassou a experiência da logística reversa e já inicia a sua migração para a Economia Circular¹⁷⁵.*8

¹⁷² Ver: <http://www.mncr.org.br/artigos/a-crise-financeira-e-os-catadores-de-materiais-reciclavéis>, Artigo publicado no Boletim do IPEA (Inst. de Pesquisa Econômica Aplicada), 15/01/2010.

¹⁷³ Ver <https://www.coursera.org/learn/solid-waste-management/home/info>, Curso de Administração de resíduos sólidos municipais em países em desenvolvimento, Escola Politécnica Federal de Lausane.

¹⁷⁴ <http://www.pontoverde.pt/>, Sociedade Ponto Verde.

¹⁷⁵ <http://www.jornadas-residuos2017.apesb.org/>



Mas quando imergimos na realidade dos países europeus e nos países em desenvolvimento, no que diz respeito ao prazo da implantação e maturidade de uma política nacional de resíduos, contemplamos um fato, no mínimo curioso, que torna o Brasil diametralmente oposto e na contra mão dos demais países no planeta? É o prazo escolhido pelos gestores brasileiros para implantar a Política Nacional de Resíduos Sólidos, Lei 12.305/10, em apenas quatro anos, isto é, de 02 de agosto de 2010 até 02 de agosto de 2014. E para piorar, esse prazo foi referendado pela 4ª Conferência Nacional de Meio Ambiental, realizada em 2013, cujo tema foi “Aplicabilidade da Política Nacional de Resíduos Sólidos”, com a participação de 200 mil pessoas em todo Brasil, devido às conferências municipais e estaduais, tendo à conferência nacional a presença de 1352 delegados com poder de decisão¹⁷⁶.

Em qualquer país de porte médio, como é o caso dos países da Europa, cuja dimensão e população é infinitamente abaixo da população do Brasil, e sem contar o nível educacional e socioeconômico, o tempo para implantação de uma política nacional de resíduos varia entre oito a doze anos, sendo a média de dez anos. Agora imagina o Brasil, de dimensão continental, com 5.570 municípios, com seus lixões a céu aberto há mais de 30 anos, contendo aproximadamente 850 mil catadores, segundo dados do MNCR, e cuja política é complexa, devido ao emprego do princípio da Gestão Compartilhada, envolvendo atores díspares como, governos, empresas, catadores organizados em cooperativas e o consumidor, sem contar ainda as questões dos Comitês Interministeriais, por setores de produtos, que devem se organizar e de apontarem, na linha do tempo, quais os produtos devem sofrer o princípio da logística reversa, devido ao seu risco à sociedade e ao meio ambiente. Como poderia o Brasil querer mitigar em quatro anos, quando o nosso país irmão que é do tamanho geográfico e populacional do estado do Paraná, precisou no mínimo de 15? E ainda mais em um país que carece da principal ferramenta mitigadora das ações antrópicas do consumismo que é a Educação Ambiental.

[...] Nenhuma das leis aplicáveis atualmente no Brasil compila de forma abrangente as diversas classificações

¹⁷⁶ <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/conferencia-nacional-do-meio-ambiente/iv-conferencia>



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

dos resíduos gerados por atividades quaisquer que sejam. Nesse sentido, o descarte inadequado nem sempre é resultado de descaso ou má vontade do cidadão. O que se percebe recorrentemente é que a informação acerca do tipo de descarte adequado ao tipo de resíduo é ambígua, causando confusão ao gerador. “É evidente que se deve agir conjuntamente, pois a responsabilidade é compartilhada pelas indústrias, pelo distribuidor, pelos órgãos públicos. Porém, uma das mais efetivas formas de diminuir a geração de resíduos, em qualquer escala, passa obrigatoriamente por boas práticas de Educação Ambiental e disseminação de informações. (AMARO; VERDUN, 2016)

Pelas razões acima e segundo esta observação de Bandeira Amaro & Berto Verdum, em sua obra “PNRS e suas interfaces com o espaço geográfico: entre conquistas e desafios” é que defendo como objeto da Mesa Redonda 13 do IX FBEA e IV ECEA, a Aplicabilidade da EA na PNRS, preceituado no seu Art. 5º que diz: “PNRS integra a Política Nacional de Meio Ambiente e articula-se com a Política Nacional de Educação Ambiental. Como instrumento de ação ela ressalta no Art. 8º: “São instrumentos da PNRS entre outros”: “VIII - A educação ambiental”. E a lei em questão que à semelhança da Constituição Federal é municipalista, ressalta na Seção IV, Dos Planos Municipais da Gestão Integrada dos Resíduos Sólidos, em seu Art. 19 que: “O plano municipal de gestão integrada de resíduos sólidos tem o seguinte conteúdo mínimo.” “programa e ações de educação ambiental que promovam a não geração, a redução, a reutilização e a reciclagem dos resíduos sólidos.”

Referências

AMARO, Bandeira; VERDUM Berto. PNRS e suas interfaces com o espaço geográfico: entre conquistas e desafios, , “Clima e sua relação com os Aterros Sanitários, Porto Alegre, Letral, 2016

BRASIL. Política Nacional de Resíduos Sólidos PNRS, Disponível em: http://fld.com.br/catadores/pdf/politica_residuos_solidos.pdf 2. ed., 2012, Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados Centro de Documentação e Informação Coordenação de Biblioteca <http://bd.camara.gov.br>

BRASIL. Política Nacional sobre Mudança do Clima. Disponível em: <http://www.>



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira





Feira universidade ecosolidária: as aproximações com a educação ambiental

**Leila Andrésia Severo Martins¹⁷⁷
Fabiana da Silva Oliani¹⁷⁸**

O presente artigo visa refletir sobre a experiência e os desafios da Feira Universidade Ecosolidária que acontece na Universidade do Vale de Itajaí – UNIVALI, e a sua aproximação com a Educação Ambiental, proporcionando a integração entre empreendimentos, comunidade e público acadêmico desde o ano de 2009. A Feira surgiu a partir da articulação entre a ITCP da UNIVALI e o movimento local, visando contribuir como estratégia de desenvolvimento de empreendimentos econômicos solidários na perspectiva de construção de uma sociedade mais sustentável.

A Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares – ITCP UNIVALI concentra suas atividades no atendimento de empreendimentos econômicos na área da Economia Solidária, tendo suas atividades organizadas em quatro eixos de trabalho: Cooperativas de Catadores da Foz do Rio Itajaí; Comercialização de Economia Solidária; Grupos de Alimentação; Espaços de Políticas Públicas.

¹⁷⁷ Mestre em Educação e Cultura (UDESC), Psicóloga (UPF). Universidade do Vale do Itajaí. Coordenadora da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares Univali. leilasevero@univali.br

¹⁷⁸ Mestranda em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental (UDESC), Especialista em Direito Público Constitucional e Administrativo (UNIVALI), Bacharela em Direito (UNIVALI). Universidade do Vale do Itajaí. fabiana.oliani@univali.br



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

A reflexão está pautada em três pontos estruturantes: a compreensão de Economia Solidária e de Educação Ambiental; a apresentação da Feira Universidade Ecosolidária e, por último, mais explicitamente as suas aproximações com a educação ambiental.

A economia solidária pode ser compreendida de forma mais abrangente como uma estratégia de desenvolvimento, e isto vem sendo discutido dentro do movimento com bastante força. Historicamente a economia solidária surge em períodos e em coletivos com maior fragilidade social, visando à geração de trabalho e renda. Orientada por princípios como autogestão, cooperação, solidariedade, viabilidade econômica e sustentabilidade socioambiental.

A Política Nacional de Educação Ambiental, (LEI No 9.795, 1999), em seu artigo 1º, diz que:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”

E, portanto, também permeada por valores e princípios de respeito e cooperação em todas as suas dimensões, social, ambiental, política, cultural,....

A Feira Universidade Ecosolidária conta com a presença de empreendimentos do Fórum Litorâneo de Economia Solidária, que foi criado em 2010 e é um espaço de articulação das políticas públicas, ou seja, é uma forma de organização do movimento de economia solidária com abrangência na região do litoral norte do estado de Santa Catarina. O mesmo é composto pelos 10 municípios que fazem parte da AMFRI¹⁷⁹ e pelos municípios de Brusque e Balneário Camboriú que não fazem parte da referida associação.

O Fórum Litorâneo é um dos responsáveis por articular e fomentar a Feira Universidade Ecosolidária, tendo inclusive uma comissão que realiza, junto com a equipe da ITCP, a organização da Feira todos os meses. Assim,

¹⁷⁹ Fundada em 10 de abril de 1973, a Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí- AMFRI, formada pelos municípios de Balneário Piçarras, Bombinhas, Camboriú, Ilhota, Itajaí, Itapema, Luís Alves, Navegantes, Penha e Porto Belo. Disponível em: <http://www.amfri.org.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/45651>. Acesso em maio de 2017.



com esta parceria, a Feira acontece mensalmente e faz parte do calendário institucional da Universidade sendo, portanto, considerada um ponto fixo de comercialização da Rede de Comercialização Litoral Norte.

A Feira Universidade Ecosolidária, além da presença de empreendimentos do Fórum Litorâneo, conta com a colaboração e participação de empreendimentos do Fórum Regional de Economia Solidária de Florianópolis e Rede de Economia Solidária do Vale do Itajaí (RESVI, em Blumenau), numa parceria de trocas estabelecidas com estes para a participação nas feiras realizadas pelos mesmos.

Feiras na Economia Solidária

A economia solidária se apresenta como uma inovadora alternativa de geração de trabalho e renda, sendo considerada uma resposta a favor da inclusão social. Laville (1994) caracteriza a economia solidária sendo “um conjunto de atividades econômicas cuja lógica é distinta tanto da lógica do mercado capitalista quanto da lógica do Estado”.

A comercialização é um grande desafio para os empreendimentos de Economia Solidária, a estrutura que a Universidade fornece é para o desenvolvimento de atividades que promovam a formação e organização de trabalhadores dos empreendimentos, além de promover a comercialização de seus produtos. Este espaço de articulação busca trabalhar com cada empreendedor ou empreendedora o fortalecimento pessoal e coletivo, através dos princípios básicos de Economia Solidária, caracterizados como:

Cooperação: existência de interesses e objetivos comuns, a união dos esforços e capacidades, a propriedade coletiva de bens, a partilha dos resultados e a responsabilidade solidária. Envolve diversos tipos de organização coletiva: empresas autogestionárias ou recuperadas (assumida por trabalhadores); associações comunitárias de produção; redes de produção, comercialização e consumo; grupos informais produtivos de segmentos específicos (mulheres, jovens etc.); clubes de trocas etc. Na maioria dos casos, essas organizações coletivas agregam um conjunto grande de atividades individuais e familiares;



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

Autogestão: os/as participantes das organizações exercitam as práticas participativas de autogestão dos processos de trabalho, das definições estratégicas e cotidianas dos empreendimentos, da direção e coordenação das ações nos seus diversos graus e interesses, etc. Os apoios externos, de assistência técnica e gerencial, de capacitação e assessoria, não devem substituir nem impedir o protagonismo dos verdadeiros sujeitos da ação;

Dimensão Econômica: é uma das bases de motivação da agregação de esforços e recursos pessoais e de outras organizações para produção, beneficiamento, crédito, comercialização e consumo. Envolve o conjunto de elementos de viabilidade econômica, permeados por critérios de eficácia e efetividade, ao lado dos aspectos culturais, ambientais e sociais;

Solidariedade: O caráter de solidariedade nos empreendimentos é expresso em diferentes dimensões: na justa distribuição dos resultados alcançados; nas oportunidades que levam ao desenvolvimento de capacidades e da melhoria das condições de vida dos participantes; no compromisso com um meio ambiente saudável; nas relações que se estabelecem com a comunidade local; na participação ativa nos processos de desenvolvimento sustentável de base territorial, regional e nacional; nas relações com os outros movimentos sociais e populares de caráter emancipatório; na preocupação com o bem estar dos trabalhadores e consumidores; e no respeito aos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras (MTE/SENAES 2010, apud PITAGUARI, 2010 p. 47).

Sendo assim, como toda sociedade, este coletivo que compõe a Feira Universidade Ecosolidária também reflete, em parte, aspectos culturais que fazem parte do quadro brasileiro, como cultura do patrimonialismo e do assistencialismo, o que evidencia em alguns grupos a própria dificuldade de estabelecer processos mais autônomos. A economia solidária se ergue na tentativa de superação dos desafios postos pela situação de desemprego e falta de oportunidades geradas pelo processo do capitalismo em um conjunto de atividades econômicas.



Os trabalhadores que aderem à economia solidária se unem em redes e/ou cooperativas de produção e comercialização, nas quais eles são proprietários ou sócios dos negócios, em vez de buscar emprego assalariado numa empresa capitalista. A cooperação entre os trabalhadores visa minimizar as dificuldades presentes no trabalho autônomo individual, e ampliar a possibilidade das atividades sobreviverem frente à competição com as empresas que se utilizam da exploração do trabalho assalariado. (PITAGUARI, 2010, p. 11).

As feiras solidárias também são compreendidas como “espaços de integração e articulação de EES, instituições governamentais e entidades de assessoria, apoio e fomento à economia solidária”. Para a autora:

São nos espaços de feira que os parceiros juntam as suas forças na construção coletiva de fortalecimento de laços de solidariedade e compromisso com a preservação e valorização das tradições culturais locais que são manifestadas de diferentes formas, nas apresentações culturais que recheiam estes espaços (AMORIM, 2011, p.17).

As feiras são a forma de contato direto dos empreendedores com seus consumidores, uma vez que exclui a figura do intermediário, e é no momento da feira que os laços entre eles se solidificam, gerando a fidelização daquele cliente que por vezes se torna um consumidor assíduo da feira.

Além de abrir caminho para o crescimento local as feiras são espaços que viabilizam o fortalecimento das relações interpessoais:

[...] mas no desenvolver da proposta vai se fortalecendo laços de solidariedade e pertencimento, formas de trabalhar coletivamente e pensar no bem comum, onde em muitos momentos a comercialização passa para um segundo plano e se percebe que para viver e bem viver, é preciso estabelecer parcerias, relações humanas sólidas e comprometidas, que vão muito além da dimensão econômica. (AMORIM, 2011, p.18).



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Logo, as feiras da Economia Solidária têm um olhar mais abrangente e não visa apenas à comercialização pura e simples, já que o espaço da feira se transforma em um ambiente de estímulo ao consumo ético, justo e solidário possibilitando um fortalecimento das relações humanas para que trabalhem em equipe.

Para CIRANDAS (2005) as Feiras de Economia Solidária se constituem não apenas como um espaço de exposição e comercialização direta dos produtos dos empreendimentos econômicos solidários, mas um espaço de trocas solidárias, de rodada de negócios, de apresentações culturais e artísticas, de informação e formação política em economia solidária, articulação de cadeias produtivas.

Sendo assim as Feiras de Economia Solidária têm outra proposta que não apenas a comercialização, mas sim a fidelização e conscientização do consumidor ao movimento economia solidária, que se respalda em sustentabilidade, solidariedade, autogestão e cooperativismo entre todos, além de proporcionar esta aproximação com a comunidade.

Desde sua criação a ITCP/UNIVALI sempre apoiou a comercialização de produtos, pautados nos princípios da economia Solidária, assim como no desenvolvimento da autogestão dos empreendimentos. Além de ter colaborado na organização inicial da Feira Agroecológica, que ocorre semanalmente no centro de Itajaí e também na Praia Brava, a ITCP/UNIVALI organiza a Feira Universidade Ecosolidária, em parceria com o Fórum Litorâneo. É um dos espaços de articulação e formação da Rede de Comercialização Solidária Litoral Norte e a partir da consolidação desta Feira, teve-se a ampliação do calendário de feiras tanto na universidade como na região.

Na Economia Solidária as feiras têm um olhar mais abrangente e não visam apenas à comercialização pura e simples, já que o espaço da feira se transforma em um ambiente de estímulo ao consumo ético, justo e solidário possibilitando um fortalecimento das relações humanas (MARTINS, OLIANI, RIFFEL, 2017, p. 136). As feiras livres de economia solidária vêm ocupando um espaço que permite articular diferentes estágios da atividade econômica dos EES, com a capacidade de envolver produtores e consumidores, desde o planejamento até a venda, com diferentes convenções e construções sobre qualidade dos produtos. É a prática da economia solidária visando não somente a oferta de bens e serviços, mas principalmente a qualidade da vida humana, com iniciativas de produção, comercialização e consumo.



Articulação com o Fórum Litorâneo de Economia Solidária

Com atuação abrangente na região do litoral norte do estado de Santa Catarina o Fórum Litorâneo “é um espaço de articulação das políticas públicas para a economia solidária, articulação de processos de comercialização para os empreendimentos econômicos solidários (EES) e de apoio, fomento e mobilização” (Peres; Martins, 2014). Desde sua criação o Fórum Litorâneo se faz importante para fomentar os EES no que tange à formação em Economia Solidária, bem como na mobilização para a comercialização em feiras na região e em outros estados, como Paraná e Rio Grande do Sul, por exemplo.

Em âmbito regional, as feiras tiveram um grande aumento. Os EES passaram a comercializar em novos locais, em outros municípios e tendo a oportunidade de intercâmbio com outros fóruns de economia solidária.

O Fórum Litorâneo, a RESVI e o Fórum Regional de Economia Solidária de Florianópolis têm estabelecido uma parceria para a comercialização, disponibilizando geralmente, dois espaços de comercialização para os empreendimentos dos fóruns parceiros. Esta possibilidade de intercâmbio entre os grupos de diferentes fóruns tem colaborado para o incremento dos calendários de feiras. Essa troca tem o objetivo de fortalecer o movimento da Economia Solidária na região a fim de possibilitar uma rede de comercialização ampla, que proporcione a troca de experiências, viabilidade econômica, desenvolvimento da autogestão e solidariedade, que são os pilares da economia solidária.

O calendário regional das feiras municipais que vem se estruturando na Rede de comercialização Litoral Norte possui, além da feira da UNIVALI em Itajaí, outras feiras fixas; a edição mensal do Navebrik, promovida pela Artesanave no município de Navegantes; além de outras realizadas em parceria com as Prefeituras Municipais das referidas cidades, como também as Feiras semanais de orgânicos (no Centro de Itajaí, e na Praia Brava).

A atuação em Rede possibilita ainda a participação dos EES em outras feiras realizadas em eventos pontuais na região ou em parcerias com outros fóruns regionais em Santa Catarina, como exemplo a participação na Feira Internacional do Cooperativismo (Feicoop) e na Feira Latino-Americana de Economia Solidária em Santa Maria ou como é conhecida na “Feira de Santa Maria” de 2013 a 2016 com um grupo de mais de 30 empreendedores, que participaram da comercialização e das diferentes programações da Feira.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Feira Universidade Ecosolidária

A Feira Universidade Ecosolidária, começou a ser realizada em 2009 com 06 grupos, sendo uma das primeiras feiras organizadas na região.

Desde 2015 a Feira cresceu e por reivindicação das empreendedoras e dos empreendedores passou a ser realizada mensalmente em frente à Biblioteca Central da Univali, tendo a participação em média de 18 grupos expondo em cada edição, sendo que passou a integrar o calendário oficial da UNIVALI desde 2015. Este fato foi intensamente comemorado pelos EES, pela equipe da ITCP e da Gerência da Extensão, visto que é uma valorização do trabalho realizado, bem como uma abertura para a proposta da economia solidária pela atual Reitoria que reconhece a perspectiva social deste trabalho, que se coaduna com a função de uma universidade comunitária.

A partir do ano de 2015 as feiras tiveram um grande crescimento com empreendimentos e empreendedores. Um dos resultados foi o reconhecimento social e político da feira como um ponto fixo de comercialização da Rede de Comercialização Litoral Norte. A mesma acontece mensalmente em frente à Biblioteca Central da UNIVALI do Campus de Itajaí, das 9h às 21h, totalizando 10 feiras no ano, somente não sendo realizada em período de recesso escolar – meses de janeiro e fevereiro.

Outro resultado é que, em um curto espaço de tempo, o número de empreendimentos e empreendedores aumentou em até 50% através da feira mensal. Verificam-se expressivos resultados perante a universidade e importantes avaliações por parte do movimento.

As feiras de economia solidária realizadas na universidade vêm proporcionando a integração entre comunidade, empreendimentos e o público acadêmico, além de permitir que os empreendimentos de economia solidária da região divulguem seu trabalho e aumentem sua renda com a comercialização dos seus produtos. Este espaço de articulação busca trabalhar com cada empreendimento o seu fortalecimento por meio dos princípios da economia solidária. Sendo assim a Feira Universidade Ecosolidária proporciona oportunidades de capacitação, divulgação e de troca de experiências entre trabalhadoras/es da Economia Solidária e o público acadêmico (alunas/os, professoras/es e funcionárias/os da Universidade).

A Feira Universidade Ecosolidária faz a comercialização de artesanatos e produtos orgânicos frescos, a preços mais acessíveis, estimulando assim o consumo ético, justo e solidário. Vale salientar que a feira visa incentivar o



consumo de uma alimentação saudável, ou seja, livre de agentes químicos e agrotóxicos. Também busca levar o público a refletir sobre questões relacionadas à sustentabilidade e preservação do meio ambiente, possuindo um local para coleta de pilhas, baterias, livros, lâmpadas e óleo de cozinha cujo destino adequado inicialmente era realizado pelo Centro Público de Economia Solidária de Itajaí (CEPESI). Atualmente são recolhidos esponjas, eletroeletrônicos e óleo de cozinha, numa parceria com o Programa Ciclo da Univali, que realiza a destinação correta.

A mesma também possui o espaço de trocas solidárias incentivando as novas gerações à práticas sustentáveis e de respeito ao meio ambiente. Outro formato das trocas são as realizadas entre os empreendimentos que desde meados de 2016 estão retomando a prática e buscando incrementar as feiras de trocas.

Outro espaço disponibilizado na feira é voltado para as apresentações culturais, que são realizados em parceria com o setor de cultura da UNIVALI, entretanto está aberto para outros grupos que queiram se apresentar, podendo assim divulgar seu trabalho, e fortalecer o movimento cultural da região. É um momento muito esperado pelos empreendimentos e público acadêmico que têm interagido bastante, sugerindo pessoas e grupos para animar as feiras da UNIVALI.

Aproximações com a Educação Ambiental

A Feira Universidade Ecosolidária cumpre um papel importantíssimo no que diz respeito à educação ambiental, visto que estabelece um constante processo de reflexão sobre as dimensões da economia solidária, estando aqui entremeadas as questões socioambientais.

Desta forma a ITCP UNIVALI, no processo de incubação da Rede de Comercialização Solidária e de apoio às feiras, vem organizando várias formações para apoiar os empreendimentos, tanto na escolha de matérias primas, na confecção dos produtos, com foco na inovação, criatividade e qualificação, na organização das tendas e exposição dos produtos, como também de atendimento ao cliente e vendas solidárias. Outro aspecto ainda que precisa ser considerado é que leva um tempo para o público consumidor estar aberto e sensibilizado para esta proposta, e isto implica também em processo de convencimento junto aos empreendedores da economia solidária para a inclusão desta perspectiva pedagógica. Os canais de comunicação com



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

o público consumidor são extremamente importantes, mas por si só não são suficientes para garantir as vendas, há a necessidade de prestar atenção às preferências e às necessidades dos consumidores, de verificar se o produto disponível atende estas demandas, se o preço é justo, enfim é necessário verificar uma série de variáveis para a concretização da comercialização.

As Feiras se traduzem como espaços para a educação ambiental, por meio da conscientização de consumidoras/es, além dos participantes dos empreendimentos, sobre uma outra economia, que considera os aspectos social, econômico, político, cultural e ambiental do desenvolvimento, numa perspectiva integral, se respaldando na solidariedade, autogestão e cooperativismo.

Um dos objetivos do comércio justo e solidário é a evolução das práticas comerciais para a sustentabilidade e a incorporação dos custos sociais e ambientais por produtoras/es e consumidoras/es, (CATTANI, 2003, p. 37) visando o bem-estar humano e ecológico. Isto reflete no cuidado das/dos produtoras/es em observar a origem das matérias primas utilizadas no processo de produção de determinado item. A escolha dos materiais, a forma de produção, a utilização racional de matéria prima são pontos que devem ser observados no processo de produção e consumo, de forma que sejam mensurados, por produtoras/es e consumidoras/es os custos sociais e ambientais para que determinado produto ou serviço chegue a sua forma final. Estes princípios são constantemente pulverizados para que os EES possam caminhar na direção da sustentabilidade. Este não é um caminho fácil, mas extremamente necessário. A construção de sociedades sustentáveis implica em entrelaçar os conceitos de solidariedade, cidadania e meio ambiente, apontando para a educação ambiental a tarefa de resgatar os direitos civis, políticos e sociais das populações.

Fazer educação ambiental é promover cidadania, tanto no sentido de promover a responsabilidade política de cada um, como de propiciar a organização coletiva da vida social. A Economia Solidária é também permeada por esta proposta, é preciso desconstruir hábitos culturais nocivos à vida das pessoas e do ambiente e construir novas formas de relacionamento em que a solidariedade, o respeito, a transparência e a cooperação sejam princípios estruturantes. Tal consecução é tarefa complexa, um processo contínuo de reeducação, que se inicia dentro dos pequenos grupos e se desdobra nos diferentes espaços de circulação dos seus integrantes, ou seja, nas reuniões familiares, na vizinhança, nas feiras, nas reuniões de estudo e trabalho, entre



outros. Assim, juntamente com o aspecto econômico, as feiras de economia solidária, e aqui mais especificamente as Feiras Universidade Ecosolidária, são espaços pedagógicos em que se busca analisar, discutir, esclarecer e levantar possíveis soluções e encaminhamentos para uma mudança de postura que produza a vida, em todas as suas formas, com respeito e qualidade.

Portanto, não só nas características desta nova forma de produzir e consumir, que tem como premissa fundamental o respeito ao ser humano e ao meio ambiente, mas também são realizadas inúmeras atividades durante as Feiras que somam com este espaço pedagógico: as feiras de trocas, rodas de conversas, apresentações culturais, cantinho da sustentabilidade (com coleta de pilhas, esponjas, baterias, óleo,...), rodadas de negócio, atividades de educação ambiental.

Por fim, as conquistas são grandes e os desafios apresentados são muitos, mas fazem parte de uma realidade dinâmica e em constante transformação, que está sempre se atualizando. Uma economia alternativa, que percorre os caminhos dentro de uma proposta de comércio justo e solidário, que atenda aos princípios de sustentabilidade social e ambiental, bem diferente da tradicional, e que por isso exige tempo para novas aprendizagens, novas formas de pensar, de fazer e de comercializar. Nesta proposta que a Feira Universidade Ecosolidária está inserida, como também as feiras da região e da economia solidária no geral, e por isso não tem todas as respostas, mas cabe salientar que os resultados obtidos nas experiências de comercialização nas feiras, contribuem muito para motivar o desenvolvimento dos empreendimentos econômicos solidários e fortalecer estas novas formas de comercialização, com mais justiça e solidariedade.

Ressalta-se ainda que não só os empreendimentos econômicos solidários mas toda a comunidade acadêmica, nestes oito anos de Feira Universidade Ecosolidária, tem sido partícipe, ora mais de perto, ora mais de longe, deste processo educativo. Assim, com este suporte, vão atuando para além da Feira, ultrapassando os muros da universidade e tornando-se agentes de difusão da necessidade de mudanças urgentes para uma sociedade justa, solidária e ambientalmente sadia.

Referências

AMORIM, Rizonaide Souza. Feiras de Economia Solidária: fenômeno de socialização ou redescoberta do mercado? Disponível em: www.fbes.org.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

[br/?option=com_docman&task=doc_download&gid=1448&Itemid=99999999](http://www.uff.br/incubadoraecosol/docs/ecosolv1.pdf). Acesso em maio de 2017.

BRASIL, Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Política Nacional de Educação Ambiental, Brasília, DF, 1999.

CATTANI, Antonio David (org.). A outra economia. Veraz Editores. Porto Alegre, 2003.

CEPESI. Histórico. Disponível em: <http://www.cepesi.org.br/wp/o-cepesi/historico/>. Acesso em julho de 2015.

CIRANDAS. Como Organizar Feiras de Economia Solidária. Disponível em: http://cirandas.net/articles/0007/2967/Cartilha_Como_organizar_Feiras_de_Economia_Solid%C3%A1ria.pdf. Acesso em abril de 2015.

IMS, Instituto Marista de Solidariedade. Pontos fixos de comercialização solidária: termo de referência. Caderno 6. Série Trocando Ideias. IMS, Brasília, 2013.

LECHAT, N.M.P. As raízes históricas da economia solidária e seu aparecimento no Brasil. Disponível em: <http://www.uff.br/incubadoraecosol/docs/ecosolv1.pdf> >

Acesso em 30 de maio de 2017.

MARTINS L.A.S., OLIANI, F.S., RIFFEL, C.M. Tecendo redes de solidariedade: uma aposta de fortalecimento da economia solidária na região da Foz do Rio Itajaí/SC. Florianópolis, Insular, 2017.

PITAGUARI, S. O. A economia solidária no Brasil: políticas públicas e desenvolvimento local. Universidade Estadual de Londrina, PR, 2010.





Dialogo entre políticas públicas de educação ambiental e a escuta dos protagonistas sobre: Ações afirmativas, diversidade, inclusão, acessibilidade e assistência estudantil emancipatória no ensino superior

Vilmar Alves Pereira¹⁸⁰
Darci Emiliano¹⁸¹
Márcia Pereira da Silva¹⁸²

Introdução

Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos¹⁸³.

Neste capítulo apresentamos a fecundidade do tema: ações afirmativas, diversidade, inclusão, acessibilidade e assistência estudantil emancipatória no ensino superior, dialogado durante a realização do IX Fórum Brasileiro de

¹⁸⁰ Dr. Educação. Filósofo. Professor do IE/FURG e do PPGA/FURG. E-mail: [vilmar1972@gmail.com]

¹⁸¹ Mestre em Educação Ambiental pela FURG, Doutorando em Educação Ambiental pela FURG, integrante do grupo de pesquisas GEFEAP; Integrante do IFRS- Câmpus Sertão e membro do NEABI Câmpus Sertão. [darci.emiliano@sertao.ifrs.edu.br]

¹⁸² Pedagoga, Psicopedagoga e Parapsicóloga Clínica. Mestra em Educação pela UNIVALI e doutoranda em Educação Ambiental pela FURG. [marciacoracoralina@yahoo.com.br].

¹⁸³ Frase de Eduardo Galeano, (1940- 2015), foi um jornalista e escritor uruguaio. É autor de mais de quarenta livros, que já foram traduzidos em diversos idiomas. Suas obras transcendem gêneros ortodoxos, combinando ficção, jornalismo, análise política e História.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Educação Ambiental, especialmente destacando nos diálogos da mesa e em estudos realizados anteriormente ao IX Fórum, a trajetória FONAPRACE e PRAE-FURG .

Entendemos que a IX edição do Fórum cumpriu com muito êxito sua função sócioambiental ao ter acolhido nesse espaço de diálogos os protagonistas da discussão sobre Diversidade e inclusão, de forma que este pudessem falar partir de seus horizontes vividos, sobre o que é sentir-se diverso, ser percebido como um aparte social, mas sobretudo abriu espaço para que as comunidades tradicionais pudessem falar sobre sua cultura, sua ancestralidade, sobre seu olhar para natureza, enfim, que a partilha da diversidade da vida tivesse espaço, dando-nos miríades de um espaço de educação ambiental crítica e transformadora.

Foi mais que uma mesa foi um momento de compartilhamento de saberes e vivências. Ambientalmente foi um espaço de acolhimento e fundamentalmente de escuta, no dizer da canção de Leandro Leo: 'O verdadeiro rei da palavra valoriza o som; Fala como quem já compreendeu que o silêncio é bom', pois, a escuta atenta é também diálogo, o silêncio tem seu próprio tom, por isso, a escuta de cada participante da mesa, deu-nos de presente a dimensão de aprendizagens sobre: Pertencimento, sobre persistência, resiliência, um saber que, embora não esteja em livros, é um saber vivido, experienciado por todos os sentidos.

Discorrer sobre a assistência estudantil no Brasil, bem como sobre diversidade, inclusão, comunidades tradicionais, pressupõe que nos situemos a partir da constatação que estamos falando de um campo eminentemente novo para alguns, mas com lutas históricas para outros. Historicamente o que escutamos de Teófilo Gonçalves 'Estamos perdendo tudo o que era para manter e proteger', neste tempo vivido de retrocessos e perdas faz-se necessário mantermos em mente o 'chão de onde viemos', completou Edson José Lopes Camargo, especialmente no caso brasileiro, as políticas de Assistência estudantil, de inclusão, de acessibilidade, de cuidado e proteção com as terras indígenas, sempre foram em seu conjunto muito tênues. Em muitos casos ficam na invisibilidade.

Neste sentido a escola aparece como possibilidade de se constituir num espaço onde exista uma cultura de inclusão, mas, se as leis são tênues considerando a diversidade, inclusão e as comunidades tradições, as leis educacionais são também um campo minado de conflitos e pontos de vistas



divergentes, uma vez que, inclusão pressupõe mais que acessibilidade, preza que cada um seja atendido em sua singularidade, como sujeito que aprende do seu jeito e a seu tempo, deste olhar pode perceber que, nosso horizonte de partida para pensar políticas públicas de inclusão, de respeito às comunidades tradicionais e sua cultura, de valorização dos saberes indígenas, há de ser ajustado, redimensionado e re-pensado.

Dessa forma procurando tatear esse universo diverso e ao mesmo tempo singular, escolhemos recorrer aqui, neste capítulo, a pensar as ações afirmativas já realizadas na FURG, recorrendo assim ao órgão de maior relevância dessa área que é o FONAPRACE enquanto instituição que se ocupa diretamente da Política de Assistência Estudantil Brasileira.

Em estudo realizado através da revista comemorativa da referida instituição vemos que a política de assistência estudantil vem sendo redefinida ao longo desses 28 anos trazendo melhorias em seus programas básicos, principalmente nos programas de alimentação e moradia. Considerando esse universo ainda muito limitado houve a necessidade de se criar um Fórum Nacional com objetivo de elaborar, programar e acompanhar uma política de apoio ao estudante com maior contundência. Procurando conhecer melhor o público envolvido, o FONAPRACE (órgão assessor da ANDIFES) através das Pró-Reitorias de Assuntos Estudantis vem procurando ao longo dos anos realizar estudos sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, estudo este que é indispensável para ajudar estes universitários a permanecerem nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Desse modo, o FONAPRACE com suas Pró-Reitorias afins se preocupa com a formação e permanência dos estudantes de graduação e também da relação com os educadores que apresentam a cada ano maior sensibilidade com estudante oriundo de camadas populares que ingressa no ensino superior público. Nesse horizonte, a formação e permanência dos graduandos se tornam as principais bandeiras dessas instituições além da luta anterior que consiste em facilitar o acesso à educação superior através de uma abordagem emancipadora.

Esse quadro aponta para o surgimento de fatores que ao longo de 28 anos de lutas ganharam relevância e que continuam recebendo atenção que vem desde a necessidade de se criar um Fórum de Assuntos Comunitários e Estudantis, as lutas das pró-reitorias, as expectativas dos estudantes nas IFES, o papel formativo dos educadores nesse novo cenário e as condições



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

que a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da FURG (PRAE), vem criando a partir do Projeto Político Pedagógico da universidade, no sentido do desenvolvimento da concepção e construção da Assistência Estudantil Cidadã e Emancipadora pelo horizonte das Ações Afirmativas. Essas questões estão associadas diretamente a temática do apoio, acompanhamento pedagógico e da permanência dos estudantes nas IFES reivindicadas no Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e presentes no Plano de Desenvolvimento do Estudante – PDE¹⁸⁴ FURG. Mas para que chegássemos a esse cenário, muitos movimentos nos precederam. Mais que pensar em acesso ao ensino, o diálogo realizado durante o IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental (FBEA), apontou para direção de pensarmos em caminhos de permanência dos estudantes das comunidades indígenas, quilombolas e portadores de necessidades especiais nas universidades.

FONAPRACE: Percursos de reconhecimento e defesa da Assistência Estudantil Cidadã

Preocupado com as temáticas acima mencionadas, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis teve início em setembro de 1987 mais precisamente em Belo Horizonte, onde se sentiu uma necessidade da parte dos pró-reitores das IFES no sentido de viabilizarem as políticas de promoção e apoio aos estudantes.

FONAPRACE surge como órgão Assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, que tem buscado estimular e contribuir na defesa da Política de Assistência Estudantil e na elaboração de pesquisas nacionais sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Brasileiras. A partir desse esforço em de 1994, 1997 e 2011 puderam chegar ao diagnóstico feito das pesquisas sobre as condições e perfis dos estudantes. Como decorrência de inúmeras reuniões deste fórum o FONAPRACE apresentou a ANDIFES a

¹⁸⁴ O Programa de Desenvolvimento do Estudante PDE foi criado pela Deliberação nº 157/2010 do COEPEA, que visa promover ações para o desenvolvimento pleno do estudante universitário matriculado na FURG. O PDE se estrutura em três subprogramas: Subprograma de Apoio Pedagógico, Subprograma de Formação Ampliada e Subprograma de Assistência Básica. Cabe ressaltar que anteriormente ao PDE a FURG possui uma política de Assistência Estudantil expressa na RESOLUÇÃO Nº 008/2000 através do Programa de Apoio Institucional ao Estudante – PAIE que objetiva institucionalizar as ações que promovam a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, dotando a Universidade de infraestrutura capaz de oferecer, ao seu corpo discente, condições de enfrentar suas dificuldades, oportunizando crescimento intelectual, socialização e participação em eventos científicos e culturais.



proposta de um Plano Nacional de Assistência Estudantil feita nas IFES devido á pesquisa realizada nas mesmas, chegando aos órgãos governamentais a necessidade de destinação de recursos financeiros para as universidades brasileiras. Nesse contexto compreende-se que:

Assistência estudantil é necessidade, já que a gratuidade do ensino é condição necessária, mas não suficiente para que alguns estudantes que tem carência de recursos financeiros possam frequentar a uma universidade e atender as exigências acadêmicas. É ainda um direito de cidadania e condição para acesso á educação garantida pela constituição federal. (LIMA apud REVISTA FONAPRACE, 2012, p.51).

Concordamos com Lima, que assistência estudantil é necessária e que é responsabilidade de um governo que não pode se omitir nem minimizar a capacidade de apoiar esta causa de uma classe que move o futuro e serve de aparelho ideológico com possibilidades de mudanças estruturais na sociedade. Mas o grande desafio consiste no esforço crescente que esse reconhecimento se torne política de estado.

Com essa compreensão em 1999 o fórum passou a sediar a maioria dos encontros em Brasília, com o objetivo de estar fisicamente mais próximo da ANDIFES facilitando assim o contato com reitores, deputados, senadores e o Ministério da Educação e reafirmando seus compromissos. Associado a isso foi se desenvolvendo os meios de comunicação que teve como primeira criação do jornal FONAPRACE e também a Ciranda que é um e-mail acessado pelos representantes das diversas IFES visando ampliar o seu alcance e a sua dimensão dialógica.

Decorrentes de avanços no que concerne a Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996 no que diz respeito a autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das IES e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; ao Plano Nacional de Educação no que concerne a planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação; ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) a ampla Política de Expansão do Ensino ficará marcada fortemente pelo Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Tomando 2007 como o ano de referência do Reuni, as universidades federais aumentaram em 49% a



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

oferta de vagas nos cursos de graduação, o que representa 65.306 novas vagas até 2010. Se considerado o Programa de Expansão para o Interior, que é anterior ao REUNI, somam 77.279 novas vagas na rede. O número de cursos aumentou de 2.190, em 2006, para 3.225, em 2010, em consonância com as diretrizes gerais estabelecidas pelo REUNI, destaca-se a expansão dos cursos noturnos, que, em 2006, eram 645 e em 2010 somam 1.129, configurando um crescimento de 75%.

Nesse viés de crescimento a maior conquista no terreno da Assistência Estudantil foi em 12 de dezembro de 2007 pela Portaria N. 39, quando cria o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi aprovado pelo MEC (Ministério da Educação), cujo objetivo maior consiste em consolidar programas e projetos relacionados à assistência estudantil nas instituições brasileiras:

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apóia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. (Portal, MEC)

Nos objetivos do PNAES já estão explícitos o horizonte das ações afirmativas. Cabe salientar que a assistência estudantil obteve grandes conquistas que foram constituídas por muito luta durante toda essa trajetória percorrida com debates e envolvimento com projetos, em anos de discussões, luta e resistência. Isso é reconhecido pelos integrantes responsáveis pela indução dessas políticas como vemos:

Estar na coordenação do FONAPRACE no período de definições de políticas públicas, visando á inclusão e permanência dos estudantes das universidades públicas, e saber que o FONAPRACE teve papel fundamental nessas discussões, me dão a certeza de missão cumprida. (ESPINDOLAapud REVISTA FONAPRACE, 2012, p.56)

Convém reforçar que o FONAPRACE durante esses 28 anos conquistou



e se organizou com representantes de 59 IFES com participação das cinco regionais: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Convém ressaltar que a criação do FONAPRACE no final dos anos 80 é marcada pelo momento histórico de redemocratização no país, assim como na década de 90 quando seus representantes lutaram contra a ofensiva neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso. Após tantas reuniões, seminários e reajustes entre os representantes e os órgãos envolvidos no período de 2003 e 2010 o FONAPRACE e o movimento estudantil representado pela UNE (União Nacional dos Estudantes) e com o apoio do governo Lula, sistematizaram dados referente ao perfil dos estudantes das IFES, por meio de mais pesquisas que definiram indicadores socioeconômicos na qual fortaleceu o processo de aprovação do plano Nacional de Assistência Estudantil. Esse movimento foi reconhecido pelos principais atores nesse contexto:

Vejo a assistência estudantil passar por um momento inédito no Brasil. A criação do programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), resulta de grandes esforços e uma árdua luta do FONAPRACE mostra-nos um antes e um depois. Hoje temos condição de oferecer ao nosso estudante ações que auxiliarão significativamente em sua formação, que é técnica, profissional, mas que também e, sobretudo, é uma formação para a vida. (CARVALHO apud REVISTA FONAPRACE, 2012, p.61).

Carvalho (2012) também considera que ainda é preciso se comprometer mais com a qualidade do ensino superior oferecido em nossas universidades, se envolvendo em uma temática dos aspetos bons que podem ficar melhor ainda e enfatiza que é preciso ampliar os recursos financeiros e o aumento de pessoas no quadro de colaboradores. A luta em prol da assistência estudantil continua sendo um desafio permanente do governo. Trata-se de um processo contínuo de ações e políticas, que promovam, não somente a democratização do acesso ao ensino superior, mas também a permanência e conclusão dos cursos aos estudantes que se encontram em condição socioeconômica com inúmeras necessidades. Nos últimos cinco anos é inegável a mudança de perfil do estudante que acessa o ensino superior no Brasil.

O FONAPRACE reconhece os grandes avanços que tivemos na Assistência Estudantil no Brasil. Saímos da invisibilidade e já passamos a reconhecer conquistas fundamentais. Mas o ponto de partida em nossa



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

compreensão passa, num primeiro momento pelo reconhecimento da educação enquanto direito.

Educação Pública como direito social

Conforme Freire (2011) e Brandão (2006), a educação popular é uma educação essencialmente crítica, conscientizadora e conseqüentemente emancipadora dos sujeitos sociais. Ao ser orientado por uma perspectiva histórico-crítica, ela direciona sua prática educativa aos oprimidos pelo sistema capitalista. Assim, seu intuito é auxiliar na construção da consciência individual e social, fortalecendo a luta da classe popular na superação da relação de dominação onde se encontra. Para tanto, esta pedagogia se posiciona contra a reprodução das desigualdades e se manifesta a favor da suspeita e possibilidades, do repensar e do refazer.

Desse modo, segundo Freire (2011), a transformação social só será possível por meio de uma educação problematizadora, que legitime a cultura e os saberes populares e seja a todo tempo uma práxis sobre a realidade “Mantendo a ingenuidade do educando, o que pretende em seu marco Ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é doutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo de opressão (FREIRE,2011,p.66).

Tendo como foco esta perspectiva, se a educação é direito de todos e dever do estado, revela-se que o mesmo, garantindo o acesso e a permanência do aluno nas universidades, deve - se considerar que os indivíduos que se encontram em marginalidade social e econômica são detentores dos mesmos direitos (diga-se, direitos subjetivos) que aqueles que se encontra em situação diversa, mais favorecida.

Assim impõe-se que o estado, como provedor desses direitos fundamentais proponha medidas para sanar, ou pelo menos minimizar as desigualdades de condições em relação ao outro grupo, ou seja, aquele que não se encontra em situação de vulnerabilidade econômica. A propósito, esta medida traduz-se em uma das mais puras manifestações do princípio da isonomia, que impõe tratar os iguais de maneira igual, e os desiguais na medida da sua desigualdade.

Por estas e outras razões que as IFES como entes integrantes da rede Federal constituíram um aliado a esta batalha contra a desigualdade, o PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil) que como já afirmamos, tem finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação



superior pública federal. Dessa forma o PNAES minimiza a desigualdade social e regional mantendo assim maior possibilidade de conclusão de um curso superior.

A criação do PNAES foi uma ação constituída pelo governo federal na forma da lei no intuito de que diminua a evasão de estudantes nas universidades federais devido à dificuldade financeira dos mesmos para se manterem nas IFES. Nesse sentido na prioridade de cobertura dos seus benefícios estão:

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Decreto 7.234, Portal MEC).

Fica reforçado no Decreto que para atender ao estudante de forma integral, é preciso estabelecer políticas institucionais, a exemplo da assistência estudantil, cujas intervenções no contexto escolar, familiar e comunitário, nos âmbitos socioeducativo e pedagógico, nos momentos de ensino-aprendizagem e reflexão, estabeleçam como mote a participação, a autonomia e a cidadania integrada á formação profissional.

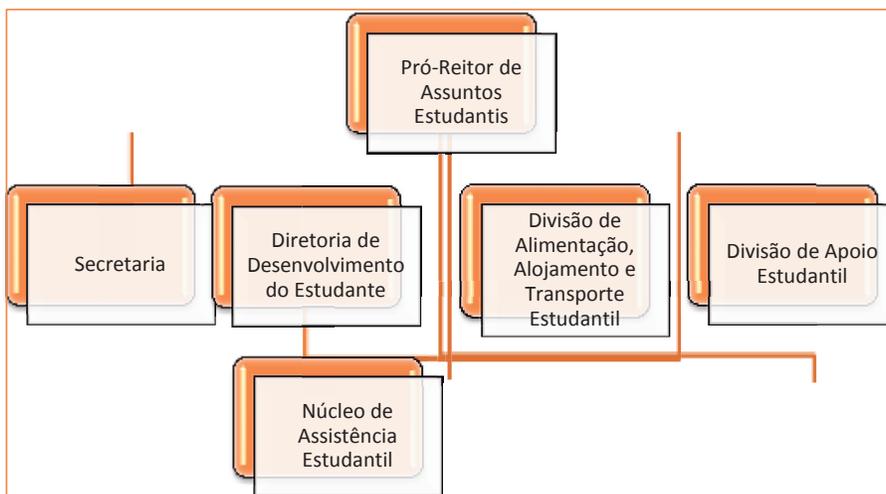
A PRAE- FURG com espaço de Assistência Estudantil Cidadã e Emancipatória & Afirmativa

Esse movimento nacional das Políticas de Expansão no Ensino Superior no Brasil demonstrado até aqui tem repercussões em todas as regiões e instituições do Brasil. No caso da Universidade Federal do Rio Grande os assuntos estudantis sempre estiveram em pauta desde a criação da universidade, mas como nas demais instituições vivemos durante décadas o problema da escassez de recursos para o campo dos assuntos estudantis. Dentre os aspectos mais relevantes temos nesse cenário a já mencionada criação do REUNI com desdobramentos em todas as dimensões, a criação do PNAEs e diretamente na FURG o Projeto de Reestruturação da Universidade pensado juntamente com o novo estatuto e regimento interno



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

que define a PRAE como: “é o órgão responsável pelo desenvolvimento, gerenciamento e monitoramento das políticas institucionais, programas e projetos que propiciem condições de acesso e permanência dos estudantes, em consonância, com o disposto no Estatuto e no Regimento Geral da Universidade” (REGIMENTO INTERNO, p. 38). Sua criação foi em 05 de dezembro de 2008 como Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE-FURG. Nesta ocasião apresentava a seguinte estrutura:



Os desafios para qualificar as ações de assistência estudantil ainda são grandes, porém satisfatórios no que diz respeito às atividades desenvolvidas pela PRAE ao longo desses anos. Dentre tantos projetos, alguns são destaques em questão de cidadania e emancipação como a “acolhida cidadã” e o “movimenta FURG”. Ambos têm como objetivo desenvolver atividades para integração do estudante como estratégia para permanência na universidade numa perspectiva da ação afirmativa.

É importante destacar que tanto o REUNI quanto PNAES criam novas demandas para as questões vinculadas ao acesso e permanência estudantil. Nesse horizonte na FURG a Resolução Nº 019/2009 do CONSUN de 14/08/09, alterada pela Resolução do CONSUN 012/2010 de 16/07/2010, que dispõe sobre a Programa de Ações Inclusivas - PROAI criado para ampliar o acesso nos cursos de graduação para candidatos autodeclarados negros e pardos; para



candidatos com deficiência; para candidatos egressos do sistema público de ensino público; oferta de 5 vagas Específicas para indígenas. Posteriormente em 2012 a comissão sobre a avaliação do PROAI, sugeriu a criação de 5 vagas para estudantes quilombolas e o aumento do número de vagas para indígenas de 5 para 10 e a destinação de 5% das vagas ofertadas para pessoas com deficiência que foi posteriormente aprovado no COEPEA. Ainda nessa perspectiva de ampliação de acesso e permanência é criado em 2013 a partir da implementação da Lei nº 12.711/2012 o Programa de Ações Afirmativas -PROAAF que amplia o alcance e sentido do PROAI e que possibilita maior número de ingressantes na universidade.

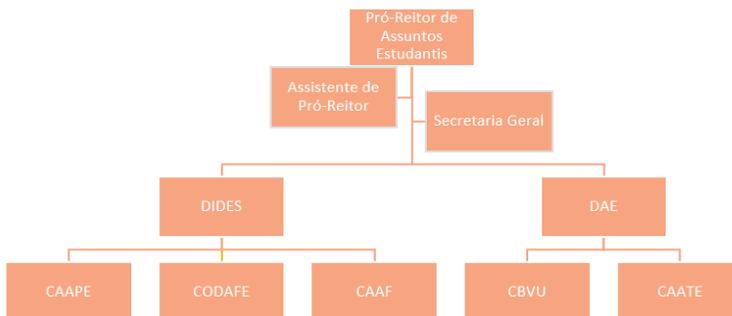
Todos esses esforços estão em consonância com a perspectiva política de inclusão social e possibilitam um aumento gradativo, do número de estudantes que trazem consigo algumas demandas oriundas do contexto de suas escolas públicas de onde são oriundos. Assim é possível perceber ainda em 2009 a crescente demanda de alunos que integram o quadro de universitários da FURG e que necessitam de benefícios dos subprogramas de assistência básica. Os resultados são de 2009 e 2010.

	2009	2010
Moradia	91	96
Auxílio alimentação	2686	3761
Auxílio transporte	833	1247

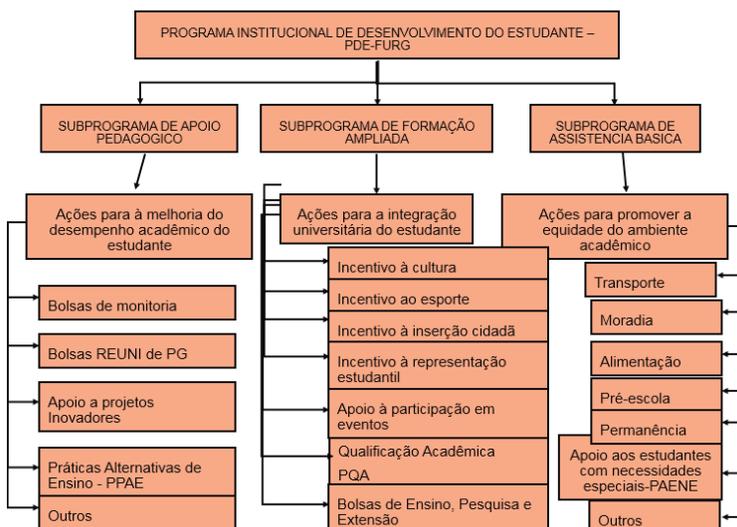
Esses indicadores crescem substancialmente nos anos de 2011 e 2012. No entanto a partir de 2013 com a implementação da nova reestruturação a PRAE, dá um grande salto de crescimento. Esse crescimento fica estampado no seu organograma, no horizonte das políticas de Assistência que são ampliadas, na efetivação do PDE já aprovado na gestão anterior como também no número de estudantes beneficiados. Dessa forma na atual conjuntura não só ampliamos o número de atendimentos como também reorganizamos o nosso organograma visando justamente ampliar nosso atendimento no sentido da perspectiva afirmativa e emancipadora:



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira



A partir do referido organograma implementado a partir de 2013. Consideramos que vivemos outro momento na Assistência Estudantil da FURG. Reconhecemos que ainda necessitamos crescer muito. No entanto, é visível o crescimento da Pró-Reitoria não só em números de servidores que passaram de 17 servidores efetivos para 52 até o final de 2016, mas principalmente pelo planejamento das ações tendo como referência de que todas as atividades que realizamos são de cunho formativo, superando desse modo a velha marca e traços da assistência como prestação de serviços e favores. Com esse objetivo é que a atual administração da nossa universidade pensa os assuntos estudantis para além assistência numa perspectiva de Ação Afirmativa como vemos no Programa abaixo:





Nesse contexto as ações da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis-PRAE tem como referencial orientador cumprir os princípios e diretrizes do Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante (PDE) que busca promover: a equidade de condições básicas aos estudantes; a melhoria do desempenho acadêmico; e a inserção cidadã na vida universitária e na sociedade. Nesse sentido a PRAE orienta suas ações através dos três subprogramas que integram o PDE: Apoio Pedagógico, Formação Ampliada e Assistência Básica. A partir desse horizonte a PRAE realizou em 2013 inúmeras atividades que situam a FURG como uma universidade referência na Assistência Estudantil e nas Ações Afirmativas. Desse modo, ampliamos ações de Assistência Básica como pode ser percebido tanto no aumento do número de estudantes beneficiados, quanto na oferta de novos espaços a comunidade. Em 2013 inauguramos o novo Restaurante Universitário (RU) e servimos 595.275 refeições aumentando em média 400 refeições a mais ao dia. Entre 2013 e 2016 o aumento de refeições dia é em torno de 1050; para, além disso, qualificamos o cardápio atendendo inclusive os estudantes vegetarianos veganos e implantamos o café da manhã para os estudantes moradores das Casas de Estudantes Universitários (CEUs) e em 2016 estamos em estudo da extensão desse benefício aos demais estudantes sem subsídio financeiro. Ainda em 2015 visando melhoria no sistema e bom uso do recurso público implantamos nos Restaurantes Universitários o Sistema de Biometria sendo destacado pela Controladoria Geral da União como ação modelo em Assistência Básica Estudantil.

No que concerne à moradia, qualificamos com a mudança da CEU-Bolaxa para a entrada do Campus Carreiros implantamos uma casa nas proximidades do Campus Saúde, visando atender da melhor forma os estudantes com vulnerabilidade socioeconômica. Nos Campus de Santo Antônio da Patrulha, e São Lourenço do Sul também implementamos moradia estudantil e reforçamos e qualificamos o atendimento aos estudantes e nos demais ampliamos ofertas de auxílio moradia. Atualmente estamos com 10 espaços de moradias estudantil, nas quais atualizamos o mobiliário. Em 43 anos de existência da Universidade foram criadas 265 vagas para moradia estudantil nos últimos 3 anos e meio da gestão atual foram criadas mais 152 novas vagas. Ainda foi dado início à construção de mais duas novas casas com a possibilidade mais 120 vagas novas no Campus Carreiros e mais a construção de moradia em Santa Vitória do Palmar com possibilidades de



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

mais 60 vagas. Ou seja, serão mais que duplicadas as vagas em moradia estudantil até meados de 2017.

Esses e outros avanços foram possíveis principalmente no contexto da política da criação da Diretoria de Assistência Estudantil, bem como da Coordenação de Alimentação Alojamento e Transporte e da Coordenação de Bem Viver Universitário. É visível o aumento de vagas nas CEUs e na quantidade de refeições no RU.

A padronização da assistência estudantil em todos os Campus da FURG também foi ação permanente a partir de 2013. Neste sentido a criação da Coordenação de Desenvolvimento Acadêmico e Formação Ampliada do Estudante – CODAFE, responsável pela gestão das bolsas, auxílios, estágios e convênios, vinculada a Diretoria de Desenvolvimento do Estudante, tem sido de suma importância para aprimorar os atendimentos aos acadêmicos. No setor em relação a Assistência Básica e à Formação Ampliada, aumentamos a efetividade de dez para doze meses, com relação aos Projetos de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura- EPEC de 450 para 575. Aumentamos também o número de Auxílio Permanência de 750 para 967; Dobramos as Bolsas do Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas- PAENE de 20 para 42; Também aumentamos as Bolsas do Programa de Qualificação Acadêmica- PQA de 116 para 703; realizamos 5.139 Termos de Compromissos de Estágios e 208 Acordos de Cooperação/Convênios nestes últimos 3 anos e meio.

Realizamos 5 edições do Fórum de Assuntos Estudantis 2013, 2014 e 2015 e implantamos em 2015 após um longo processo de debate, aprovação no COEPEA, o Comitê de Assuntos Estudantis- CAES, o qual possui a finalidade de “zelar pela qualidade institucional da política de assuntos estudantis”. Além disso, incentivamos a participação dos nossos estudantes, representantes do Movimento Estudantil, em Fóruns Nacionais e Regionais voltados a formação política e cidadã do estudante.

Entre 2013 a 2016, cerca de 2350 estudantes da FURG apresentaram seus trabalhos em eventos nacionais e internacionais, através do apoio da PRAE, integrados as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido também houve incentivos as atividades esportivas e apoio as Atléticas, bem como para a criação de novas. Logo, esse contexto, enfatiza a dimensão da formação política e cidadã, traduzida no conjunto de amplas ações como também incentivamos os coletivos e diferentes formas de integração e



formação cultural e política. Também apoiamos mais de 200 eventos, em geral e as semanas acadêmicas, em especial, sediados na FURG e realizados pelos próprios estudantes demonstrando um forte protagonismo dos estudantes. Esses eventos envolveram diretamente um público de 18 mil estudantes tanto da comunidade interna quanto externa.

Reforçando a premissa de que não são ações isoladas a atuação da PRAE nesses últimos anos ficará marcada pela implantação da Coordenação de Ações Afirmativas com a finalidade de promover junto às políticas universitárias a garantia da transversalidade das questões étnica raciais, de gênero, de pessoas com deficiências e das comunidades tradicionais, a partir de programas e metas institucionais.

No que concerne ao Apoio Pedagógico implantamos a Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante, e reestruturamos o Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico ao Estudante, voltado a ampliar e qualificar os espaços e ações pedagógicas, interativas e afirmativas, visando à promoção de equidades e justiça social na formação acadêmica e cidadã. Este programa em 3 anos atendeu cerca de 12.500 estudantes, dentro das linhas de ações: Afirmativa, Mediadora e Formação Ampliada. Tanto a coordenação de Apoio e Acompanhamento Pedagógico quanto a de Ações Afirmativas estão vinculadas a Diretoria de Desenvolvimento do Estudante. Outro aspecto relevante consiste na ampliação do atendimento dos estudantes que estudam no turno da noite a partir de 2013.

No âmbito das relações interinstitucionais em 2013 tivemos a eleição do Pró-Reitor de Assuntos Estudantis para assumir em 2014 a Coordenação Regional do Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Estimulamos nesse período a participação efetiva de estudantes nas reuniões do FONAPRACE Regional. Em Rio Grande discutindo Moradia Estudantil e em Curitiba sobre Alimentação nos Restaurantes Universitários.

Associado a esse movimento de acesso ao ensino superior, intensificação e procura pela assistência estudantil consideramos que a partir de 2013 uma das referências dessa mudança está no reconhecimento do novo perfil do estudante universitário. No bojo desse perfil a dimensão socioeconômica é preponderante. Inúmeros são ainda os desafios para o futuro, como o aumento de recursos humanos e financeiros via Política Nacional de Assistência Estudantil- PNAES, além de qualificarmos a relação



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

com os estudantes transcendendo a dimensão da assistência para atingirmos o patamar da formação integral dos estudantes.

A partir de 2013 com a adesão de 35% da lei de cotas e por sermos uma universidade que aderiu integralmente ao SISU – ENEM começamos a enfrentar grandes desafios na assistência estudantil. Os principais passam pela mudança de perfil, pois estão ingressando na universidade, na maioria dos casos, muitos filhos de sujeitos oriundos de camadas populares, da escola pública o que em nossa avaliação é muito bom. No entanto, trazem consigo outras reivindicações sendo a maioria delas voltadas para a assistência básica.

Associado a esse ingresso em 2014 integralizamos a lei 12.711 e isso nos trouxe o grande desafio do financiamento da assistência estudantil que atualmente é pauta nacional no FONAPRACE. A FURG preocupada com esta política de inclusão busca a partir da criação do Programa de Ações Afirmativas – PROAAf¹⁸⁵, sustentar as seguintes conquistas:

I – Integraliza a Lei 12.711/2012, com reserva de 50% do total das vagas oferecidas na graduação (2591 vagas em 2014) pela Universidade, por curso e turno, considerando os critérios de renda e étnico-raciais estabelecidos pela referida Lei. Este percentual representará o ingresso de aproximadamente 1300 estudantes em vagas reservadas na instituição, distribuídas de forma igualitária nos cursos de graduação;

II - Amplia a oferta de vagas nos cursos de graduação da FURG para estudantes quilombolas de 05 (cinco) para 10 (dez), selecionados através de Processo Seletivo Específico;

III – Reserva 5% (cinco por cento) do total das vagas ofertadas na graduação, por curso e turno, da FURG para candidatos com deficiência devidamente comprovada através de laudo médico, com o código da deficiência nos termos da Classificação Internacional de Doenças – CID, e a categoria de deficiência classificada segundo o artigo

¹⁸⁵ A comissão de acompanhamento do PROAI, em 2013, mediante um trabalho coletivo de estudos e análises chegou-se à conclusão de que o Programa de Ação Inclusiva – PROAI deveria ser reestruturado. Logo, a partir de um amplo debate na Universidade o mesmo foi ampliado transformando-se em Programa de Ações Afirmativas – PROAAf, visando promover, cada vez mais, a democratização do ingresso e permanência de estudantes oriundos de escola pública, estudantes indígenas, estudantes quilombolas e estudantes com deficiência.



4º do Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, independente de ter concluído o Ensino Médio em escolas da rede pública ou privada;

IV – Mantém a oferta de 10 (dez) vagas nos cursos de graduação da FURG para estudantes indígenas, selecionados através de Processo Seletivo Específico;

V – Define o período de 05 (cinco) anos para nova avaliação, pois com ciclos formativos completos, pode-se fazer uma análise mais efetiva sobre os impactos do Programa na FURG.

Arelado a isso, em 2014 tivemos 632, 2015- 728 e 2016 810 estudantes ingressando com baixa renda, além dos que já estavam. Tivemos um enorme crescimento na solicitação de benefícios. No que diz respeito ao orçamento PNAES tivemos aumento de 5% ao ano. É importante considerar que houve um investimento significativo na Assistência Estudantil, esse é um grande desafio para uma universidade que acredita na Assistência Emancipadora identificada na perspectiva formativa no conjunto de todas as suas ações atreladas ao PDE.

Sobre as possibilidades de Assistência Estudantil Emancipatória, Cidadã e Afirmativa na da FURG.

Os conceitos de emancipação bem como o de cidadania estão associados ao campo das ciências humanas. Em geral eles apontam para uma condição de vida melhor para sujeitos em diferentes contextos onde vivem situações quer seja de negação de direitos quer seja exclusão social. O ideal de uma sociedade emancipada e esclarecida, livre da crença e da ignorância, está presente desde o Iluminismo, mais precisamente no artigo do filósofo alemão Immanuel Kant (2009), Resposta a pergunta: que é Iluminismo? Integrando um novo projeto de sociedade o ser emancipado para Kant é aquele que fazendo o bom uso da razão consegue transcender a sua condição de minoridade e construir sentido para a sociedade livre, esclarecida e autônoma.

Já na perspectiva de Marx sobre a emancipação estão relacionados elementos sociais e políticos não contemplados na perspectiva de Kant. Nesse horizonte Marx sugere a reflexão sobre a identidade da sociedade burguesa



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

que não estimula a emancipação, mas a alienação e a dominação. Nesse sentido sugere a desmistificação do estado burguês e convoca os homens, proletários a superarem essa condição.

Na perspectiva da educação popular de orientação freiriana, emancipação ganha o significado de humanização. Humanização essa que se opõe e luta contra a desumanização. O grande diferencial de Freire na Pedagogia do Oprimido consiste em defender que a condição ontológica do ser humano para vencer a opressão é a sua vocação para o ser mais.

No que se refere ao conceito e cidadania também assume roupagens distintas em diferentes contextos. Em determinadas épocas como na sociedade grega e demais sociedades hierárquicas cidadania era um termo de reconhecimento de um grupo privilegiado na sociedade. Nesse contexto a cidadania e vista como o exercício de direitos e deveres de um indivíduo no estado. Ela surge como espaço de participação efetiva de um indivíduo que vivia na cidade.

Na constituição brasileira orientada pelos princípios da soberania democrática e da vontade geral em Rousseau considera a cidadania como condição primordial para o exercício dos direitos políticos. Conforme o Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA)¹⁸⁶

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.

Após termos trazido para esse texto o significado das três categorias relacionadas a Assistência Estudantil da FURG, e, após termos apresentado ao leitor esse universo de grandes relatos e registros da nossa universidade, convém retomarmos agora a principal tese de nosso estudo: “A Universidade Federal do Rio Grande desenvolve uma Assistência Estudantil Emancipatória,

¹⁸⁶ Disponível em: <http://gemma.iesp.uerj.br/>.



Cidadã e Afirmativa”. A seguir apresentamos os principais motivos nos levam a reforçar esse argumento:

A política de acesso: Já é tradição e reconhecida a FURG por ser uma universidade que de forma contundente na criação e ampliação da política de acesso das camadas que por muito tempo estiveram marginalizadas do acesso ao Ensino Superior. Isso fica evidente pela importante relação que temos através das Pró-Reitorias com ações que são desenvolvidas tanto no contexto da escola pública de nível Fundamental e Médio, nos inúmeros projetos de formação continuada e permanente, quanto no contexto dos doze (12) Cursos Pré-Universitários Populares vinculados ao Programa de Auxílio Ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS-FURG) que envolvem anualmente mais de 600 jovens e adultos que buscam o ingresso na sua primeira graduação. Essa política é reforçada nas atividades da Semana Aberta bem como nos processos Seletivos Específicos já mencionados nesse estudo como também na adesão integral ao ENEM/SISU. Em nossa compreensão essa política reforça a perspectiva, emancipatória, cidadã e afirmativa.

A Política de Permanência: Criamos uma forte política de permanência estudantil que pode ser verificada nos três grandes subprogramas que sustentam o PDE. A FURG possui um PDE em sintonia com o PNAES proporcionando que muitos estudantes garantam sua permanência em seus estudos obtendo bons resultados. Isso se refere tanto no que diz respeito a Assistência Básica, mas também fundamentalmente na Política de Apoio e Acompanhamento Pedagógico com mais de 50 cursos e oficinas sintonizadas com as necessidades dos estudantes. Conscientes de que houve uma significativa mudança de perfil a referida forma de acompanhamento busca identificar e compreender que outras necessidades esses sujeitos trazem nas suas trajetórias. O mesmo ocorre na assistência básica onde buscamos compreender quem é esse sujeito oriundo da escola pública e que direitos ele já traz consigo. Isso varia desde necessidades básicas até questões mais amplas. Além disso, nossa assistência promove um grande estímulo a formação política cidadã. Isso pode ser visto pelos investimentos tanto em inúmeros eventos quanto na participação efetiva de nossos estudantes em Fóruns de representações políticas em diferentes segmentos. Além disso, incentiva a participação dos estudantes no Comitê de Assuntos Estudantis e nos demais conselhos superiores da universidade. Esses são outros indicativos da perspectiva emancipatória, cidadã & afirmativa.

O Protagonismo Estudantil. Esses movimentos proporcionados pelo



acesso e permanência das camadas populares ao Ensino Superior tem propiciado a identidade de uma nova universidade mais diversa, plural e afirmativa. Inúmeros são os relatos que poderíamos aqui apresentar. Alguns destaques apenas. Nunca tivemos coletivos tão fortes e organizados como nesse momento. Além disso, são propositivos. Para além de uma perspectiva ativista estão sintonizados com ciclos de estudos, formação permanente e compromissos sociais efetivos. A maioria deles transborda seus campos específicos. Por exemplos quando o Coletivo Macanudos de estudantes negros e negros realizam seus encontros e eventos a sua pauta acolhe a discussão também do branco pobre, da mulher negra, do negro homossexual, do lesbianismo, do quilombola, do indígena e da pessoa com deficiência entre outros segmentos. A densidade desse protagonismo se verifica na formação política desses coletivos. O mesmo ocorre com os demais coletivos: Camaleão, de estudantes quilombolas, de estudantes indígenas. Essas discussões também são reafirmadas no contexto do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), “Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Currículo” Coletivo Pomerano, Quilombola e Feminista Dandara em São Lourenço do Sul voltado para discutir também a violência contra as mulheres do campo.

Outra marca desse protagonismo está estampada nos inúmeros estudantes oriundos da classe popular realizando intercâmbios, apresentações de trabalhos no Brasil e no exterior. Eles são na sua maioria a primeira geração da família com acesso ao Ensino Superior. Sem dúvida alguma estarão mudando gerações futuras, pois possuem uma perspectiva de sociedade muito mais solidária do que solitária, orientada por princípios tão caros como aprendizagem coletiva e convivência com as diferenças.

Ações afirmativas do IFRS

A justiça de um sistema escolar pode ser medida pelo modo como trata os “mais fracos” e não somente pela criação de uma competição pura. (DUBET, 2004).

É possível dizer que hoje no Brasil, as ações afirmativas emergem como o objetivo de qualificar politicamente o aparato jurídico de uma sociedade ou o conjunto normativo de uma dada instituição - como no caso



das universidades brasileiras ou dos institutos federais. Para tanto, é preciso considerar que, para além da suposta igualdade de oportunidades ofertada pelas instituições, se reconheça a materialidade das desigualdades sociais e étnico-raciais que incidem sobre o acesso e a apropriação que os indivíduos podem ter do conhecimento científico e dos bens culturais à sua disposição. (LOUSADA; SOUZA; WUST, 2017, p. 2)

Deste modo a Política de Ações Afirmativas do IFRS exsurge com o advento da Lei 11.892/2008, a qual estabeleceu a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia e criou os Institutos Federais, houve um reordenamento institucional das escolas técnicas mediante a unificação de instituições, como as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF's), Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet's) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. (LOUSADA; SOUZA; WUST, 2017, p. 4)

O IFRS, com reitoria sediada em Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, foi criado pelo Governo Federal em dezembro de 2008, juntamente com outros 37 institutos federais, tem por missão promover a educação profissional e tecnológica de excelência e impulsionar o desenvolvimento sustentável das regiões onde está instalado. Em junho do ano de 2012, deu-se início à discussão do documento com diretrizes de uma política de ações afirmativas no IFRS. O tempo transcorrido pelas discussões e reformulação de fluxos e de grupos de trabalho foi positivamente atravessado com promulgação da Lei de Cotas (Lei 12.711 de 2012), logo regulamentada pela Portaria Normativa MEC n.018 e pelo Decreto n. 0 7824 e a Política de Ações Afirmativas do IFRS foi publicada em 2014, após aprovação no Conselho Superior do IFRS, conforme a Res. Consup n.º 22 de fevereiro de 2014. (LOUSADA; SOUZA; WUST, 2017, p. 4)

Quanto conteúdo da PAAF salienta-se que podem colocar em relevo o potencial político-pedagógico do IFRS no que tange à construção de uma escola que prima pela igualdade respeitando as diferenças de cada um. Nas disposições gerais da PAAF, conforme o seu artigo primeiro, tem-se a sinalização para ações de inclusão no âmbito do Ensino, Pesquisa e Extensão e do respeito à diversidade, seja ela de matriz socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades de aprendizagem específicas, tanto quanto, para a defesa dos direitos humanos em nível institucional. (LOUSADA; SOUZA; WUST, 2017, p. 4-5).

Como o texto da política conjuga diversidade e direitos humanos,



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

podemos considerar a adoção da primeira na perspectiva de um dos princípios da segunda, como encontramos no texto das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012) que preconiza o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, observando-se, evidentemente, a finalidade transformadora da Educação em Direitos Humanos, na internalização de valores humanos orientados por seus princípios, tais como: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental. (LOUSADA; SOUZA; WUST, 2017, p. 4-5)

Destaca-se que o IFRS criado através da Lei nº. 11.982 de 29 de dezembro de 2008, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão (EAFS). Esta última instituição tem origem em 1957, sob a designação de Escola Agrícola de Passo Fundo, iniciando seu efetivo funcionamento no ano de 1963. Com a criação dos Institutos Federais, a EAFS torna-se o Câmpus Sertão do IFRS. (BEATRICI et al., p. 2015, p. 57)

Neste as ações conduzidas para o acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas iniciaram no segundo semestre de 2012, podendo ser considerados como fatores decisivos para a viabilização do acesso de estudantes indígenas a) elaboração do plano de atividades para 2013 do NEABI, onde foi identificada a necessidade de direcionar as ações no âmbito do ensino; b) a promulgação da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 e c) o trabalho do NEABI - Câmpus Sertão junto às comunidades indígenas. (BEATRICI et al., p. 2015, p. 57)

Portanto, é importante refletir sobre o acesso, a permanência e a futura conclusão com êxito dos estudantes indígenas no ensino médio profissional, implica discutir o que deve ser diferente no Instituto Federal. Tanto as políticas de ações afirmativas nacionais quanto as da própria instituição não teriam razão de existirem caso não houvesse a necessidade de transformar a práxis educativa; elas existem para mudar a educação. (BEATRICI et al., p. 2015, p. 66). Ademais, as políticas de ações afirmativas não significam fazer do Instituto Federal uma escola indígena, como alguns argumentam, mas garantir nesta instituição pública de educação o direito ao acesso, a



permanência e futura conclusão com êxito também para os povos indígenas. Entretanto não é somente isso. (BEATRICI et al., p. 2015, p. 66)

É possível afirmar que os núcleos de ações afirmativas buscam adotar medidas que venham ao encontro de eliminar as desigualdades e barreiras das mais diversas naturezas, tais como: físicas, sociais, raciais, étnicas, religiosas, de gênero, entre várias outras que foram construídas ao longo de um processo histórico excludente. (DALL AGNOL et al., 2016, p. 24). Neste sentido, os núcleos realizam ações concretas com o público discente e servidores da instituição, estudos e interlocução social, voltados ao desenvolvimento de pesquisas, promoção de cursos de formação e de eventos, além de organização de publicações, destinados à difusão e à análise técnica e reflexiva das experiências de ações afirmativas para acesso, permanência e êxito do público-alvo da PAAf do IFRS e da comunidade externa. (DALL AGNOL et al., 2016, p. 24)

Considerações Finais

Para além dos embates necessários, vivenciar cotidianamente estas experiências emancipatórias de aberturas dialógicas onde há um reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, reforça a nossa premissa inicial e a convicção que pela educação podemos nos tornar seres humanos melhores. Além disso, abre-se um horizonte de possibilidades e de esperanças. Como bem afirma Freire “A esperança é uma luta, enquanto luto eu espero, enquanto espero luto”. Desse modo procuramos reforçar nesse estudo vivencial e dialogado no IX Fórum de Educação Ambiental que instituições e Comunidades Tradicionais, num conjunto de amplas ações, tanto pelo viés da Assistência Estudantil, quanto pela abertura a escutatória das diversidades que constituem nosso país continental, veem em suas ações desenvolvendo e se constituindo como espaços de defesa garantia e ampliação de direitos a inúmeros indivíduos que passam nesse contexto a se assumir como sujeitos. No bojo dessa perspectiva é que estudos e relatos a seguir discorrem e traduzem vivências e aprendizados formativos no contexto das ações afirmativas da FURG e do IFRS- Campo .

Atualmente a maioria dessas garantias se encontra ameaçada pelos movimentos políticos nacionais que já não consideram prioridade a perspectiva afirmativa no Ensino Superior. É necessário muita luta para que as próximas gerações consigam acessar e permanecer no ensino superior com



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

qualidade. O diálogo realizado durante o IX Fórum de Educação Ambiental, especialmente a mesa: constituiu-se num espaço democrático que vislumbrou uma miríade para a ‘utopia concretizável’ ou o ‘inédito viável’, uma vez que, abriu a escuta dos protagonistas, a partir de cada olhar, [indígena, quilombola, educação especial,], dando assim um horizonte de superação das inúmeras desigualdades, fortalecendo que cada ação afirmativa que é realizada vem ao encontro de eliminar as desigualdades e barreiras das mais diversas naturezas. Este é um capítulo que não se finaliza em sua escrita, mas abre fendas para repensar valores, reviva a memória para as raízes de todos os brasileiros e brasileiras, uma vez que, este é por sua própria natureza um país de diversidades. Ao repousar as mãos sobre cada letra que digitou este texto, seus autores, revivem esta mesa de diálogos, trazendo a memória o silêncio da escuta de todos os participantes, um silêncio de profundo aprendizado e acolhida, sem dúvida um sinal claro de que, apesar dos tempos escuros que vivemos no Brasil, há mais esperança freiriana em nossos passos do que o medo em nossos olhares, um anúncio de que desistir esta longe de ser cogitado por todos os protagonistas desta diversidade brasileira, ao contrário, diariamente nas instituições e comunidades a ‘esperança do verbo esperar’ de Freire permanece viva como ato de resistência.

Referências

ANCHIETA, T.; HEITLING, M.; AMARAL, T. S.; CLARO, L. C.; PEREIRA, V.A. O Petiano e o retorno as Comunidades Populares: compartilhamento entre Saberes Populares e Acadêmicos no espaço de Pré-universitários Populares. In: Revista Conexões de Saberes, v. 1, p. 27-31, 2015.

AMORIM, F. V.; NEVES, J. G.; TELMO, B.; PEREIRA, V.A. A incongruência entre os predicados da educação: os desafios da docência no contexto da Educação Popular. ETD. Educação Temática Digital, v. 17, p. 502-513, 2015.

BEATRICI, Rodrigo Ferronato. Algumas considerações sobre o acesso e a permanência indígena no IFRS - Câmpus Sertão. In: Ações afirmativas do IFRS. Organizadores Andréa Poletto Sonza, Bruna Poletto Salton e Jair Adriano Strapazzon. – Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2015.

BRANDÃO, C.R. O que é educação popular. Brasiliense, 2006.

BRASIL, Ministério da educação e cultura. Decreto N 6.096, de 24 de abril de



2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em 20 de junho de 2016.

DALL AGNOL, Anderson; SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; Jair STRAPAZZON, Adriano; SCHROER, Rodrigo Ernesto. A política e os núcleos de ações afirmativas. In: Coleção estudos afirmativos, 7: ações afirmativas: a trajetória do IFRS como instituição inclusiva/organização Andréa Poletto Sonza, Bruna Poletto Salton, Jair Adriano Strapazzon e André Lázaro. – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA ; UERJ, LPP, 2016.

FONAPRACE: Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos Olhares/ Organizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, Coordenação, ANDIFES- UFU, PROEX: 2012.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. Pedagogia: diálogo e conflito. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FURG, Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Apoio Institucional ao Estudante da FURG. Resolução 008/2000. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/00800.htm>. Acesso em 20 de junho de 2016.

FURG, Universidade Federal do Rio Grande. Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante- PDE. Deliberação 157/2010. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/15710.htm>. Acesso em 20 de junho de 2016.

FURG, Universidade Federal do Rio Grande. Projeto Pedagógico Institucional- PPI/ 2011-2022. Resolução 016/ 2011. Disponível em: <http://www.pdi.furg.br/images/stories/documentos/ppi%202011-2022.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2016.

FURG, Universidade Federal do Rio Grande. Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI/ 2015-2018. Resolução 024/ 2015. Disponível em: <http://www.pdi.furg.br/index.php/pdi>. Acesso em 20 de junho de 2016.

GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002. 319 p.

_____, M.; ROMÃO, J. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 8. ed. São Paulo Cortez, Instituto Paulo Freire, 2006.



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

PEREIRA, V.A.; DIAS, J. R. L.; TELMO. Educação Popular e a Pedagogia da Contra Marcha: uma homenagem a Gumercindo Ghiggi. 1. ed. Passo Fundo: Méritos, v. 1, 2013. 246p.

_____ (Org.); DORNELES, L.G (Org.). Educação Popular no Contexto do PAIETS - FURG: os Saberes da Pesquisa em Extensão Universitária. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, v. 1, 2012. 184p.

_____ (Org.); DORNELES, L.G (Org.). Aprendizagens no Contexto do PET Conexões: saberes da educação popular e saberes acadêmicos da FURG. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, v. 1, 2012. 152p.

_____ (Org.); BORGES, D. S. (Org.); SOUSA, N. C. (Org.). Ventos que sopram no sul: vivências de educação popular e de transformação social no PAIETS-FURG. 1. ed. Rio Grande: Editora da FURG, v. 1, 2012. 192p.

_____ (Org.); Zorzi (Org.). Diálogos PROEJA: pluralidade, diferenças e vivências no sul do país. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, v. 1, 2009. 125p.

LOUSADA, Vinicius Lima; SOUZA, Jorge Luiz dos Santos; WUST, Caroline. Ações afirmativas no IFRS: um projeto solidário em perspectiva. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/lousada_souza_wust.pdf Acessado em: 3 out., 2017.

PEREIRA, R. A.; COLARES, M. C.; JARDIM, S. S.; CLARO, L. C.; PEREIRA, V. A. Democratização na Universidade Pública: acesso e Permanência da Camada Popular no Contexto do PAIETS. Conexões de Saberes, v.1, 2015.p. 19-21

ROCHA, C.T.; BALDUINO, A. A.; CLARO, L. C.; PEREIRA, V. A. A abordagem de raça, etnia e gênero nos espaços educativos: comunidades indígenas e quilombolas, e as Representações no espaço formal de educação. In: Revista Conexões de Saberes, v. 01, 2015. p. 14-18.





DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira



A Educação Ambiental Corporativa na Usina de ITAIPU

Rodrigo Launikas Cupelli¹⁸⁸
Leila de Fátima Alberton¹⁸⁹

Introdução

A Itaipu Binacional é líder mundial em produção de energia limpa e renovável, tendo produzido mais de 2,4 bilhões de MWh desde o início de sua operação, em 1984. Com 20 unidades geradoras e 14.000 MW de potência instalada, fornece cerca de 17% da energia consumida no Brasil e 76% no Paraguai. Em 2016, produziu um total de 103.098.366 Megawatts-hora (103 milhões de MWh), estabelecendo um novo recorde mundial de produção anual.

A Itaipu está sujeita a regras binacionais de fiscalização, auditoria e mecanismos de transparência e acesso a informação especiais, decorrentes do Tratado Internacional que a criou e rege, que se consubstancia em uma gestão conjunta e paritária. Desde de 2003, a sua Missão é **“Gerar energia elétrica de qualidade, com responsabilidade social e ambiental, impulsionando o desenvolvimento econômico, turístico e tecnológico, sustentável, no Brasil e no Paraguai”**.

¹⁸⁸ Divisão de Educação Ambiental da ITAIPU- E-mail: cupelli@itaipu.gov.br

¹⁸⁹ Divisão de Educação Ambiental da ITAIPU- E-mail: leilafa@itaipu.gov.br



A partir dessa Missão e de seu Planejamento Estratégico, a ITAIPU elaborou a sua Política de Sustentabilidade e a sua Cadeia de Valor, que respaldam o tema da responsabilidade socioambiental como intrínseca ao processo de geração de energia. A Política de Sustentabilidade está estruturada em quatro dimensões, conforme segue:

Dimensão	Princípios e Valores
Corporativa	Gestão racional, equilibrada e eficiente das pessoas, recursos e processos empresariais; Relações éticas, transparentes e justas respeitando as diferenças; Visão e gestão ampla, integrada e colaborativa das ações; Compromisso com a melhoria contínua e inovação; Gestão integrada dos riscos empresariais; Compras sustentáveis e desenvolvimento de fornecedores locais.
Meio Ambiente	Geração, incentivo e uso de energia proveniente de fontes limpas e renováveis; Atuação em parceria com os atores sociais para a sustentabilidade Conservação e preservação do meio ambiente e respeito à biodiversidade.
Desenvolvimento Socioeconômico	Ser um agente ativo no desenvolvimento humano sustentável; Promover o desenvolvimento sustentável do território.
Cultural	Utilização eficaz das competências e experiências presentes na estrutura da ITAIPU Binacional e suas Fundações; Promover e consolidar a cultura de sustentabilidade sendo um exemplo para o mundo; Valorização de atitudes sustentáveis.

A sua Cadeia de Valor tem a seguinte estrutura:



Figura 1: Cadeira de Valor da ITAIPU Binacional



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: **Uma releitura dos 25 anos da trajetória** **da Educação Ambiental brasileira**

Assim, a ITAIPU está comprometida com valores para a sustentabilidade de forma ampla, tanto em sua área de influencia, a Bacia do Paraná 3, quando com a sua cadeia de fornecedores e com os empregados. A forma que isso se dá é através de Programas e Ações, com objetivos e metas.

Para esse relato, será apresentada a ação “Educação Ambiental Corporativa” que trata da internalização de valores tendo como referência os processos internos da Empresa, bem como a sensibilização do corpo funcional para os temas propostos.

A Educação Ambiental no Contexto da ITAIPU

O Programa de Educação Ambiental da ITAIPU está estrategicamente vinculado ao Departamento de Proteção Ambiental da entidade, dentro da Diretoria de Coordenação e Meio Ambiente. É composto por três ações:

- Educação Ambiental na Área de Influência da ITAIPU, com atividades voltadas a envolver lideranças em processos continuados de Educação Ambiental no seu amplo território de atuação, tanto no ensino formal como em processos formativos com públicos diversos e estratégicos para o enraizamento dos valores da sustentabilidade;
- Educação Ambiental no Entorno da Usina, que prioriza o trabalho com as escolas e comunidades de entorno da ITAIPU, juntamente com o desenvolvimento de atividades nas Estruturas Educadoras da Entidade, o Ecomuseu e Refúgio Biológico, abarcando também o Turismo Educativo, Educação Patrimonial e Cultural e a ecopedagogia;
- Educação Ambiental Corporativa, voltada à promoção de valores e atitudes mais sustentáveis com a comunidade interna da empresa, conforme descrito em detalhes a seguir.

A Educação Ambiental Corporativa: Histórico e Evolução

A Educação Ambiental Corporativa, ainda sem essa nomenclatura, remonta desde a época em que os filhos e filhas de empregados/as



participavam das chamadas “Colônia de Férias”, por volta de 1987, nas quais as crianças podiam interagir com o ambiente nas estruturas educadoras de ITAIPU – Ecomuseu e Refúgio Biológico. Aprendiam sobre a importância da preservação ambiental e da geração de energia hidrelétrica, além de praticar valores de cidadania, como respeito, compromisso e cooperação.

Em 1998 é dado início a uma intensa campanha para instaurar a dinâmica da coleta seletiva na entidade, fator que permanece até hoje, considerando os devidos progressos. A partir desse momento, os/as empregados/as foram convidados a participar mais fortemente do cuidado ambiental na Itaipu, formando-se uma rede de pessoas interessadas e compromissadas com o tema.

A reciclagem ainda era tida como novidade e se fazia necessário uma dedicação intensa da equipe para essa questão. Hoje, passados quase 20 anos, esse tema ainda é tratado, porém de forma mais objetiva e direta, como um procedimento já internalizado. As ações a essa questão, atualmente, estão focadas na divulgação de informes eletrônicos, palestras de sensibilização nos seminários de integração da entidade, matérias nos jornais internos. Além disso, diversas Áreas da empresa estão envolvidas para a continuidade e fortalecimento da coleta seletiva, e a Educação Ambiental é um elo de ligação nessa rede corporativa.

O que se pode atestar é que o tema da coleta seletiva foi um ponto crucial para o desenvolvimento da própria ação hoje chamada de Educação Ambiental Corporativa. Percebeu-se, ao longo dos anos, a necessidade de ampliar o escopo e os conceitos para, efetivamente, envolver os/as empregados/as em práticas ligadas à sustentabilidade, não só no incentivo para a coleta seletiva, mas também em temas emergentes da pauta socioambiental, como o consumo consciente e a diminuição da pegada ecológica.

De 2004 para 2005 inicia-se formalmente a Ação, como parte do Programa de Educação Ambiental. Estimulados/as pelo envolvimento da mobilização para a coleta seletiva, os/as empregados/as passaram a integrar o que se pode chamar de rede de educação ambiental corporativa que, dentro de suas possibilidades, instaurou na empresa um trabalho de vanguarda, o início de uma longa caminhada que ainda continua, para internalização



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

da Missão e Visão da Itaipu como geradora de energia e de valores para a sustentabilidade.

Partindo do pressuposto de envolver cada vez mais os/as empregados/as, iniciou-se um processo de formação para os/as interessados/as que participavam de reuniões e articulações prevendo a melhoria da coleta seletiva e também avaliando o processo e propondo novas atividades. Essas pessoas foram chamadas de facilitadores/as da educação ambiental corporativa e estavam presentes em diversos setores contribuindo com ideias e atuando como educadores informais em suas áreas.

Durante esse período foram realizadas algumas oficinas de sensibilização para esses/as facilitadores/as e também o início do que veio a ser uma atividade permanente da ação – as Visitas Técnicas aos Programas Socioambientais na Itaipu em sua Área de Influência, antes restrita a um número limitado de participantes.

De 2008 a 2012 algumas estratégias de sensibilização foram adotadas visando abranger um maior número de empregados/as nas atividades da Ação e seu fortalecimento:

- oficinas de formação para rede interna de facilitadores com os temas “Carta da Terra”, “Cultura Democrática da Água”, “Gestão de Resíduos”;
- consolidação do email corporativo da Educação Ambiental com a permissão de envio de mensagens eletrônicas a todo grupo de empregados/as da Itaipu;
- distribuição de materiais com caráter educativo: canecas de inox, lixeiras para carro, informativos impressos para coleta seletiva e consumo consciente, consolidando o slogan “Sua Atitude Faz a Diferença”;
- “intervenções corporativas” através de esquetes teatrais que percorriam toda a empresa, com o objetivo de passar uma mensagem: “uso das canecas de inox”, “reforço da coleta seletiva”, “compromisso com os valores para um mundo melhor”, “corrente do bem”, “combate ao preconceito”, “redução da pegada ecológica”, “cortejo da sustentabilidade”;



- palestras alusivas à Semana Internacional do Meio Ambiente e de incentivo ao consumo de alimentos orgânicos;
- retomada da Colônia de Férias para filhos/as de empregados em 4 edições;
- inserção do tema “Educação Ambiental” nos Seminários de Integração para novos/as empregados/as, estagiários/as, jovens aprendizes e empresas prestadoras de serviço;
- ponto focal junto a outras Áreas com interfaces de temas ligados a sustentabilidade (Compras, Serviços Gerais, Materiais);
- coordenação do grupo de trabalho denominado “Rede Corporativa” para compartilhamento de agendas de ações voltadas a empregados/as.

Durante esse período de 4 anos, a Itaipu passou um processo de amadurecimento de sua pauta em sustentabilidade, com diversas Áreas propondo medidas de melhoria e redução de impacto. Isso teve um reflexo direto na Ação “Capacitação em Educação Ambiental Corporativa”, que tornou-se estratégica para a implementação de uma Plano de Educação para a Sustentabilidade a partir da criação do Sistema de Gestão da Sustentabilidade (SGS).

Nesse movimento, a Ação passou a ser uma promotora de conteúdos e metodologias, juntamente com a Área de Desenvolvimento de Recursos Humanos. A proposta foi de implementar em Itaipu uma abordagem inovadora para a educação de valores visando consolidar o que denomina-se “Cultura da Sustentabilidade”. Para tanto, construiu-se uma estratégia metodológica baseada nos Círculos de Aprendizagem Permanente – CAP. O andamento dessa pauta ainda necessita ser implementado em sua totalidade e depende de outros fatores além da existência dos próprios documentos criados.

Concomitante a elaboração desse Plano, a Educação Ambiental Corporativa teve participação importante na elaboração de outro documento, a Política de Sustentabilidade da Itaipu e seus respectivos objetivos, um processo coordenado pelo Planejamento Estratégico e que segue até o momento sobre sua gestão.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

No último ano, a Ação colaborou na promoção de um importante evento para toda empresa (binacional) de divulgação da Política de Sustentabilidade. Além disso, mantém diálogo permanente na elaboração de propostas para auxiliar na promoção dessa cultura.

Em 2015, promoveu as Visitas Técnicas aos Programas Socioambientais já como uma ação educativa formal na empresa, com apoio e respaldo da Área de Desenvolvimento de Recursos Humanos. Promoveu também workshops abertos à livre participação dos/as empregados/as, nos temas emergentes: compostagem caseira, uso das plantas medicinais e meditação. Eventos que aconteceram em um formato inovador, aproveitando a agenda corporativa durante a Semana Interna de Prevenção de Acidentes no Trabalho.

A Ação mantém comunicação constante com os empregados, com visitas às Áreas, articulação para melhorias e implementações de pautas ligadas à sustentabilidade, e-mails corporativos para informar e sensibilizar o corpo funcional. Auxilia na promoção e divulgação de conteúdos e práticas, tornando muito mais significativa a Missão e Visão Estratégica de Itaipu para seus próprios pares. O trabalho vai além da manutenção da subsistência do trabalhador(a), promove também sentidos (narrativas) que possibilitem a adoção de um estilo de vida mais condizente com os princípios de sociedades sustentáveis.

Conclusão

As empresas, intrínsecas ao contexto social e em retroalimentação com ele, exercem papel fundamental na edificação de propostas e ações que visam a promoção da sustentabilidade, preconizada através do triple botton line. O fato dos stakeholders exercerem sua influência sobre a empresa e tomada de decisões, leva-se a considerar que a Educação Ambiental pode contribuir para formação do corpo funcional no se refere às competências socioambientais.

A promoção da sustentabilidade, em seu amplo sentido, requer mudanças de posturas pessoais e coletivas e isso só se dá quando as pessoas se percebem como co responsáveis por sua promoção. O local de trabalho, portanto, torna-se um contexto privilegiado para essas ações, possibilitando reflexões críticas acerca da relação entre ser humano e natureza.



Referências

ITAIPU Binacional, Perfil Institucional. Disponível em < <https://www.itaipu.gov.br/institucional/gestao-transparente>>. Acesso em 17/10/2017

ITAIPU Binacional, Documentos do Planejamento Estratégico Empresarial. Acesso restrito



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira



Da memória e trajetória de uma Rede Ambiental

Aloisio Ruscheinsky¹⁸⁷

Este texto concerne a algumas das dimensões apresentadas pelo autor na JTt7 com a temática “As redes tecendo conexões e aprendizagens nas políticas e conflitos do campo socioambiental”.

Segue a apresentação de alguns aspectos relacionados à rede para os presentes e ao debate estabelecido ao longo da jornada. Destaque-se que a atuação da Rede está voltada aos temas ambientais cuja relevância é socialmente reconhecida, tanto quanto objeto de conflitos. A perspectiva da Educação Ambiental praticada a partir das redes de um certo sentido pode ser considerada como paradoxal uma vez que em suas ações são destacados tanto aspectos visíveis, quanto aquelas que permanecem na penumbra ou sombreadas. Isto permite uma reflexão quanto à complexidade posto em realidade: se as nossas práticas de educação ambiental não servirem para somar forças com outros atores sociais com agenda similar há algo de errado em curso; se o significado das práticas não incomodar agentes do status quo isto é motivo de alerta quanto à eficácia. As questões presentes e explicitadas por meio dos conflitos socioambientais usualmente extrapolam

¹⁸⁷ Professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, membro das redes REASul e RASES, e-mail aloisior@unisinos.br



em muito as aparências e a percepção a partir do senso comum, dos meios de comunicação ou da lógica do mercado.

Ao se reportar à memória de uma trajetória merece ser destacado o crescimento da REASul desde sua criação, em abril de 2002, idealizada por pesquisadores dos Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali - SC e de Educação Ambiental da FURG, de Rio Grande-RS, duas unidades dos antigos Núcleos de Educação Ambiental do IBAMA (NEA) de Florianópolis, e do CEPsul - Itajaí) e mais uma OSCIP - MATER NATURA - Instituto de Estudos Ambientais - Curitiba - PR.

De lá aos dias atuais a rede conta com duas dezenas de IES (universidades e centros universitários) que são instituições-elo da rede, a maioria delas por meio de atividades na comunidade e também dos vínculos com pesquisa; igualmente relevante é a participação de organizações que representam instituições públicas, ONGs e OSCIPs, gestores da educação pública e meio ambiente ou coletivos que focam a questão ambiental. Desde a emergência fica evidenciado que as redes são instrumentos ou mecanismo de interação, de engajamento e como tal não cumprem as suas tarefas ou propósitos de forma isolada.

Desde a sua emergência a rede alia as práticas educativas com a indignação e as denúncias de descasos com os bens naturais e com o ecossistema. Para a maioria dos envolvidos trata-se da elaboração de uma pegada pedagógica ou de uma pegada ecológica no território que habitamos.

Entre os aspectos que desafiam esta pegada sustentável podemos mencionar a ocupação mercantil de áreas junto ao mar, a agricultura intensiva com agrotóxicos produzindo alimentos pouco saudáveis, a contaminação dos mananciais de água doce, o desmatamento em diferentes ecossistemas ou biomas, a destruturação de ecossistemas, entre outros fenômenos. Enfim, a pegada pedagógica abraçada pela rede pontua que a questão central que está posta, ou que põe em questão o nosso modo de ser, refere-se ao fato de que a causa principal dos problemas socioambientais são as próprias atividades humanas. Isto em diversos sentidos, entre eles: pelos impactos que produzimos por uma cultura de consumo que preza o bem-estar acima de tudo, pela ciência que vem sendo capturada pela lógica da mercantilização de todas as dimensões da vida e pela deficiência em planejar o ecossistema urbano de acordo com as características da capacidade de reposição do ecossistema.

Assim se articulam razões para que se intensifiquem as articulações



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

entre prática transformadora com pesquisa científica. Veja-se por exemplo, que de forma inequívoca ou paradoxalmente a disseminação global de espécies invasoras se conecta com a extinção de espécies. Desta forma, a ação local se conecta com a global e vice-versa: agir local e pensar global e ao mesmo tempo vice-versa.

Nesta rede existe já uma tradição de gerar e organizar eventos, o que permitirá a pesquisadores apresentar um relato histórico do CPEASul - Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul. A sua primeira edição foi realizada em setembro de 2003 na UNIVALI, Itajaí/SC. Desde então foram seis eventos, sendo os debates concentrados em eixos temáticos, bem como os resultados publicados em livro ou periódicos, como a Revista REMEA (FURG). Em cada evento são destacados alguns eixos para focalizar as discussões ciente de que o real pertence à ordem do movimento, bem como é paradoxal. Outra dimensão em destaque, nos eventos em que a rede está na organização há uma preocupação com o passivo ambiental, sendo planejadas atividades e medidas para amenizar os impactos.

A rede mantém um site – www.reasul.org.br – com a difusão de informações pertinentes e os elos possuem mecanismo de acesso de tal forma que possam colaborar para alimentar o site a diversidade do que é oferecido. Isto significa que existe um cadastramento dos respectivos elos e seus responsáveis. Junto a isto encontra-se também um importante recurso de interlocução que é a biblioteca virtual da REASUL onde podem ser inseridas informações, notícias, eventos, as dissertações ou teses, e outros trabalhos desenvolvidos pelos membros. Até o momento permanece o desafio ou o alerta de que esta biblioteca também precisa ser alimentada e atualizada, sendo, portanto, um momento importante de socialização e para isto é que os elos encaminhem suas produções.

Estes mecanismos aumentam a sua relevância para destacar temáticas ofuscadas ou relegadas. O tema ambiental e, especialmente, as consequências, apesar de ser presença constante na vida cotidiana dos cidadãos, por ironia do destino ora aparece destacado ora parece que desaparecido do radar daqueles intelectuais a quem compete refletir sobre eles – seja no plano científico, cultural ou político. Assim, a educação ambiental nos parece uma estratégia que alerta para temas fundamentais ofuscados ou desaparecidos, sem se prender a uma lógica de propiciar uma otimização em todas as coisas e práticas sociais e educacionais.



Entre os temas pouco mencionados, mesmo no âmbito da educação ambiental, podemos listar a luta social, a resistência e indignação, justiça social, as formas de desobediência civil, a rebeldia. Estes enfoques adquirem um papel central sob a dimensão política porque sem eles torna-se virtualmente impossível falar de justiça social ou de transformação. Outro aspecto a dar atenção por meio das redes reporta-se à naturalização de fenômenos sociais e ambientais, bem como o reforço a uma visão despolitizada. Isto constitui um viés ou canal de violência psicológica, cultural ou simbólica e, quiçá, estrutural.

Oportunamente se destaca a “ideia força” da rede, especialmente para reanimar a dimensão utópica. Um dos momentos privilegiados na REASul se mostra com a participação nos trabalhos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa nas universidades, aliados aos processos em curso por teimosia de grupos minoritários que insistem em consolidar uma sociedade sustentável. Isto por si só é pouco, se ao mesmo tempo não destacarmos a íntima associação entre pesquisa e ação ambiental, em outros termos, uma pesquisa engajada com causa e método.

A questão dos ideais, da utopia ou de um projeto coletivista parece que se perderam como elã para ser uma atração como novidade e que confere aos agentes socioambientais, em especial aos educadores ambientais, o orgulho de serem protagonistas de uma nova era. A ideia-força consiste em destacar sujeitos, empoderamento, capital social, criatividade, reconhecimento, redes sociais. O pacto selado por meio de uma rede de educação ambiental tenta contornar a perplexidade diante dos desastres anunciados e em curso. Usualmente, sentimos uma falta que não conseguimos nomear exatamente, na medida em que apontar as causas dos fenômenos sociais tornou-se uma tarefa crescentemente complexa.

De alguma forma também nos vemos perturbados por ausências, tais como a solidariedade, a sustentabilidade, a justiça, a parcimônia, a cooperação, a alteridade, dignidade universal, o reconhecimento do direito à diferença. A resistência dos rebeldes paga um preço alto, basta se deter nas estatísticas das perseguições e assassinatos de ambientalistas e de agentes sociais. Um método ou uma argúcia podem reverter-se na compreensão da disjunção entre o modo como se vive, a retórica empregada para a legitimação de posições sociais e o que é dito publicamente sobre nossas utopias e coerências.



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

Um outro paradoxo a seu tempo divide grupos sociais assimétricos do ponto de vista da memória e da trajetória: os pobres que não podem esquecer as amarguras da exclusão acumuladas ao longo da trajetória e os que não querem recordar a tragédia que vem proporcionando na história, como o trabalho escravo aos desastres ambientais.

Deste ponto de vista pode ser apresentada como relevante para sua conexão internacional a participação de membros da REASUL em atividades da ARIUSA (Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente). Esta última é uma rede mais estritamente acadêmica. A aludida participação se dá desde 2010, por conta das pesquisas sobre sustentabilidade nas universidades, cujo desenvolvimento rendeu inicialmente o lançamento do livro “Sustentabilidades em diálogos” (GUERRA; FIGUEIREDO, 2010), sendo seguido posteriormente por outras publicações sobre esta temática da ambientalização, como é o caso das coletâneas “Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil : caminhos trilhados, desafios e possibilidades” (RUSCHEISNKY, et. ali, 2014) publicada pela USP, da coletânea publicada pela editora da Univali em 2015 “Ambientalização e sustentabilidade nas universidades: subsídios, reflexões e aprendizagens” (GUERRA, 2015). Nessa nova trajetória, pesquisadores de oito universidades-elo da REASul, se organizaram em um projeto, e por meio dele foi criada a Rede de Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior – RASES, , a qual também já produziu duas publicações: “Educação para ambientalização curricular: Diálogos Necessários” (FIGUEIREDO, GUERRA et alli, 2017) “Ambientalização curricular na Educação Superior: praticar a teoria e teorizar a prática” (FIGUEIREDO, GUERRA, ANDRADE, 2017).

Uma das lições apreendidas nas conexões estabelecidas com o exame da temática é de que existe um vasto campo de debate e disputa política quando se trata de delimitar as aprendizagens nos cursos universitários, bem como se abrem múltiplas possibilidades de reflexividade junto aos conflitos do campo socioambiental.

A investigação executada teve como um dos seus requisitos alertar aos gestores das universidades, de um lado quanto à presença do tema ambiental no cotidiano do planejamento e das atividades, de outro uma interrogação quanto à capacidade crítica desenvolvida como um dos principais paradigmas teóricos de interpretação das relações sociais.



Tanto neste âmbito, quanto nas redes de educação ambiental a ênfase na reflexividade consiste em tratar os indivíduos como seres reflexivos, pois na medida em que endossarem oportunidades desenvolverão a capacidade de discernir e criticar as relações sociais e nestas a adesão ao mundo do consumo. Isto também se reporta à lição de casa: o quanto dos membros de uma rede possuem uma capacidade expressa quanto ao devido distanciamento da lógica consumista que permeia ou possui uma capilaridade no cotidiano.

Diante disso, as redes de educação ambiental interessadas amiúde na capacidade crítica dos sujeitos na transformação socioambiental não podem apenas “supô-la”, uma vez que tudo é movimento cabe interrogar como constituí-la de forma efetiva e não somente para as novas gerações. As publicações engendradas a partir da rede se propõe oferecer subsídios à capacidade crítica como uma competência efetiva e reflexiva.

Uma outra participação em rede de investigação sobre educação ambiental se deu pela inserção de diversos membros da REASul, juntamente com ARIUSA para detectar indicadores de Sustentabilidade nas Universidades (RISU), estando toda esta última atividade conectada como fazendo parte da GUPES Latinoamerica, cuja rede se encontra apoiada pelo PNUMA. De forma mais precisa, ao final de 2012 a partir da rede RISU foi desenvolvido um projeto de pesquisa internacional, sob a coordenação da Universidade Autónoma de Madrid, sendo Javier Benayas, coordenador do projeto, denominado “Definición de indicadores y evaluación de los compromisos con la sostenibilidad en Universidades Latinoamericanas”. Este envolveu 10 países e aproximadamente 60 universidades. Do Brasil, participam 13 universidades, sendo 10 instituições-elo da REASul.

Está patente uma larga contribuição da REASUL na organização das atividades promovidas como Fórum Brasileiro de EA, que com certeza alimenta e expande a dinâmica das redes no território nacional. Existe de fato praticamente uma campanha permanente para a ampliação dos elos e da intensidade de participação de todos (as). A intensificação das relações entre os elos, as discussões abertas na rede, bem como a continuidade da integração das redes do Sul com as redes latino-americanas e internacionais constitui-se uma tarefa desafiadora. Neste sentido, cabe destacar também a usual participação de membros novos, que se interessam para que suas entidades ou universidades façam parte da REASul como elos.

Na forma sintética do presente texto não há espaço para descrever e analisar as atividades locais dos diferentes elos.



**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

Referências

FIGUEIREDO, M. L.; GUERRA, A. F. S.; ANDRADE, I. C. F.; LIMA, L. C.; ARRUDA, M. P.; MENEZES, R. M. Educação para ambientalização curricular: Diálogos Necessários. São José-SC : ICEP, 2017, v.1. p.194. Disponível em: http://www.icepsc.com.br/ebook_livro.php?li=16

FIGUEIREDO, M. L.; GUERRA, A. F. S.; Andrade, I. C. F. Ambientalização curricular na Educação Superior: praticar a teoria e teorizar a prática. São José - SC : ICEP, 2017 Disponível em: http://www.icepsc.com.br/ebook_livro.php?li=15

GUERRA, A. F. S. Ambientalização e sustentabilidade nas universidades: subsídios, reflexões e aprendizagens. Itajaí : Editora Univali, 2015, Disponível em: <http://siaiapp28.univali.br/lstfree.aspx?type=ebook>

RUSCHEINSKY, A.; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; LEME, P. C. S.; RANIERI, V. E. L.; DELITTI, W. B. C. Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil : caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos-SP : EESC/USP, 2014. Disponível em: <http://www.projetosustentabilidade.sc.usp.br/index.php/por/Biblioteca/Documentos/Universidades-Sustentaveis/Livro-Ambientalizacao-nas-Instituicoes-de-Educacao-Superior-no-Brasil>



|PARTE 3|

Sínteses e encaminhamentos dos grupos de trabalho de jornadas e das mesas redondas









IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental – IX FBEA IV Encontro Catarinense de Educação Ambiental – IV ECEA

Jornada Temática 1

Nome:

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA GESTÃO PÚBLICA DE
ÁREAS PROTEGIDAS

Participantes:

José da Silva Quintas, Mariele Mucchiato Xavier (Parque Nacional
Guaricana / ICMBio), Laci Santin (RESEX Pirajubaé / ICMBio), Claudio
Rodrigues Fabi (CEPTA / ICMBio), Rogério Eliseu Egewarth (DGPEA /
ICMBio), Christiana Pastorino (DGPEA / ICMBio).

Moderador:

Mariele Mucchiato Xavier

Objetivo:

Refletir sobre os desafios das políticas de educação ambiental



frente ao enfraquecimento da gestão ambiental pública e dos avanços da desestruturação dos aparatos institucionais para a execução e fortalecimento das políticas públicas de EA nos órgãos ambientais federais.

Metodologia Real Usada:

Devido ao reduzido número inicial de participantes, foi proposto um novo formato para a jornada, mantendo, no entanto, a ideia original de que fosse algo bem dinâmico e participativo, acolhendo impressões, propostas, críticas e contribuições das/dos participantes, ao mesmo tempo em que possamos reforçar a transparência de nossas orientações pedagógicas e metodológicas.

Salientamos que durante a realização, o número de participantes atingiu o esperado.

Ao invés de exposições mais estruturadas, optamos por uma modelo de bate papo mais informal, dando a oportunidade a todos, que assim o desejaram, de se manifestarem e exporem suas ideias e experiências.

A palavra foi dada a cada participante da mesa para expor o conteúdo programado, mas de forma dialogada e participativa, podendo, portanto, receber importantes contribuições e questionamentos.

Produto:

Conseguimos tratar o fato de como a Educação Ambiental no âmbito do ICMBio, além de ser um campo de disputa, é um campo ainda frágil, que necessita de mais normatização e recursos para viabilizar sua execução na gestão de áreas protegidas. Ao mesmo tempo identificamos produtos que necessitam ser apropriados e usados para qualificar as ações educativas.

Pergunta norteadora do debate:

- Como aprimorar e qualificar a implementação das políticas de EA para áreas protegidas?

A amplitude da pergunta não permitiu a construção de uma resposta concreta e estruturada, mas de elementos para a sua formulação, que seguem abaixo:



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

- É a gestão que determina para a sociedade o que deve ou não ser feito;
- Diferença entre discutir com a sociedade a biologia / ecologia dos ecossistemas e o uso / apropriação dos elementos naturais;
- Ou se estuda essa relação ou fica muito difícil discutir uma EA na gestão;
- Fazer a gestão de uma Unidade de Conservação (UC) pensando no território;
- O que a UC devolve à população?
- Como a UC viabiliza essa relação com a população?
- Não tem como fazer gestão de áreas protegidas sem ter uma aliança com a comunidade e qualificar a sua participação;
- A gestão ambiental media esses conflitos;
- Temos que trazer cidadania para dentro, o que ela traz não é financiamento é conhecimento.. a EA tem que desenvolver capacidades;
- Tem que entender como funciona a sociedade;
- Difícil separar a situação social do indivíduo com a cidadania;
- Participação exige condições, inclusive materiais e físicas;
- Tem que se conquistar determinados direitos antes;
- E, como gestores, temos obrigação de fazer essa articulação;
- EA com uma Intervenção coletiva organizada;
- Não tem como pensar em uma educação não politizada;
- Para fazer EA com a sociedade precisa de uma materialidade e precisa de estruturas;
- Trabalhando os processos formativos de Gestão Socioambiental (GSA), com as linhas: Educação Ambiental, Gestão Participativa e de Conflitos;
- Construção coletiva e juntar forças;
- Integrar as comunidades escolares na gestão da UCs;
- Construção dos PPPEAS (Projetos Políticos Pedagógicos de Educação Ambiental) com a comunidade local;
- A educação qualifica a gestão ambiental pública;
- Curso de GSA/ICMBio como instrumento de qualificação;
- Propiciar cidadania é papel do estado;



- Será que todos falam sobre a mesma EA?
- Entender os sujeitos do local e contextualizando os espaços;
- Mapear os sujeitos multiplicadores das atividades coletivas;
- Como tira-lo de seu trabalho e trazer esse sujeito para um local de protagonismo;
- Transformar a reflexão em algo palpável;
- Precisam se mobilizar politicamente;
- Trabalhar a invisibilidade dos ribeirinhos;
- A EA na UC ainda é muito dependente do perfil da chefia;
- Importância de institucionalizar a EA;
- Fortalecer as equipes de EA nas UCs (servidores, parceiros, grupos de trabalho);
- Como fazemos EA, em um viés crítico, principalmente na escola;
- Formação (educação básica com viés crítico) para o entendimento do mundo em que a gente vive – causas e consequências dos conflitos ambientais;
- Qualificar as discussões dos problemas ambientais;
- Comportamento é parte da conduta da cidadania;
- O embate é um modelo, de um modo de vida que criou valores;
- O destino do coletivo é decidido por um grupo pequeno;
- A impessoalidade não existe na prática no Brasil;
- Se tem um PPPEA claro e sabemos onde queremos chegar, fica mais fácil;
- Não adianta falar em crise ambiental, tem que inserir em um processo para que as pessoas comecem a compreender isso;
- As pessoas falam mais SOBRE educação do que COMO FAZER! (a prática pedagógica);
- Ninguém participar por nada. Tem que ter um retorno...

Além das falas, foram registradas as seguintes contribuições:



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

<ul style="list-style-type: none">• Educação Ambiental precisa garantir a participação efetiva da sociedade nas áreas protegidas, através do reconhecimento da sua importância para a sobrevivência da humanidade e da vida “Caminhante não há caminho, o caminho se faz caminhando.”
<ul style="list-style-type: none">• A EA por meio da educação formal é a forma mais propícia para garantir a forma qualificada à conservação da biodiversidade e a promoção do desenvolvimento socioambiental, uma vez que as pessoas já estão reunidas em prol do conhecimento, o que aumenta essa probabilidade.
<ul style="list-style-type: none">• Elegendo políticos responsáveis com a proteção do meio ambiente e manutenção da legislação conquistada.
<ul style="list-style-type: none">• A educação é um processo contínuo: como enviar a mensagem aos públicos (crianças, adultos). Tudo que não sabemos, não fazemos, não é. Acredito que a disseminação do conhecimento e saber é um passo inicial. As práticas ambientais, exemplos, são segundo ponto. Políticas Públicas: o que fazer eleger pessoas capacitadas para a função. Não corruptas. Sei que é complicado! Mas é um passo. Reforçar que o dever do cidadão não é somente pagar imposto. Enfim, o dever é cuidar de sua casa. O Planeta, cobrar dos gestores públicos quando ações não são feitas.
<ul style="list-style-type: none">• Garantir recursos para a realização de Programas de Educação Ambiental para manter as UCs e suas categorias de criação
<ul style="list-style-type: none">• Experiência do Programa Porque Escola. Aprendendo com a natureza. Parceria SEMA x SEDUC. Formação de professores e, Parques Estaduais / aulas de campo co, alunos desses professores / concurso de redação sobre a experiência do parque.
<ul style="list-style-type: none">• Organização e mobilização de EA “institucional”
<ul style="list-style-type: none">• A Educação Ambiental precisa garantir a participação efetiva da sociedade na defesa das áreas protegidas, através do reconhecimento da sua importância para a manutenção da vida no planeta.
<ul style="list-style-type: none">• Discutir nossa influência política para construção de Políticas Públicas.
<ul style="list-style-type: none">• Valorizar a cultura / tradição local, por meio de políticas públicas adequadas.
<ul style="list-style-type: none">• Fazendo instrumentos legais que orientem e façam a normatização de como deve ser a EA nas UC.
<ul style="list-style-type: none">• Inclusão e valorização da cultura local:<ul style="list-style-type: none">*uso de plantas para alimentação e medicina*pesca artesanal*história*etcA identificação da comunidade com a área é importante para motivar a participação, e uma comunidade motivada tem mais interesse em participar e se qualificar.
<ul style="list-style-type: none">• Retomar publicação do IBAMA – Educação Ambiental para a Amazônia, produzido na década de 90, mas não implementada.
<ul style="list-style-type: none">• Processos formativos<ul style="list-style-type: none">Projetos Políticos PedagógicosParcerias Público PrivadoConflito dos usos - ?Mapear liderançasInteresses – distinguir política de politicagem - finalidadeNão existe receita de bolo – existem contextos que carecem de



QUE BOM	QUE PENA	QUE TAL
Instigar essa discussão e perceber que estamos no caminho certo	Ter chegado atrasada! E que pena saber que todas as esferas do governo enfrentam os mesmos desafios: Falta de recurso e de interesse dos "chefes"	Levar essa discussão ao nível municipal? Taí um novo desafio para mim
Que bom que não estou desenvolvendo educação ambiental sozinha	Platéia ainda pequena para ouvir e participar	Unirmos forças órgãos públicos, ONGs, escolas
Ter esse espaço no evento para a discussão dessa temática	O tempo	Socializar as deliberações
Estar aqui neste evento debatendo EA e áreas protegidas	Uma jornada antes da abertura levou a um público pequeno	Ótimo
Poder estar aqui! Parabéns	O diálogo e compartilhar experiências. Foi ótimo.	A pouca participação
Poder discutir com o grupo	Viabilizar a participação via rede social, com transmissão on line do evento?	Manter o diálogo
Espaço de diálogo	Público pequeno	Mais divulgação em diferentes mídias dos eventos de EA
Convidados de qualidade	Que estamos em poucas pessoas	Pensarmos na formação docente mais eficiente em educação ambiental
Reunir experiências de diferentes espaços	Não houve na mesa UC estado e município	Foi ótimo
Poder estar aqui	Pouca participação no espaço	A troca de ideias
Existe o fórum	Tempo certo	Aumentar esses diálogos pelo Brasil
O local	Poderiam ter pensado em oferecer um minicurso	
Espaço	Eventos em paralelo. Esvaziamento.	
Compartilhar vivências	Pouca gente	
O tema		
Professor Quintas		
Dinâmica da Jornada		





DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Jornada Temática Jt2

Política de EA e as águas: Redes de Educação Ambiental e fortalecimento de comitês de bacias

Grupo de Trabalho:

José Miguel da Silva (REARJ-Rede de Educadores Ambientais da Baixada Fluminense e Comitê da Bacia Hidrográfica da Baía de Guanabara); Rose Maria Adami (Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE - Comitê da Bacia do Rio Urussanga/ CIEA-SC), Suraya Damas de Oliveira Modaeli (Comitê das Bacias Hidrográficas dos Rios Aguapeí e Peixe e do Médio Paranapanema – SP), Marta Angela Marcondes (USCS-Sub comitê bacia Bilings), Taciana Neto Leme (ANA), Paulo Sergio Breta de Almeida Salles (ADASA- DF), Ricardo Marcelo de Menezes (UNOESC-REASul/Comitês de Bacias de SC).

Os integrantes da Jornada Temática 2, como conclusão das discussões e encaminhamentos, consideram que:

1. Os comitês de bacia hidrográfica tem papel central na educação ambiental;
2. A representação da sociedade civil nos comitês deve ter financiamento estatal, para promover a igualdade de condições de representação, o que não acontece na quase totalidade dos Comitês de Bacia Hidrográficas - CHBs de todo o Brasil, inibindo uma maior participação e consequentemente influenciando em decisões que não refletem a democracia participativa;
3. Os CBHs têm que ser fortalecidos como espaço de debate, desenvolvendo efetivamente o que foi idealizado em sua gênese, sendo um parlamento das águas que promova um diálogo mais amplo com todos os setores sociais;
4. É necessário que o financiamento dos CBHs como órgãos de Estado aconteça de forma regular a fim que existirá institucionalidade e perenidade dos trabalhos, certamente elevando ainda mais o



seu trabalho na Educação Ambiental e em outras áreas de sua competência.

5. Consolidar e ampliar a formação dos membros dos CBHs, a fim de qualificar o debate e promover a possibilidade de equidade entre os setores representados, o que consequentemente desperta um sentimento de pertencimento e uma evolução na atuação dos CBHs em seu locus.
6. Promover um debate mais intenso no âmbito dos CBHs e com toda a sociedade sobre a pós-verdade, a fim de desmistificar pretensas verdades apresentadas como solução ambiental, econômica e social, para um uso racional, múltiplo e responsável dos recursos hídricos.





DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Relato

Educação Ambiental - Sustentabilidade E Acessibilidade

JT3 Diálogos da política de EA com a inclusão, acessibilidade e a diversidade das culturas de povos e comunidades tradicionais

Grupo de trabalho:

Jorge Amaro de Souza Borges (FADERS-REASul), Marcelo Benite Kuaray (Guarani- M'Biguaçu), Eduardo Meneghelli (Balneário Camboriú), Darci Emiliano (IFRS-Sertão), Merong Tapuruã (Pataxó Hã-Hã-Hãe), Ana Lúcia Rodrigues Marques (UNIFEBE), Isaías Vanhecu Weitcha (Xokleng/Laklano), Jocemar Kovenh Garcia (Kaingang), Edson José Lopes Camargo (comunidade Quilombola Invernada dos Negros), Patricia Neves Raposo (Diretoria de Educação Especial-MEC), Vilmar Alves Pereira (FURG-REASul)

Mr 16 - sustentabilidade e acessibilidade na perspectiva dos direitos humanos

Jorge Amaro de Souza Borges (Secretaria de Planejamento, Meio Ambiente, Turismo e Cultura de Mostardas – RS-REASul), Thiele Araujo Pereira, Eduardo Meneghelli (Balneário Camboriú).

Moderação: Adriana dos Santos – Secretaria Municipal de Educação Balneário Camboriú (SC)

Comissão de Acessibilidade e Direitos Humanos

O IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, o primeiro realizado na região sul do Brasil, já tem uma marca que pode ser considerada sua. Este foi o evento de educadores ambientais que se desafiou a promover



diálogos transversais e interseccionais entre sustentabilidade, acessibilidade e direitos humanos, como forma de pensar políticas públicas na perspectiva dos sujeitos.

Primeiro, é importante destacar, a presente, dentre as comissões e sobretudo, no pensamento metodológico do evento, o esforço de estabelecer um local que tratasse da acessibilidade e dos direitos humanos. Isso por si só, já traduz uma concepção diferenciada de olhar para o evento, assim como os atores envolvidos no mesmo.

A Jornada Temática “DIÁLOGOS DA POLÍTICA DE EA COM A INCLUSÃO, ACESSIBILIDADE E A DIVERSIDADE DAS CULTURAS DE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS” foi mais que uma mesa, foi um momento especial de compartilhamento no Fórum de saberes e vivências. Ambientalmente, foi um espaço de acolhimento e fundamentalmente, de escuta. Escuta atenta também é diálogo.

Neste sentido, destaca-se as aprendizagens sobre pertencimento e saber experiência.

Assim, a partir das falas dos debatedores, percebeu-se claramente uma crítica reflexiva sobre a lógica neoliberal que quer acabar com o nosso pertencimento. Esperança crítica enquanto luta para a sobrevivência. A resiliência amorosa foi destacada como uma frente de combate a todas as formas de opressões e preconceitos que buscam roubar nossa humanidade.

Entendemos assim, que a esta edição do Fórum cumpriu com muito êxito sua função socioambiental ao ter acolhido neste espaço, as vozes silenciosas da sociedade.

De forma inclusiva, as pessoas com deficiência e as comunidades tradicionais, puderam trazer seus ensinamentos sobre educação ambiental e essencialmente, sobre os direitos da vida, essencialmente, na condição de ser e estar em um mundo vivido. Por tudo isso, foi um espaço de educação ambiental crítica e transformadora.

Na mesa redonda que abordou “SUSTENTABILIDADE E ACESSIBILIDADE NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS” foi evidenciado o papel da educação ambiental como um espaço de promoção dos direitos de todas as pessoas e a garantia da presença da diversidade humana e da vida em todas as políticas públicas.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Foi reafirmado a necessidade do “ambientalizar” o acessível e “acessibilizar” o ambiental como um exercício necessário a ser pensando nos movimentos sociais e nas políticas públicas para assim, caminharmos na direção de sociedades sustentáveis, inclusivas e justas.

Jorge Amaro de Souza Borges
Vilmar Pereira







DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

JT4. Políticas climáticas, redução de risco de desastres e a educação ambiental; Políticas da Mudança Climática; Desastres, riscos e mitigação; Justiça climática resistências e resiliência.

Participantes:

1. **MODERADORA:** Irene Carniatto (Unioeste, REA Paraná e REASul)
2. Alexandre Pedrini (UERJ-REALatina)
3. Alexandre Guimarães Só de Castro (Inst. Ilhas Brasil) - Confirmado ok
4. Irineu Tamaio (Universidade de Brasília) –
5. Mario Jorge Cardoso Coelho Freitas (UDESC/REASul)
6. Pedro Roberto Jacobi (Universidade de São Paulo)
7. Rachel Trajber (Cemaden/FunBEA)
8. Ricardo Harduim (PRIMA - Mata Atlântica e Sustentabilidade - Niteroi, RJ)
9. Harrysson Luiz da Silva (UFSC- /Florianópolis,SC)
10. Vanessa Bauer – OAB Rio do Sul – SC

Colaboração - Não Presentes no evento:

1. Genebaldo Freire Dias (Universidade Católica de Brasília)
2. Solange Guimarães (UNESP)
3. Araci Asinelli da Luz (UFPR)
4. Fernando Raimundo Schunig – Comandante do Corpo de Bombeiro – Cascavel – PR

Os integrantes da **JT4. POLÍTICAS CLIMÁTICAS, REDUÇÃO DE RISCO DE DESASTRES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**, como conclusão das discussões e encaminhamentos, consideram que:

7. Integrar as Políticas de Mudanças Climáticas às Políticas de Educação Ambiental Brasileira;
8. Integrar a EA e as ações de Proteção e Defesa Civil nas medidas de prevenção, mitigação e preparação aos desastres com foco



- em tornar as comunidades mais resilientes e sustentáveis, em especial com a formação de núcleos locais (NUPEDEC), conscientes e preparados, dentro de suas características, realidades e capacidades;
9. Fortalecer as Redes de Educação Ambiental do Brasil na execução das Políticas de Mudanças Climáticas Brasileira;
 10. Estabelecer parcerias entre as Universidades e a Defesa Civil nas esferas: nacional, estadual, regional e municipal para atendimento à Lei Nº 12.608, de 10 de abril de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil – PNPDEC, que prevê a integração de políticas setoriais de pesquisa, educação, mudanças climáticas, ordenamento territorial urbano e rural, recursos hídricos, entre outras, além da execução de ações sobre redução de riscos de desastres;
 11. Fortalecer e definir orçamento para instituir a parceria das Universidades, em especial por meio dos CEPEDs - Centro de Estudos e Pesquisa sobre Desastres e o Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de desastres Naturais – CEMADEN com a Defesa Civil nas esferas: nacional, estadual, regional e municipal;
 12. Criar uma estrutura de governança interministerial (MCTI, MI, MMA, MEC, MS, MDS) e inter setorial, com participação e envolvimento da sociedade com a definição de um departamento de governo/ agência para ser o ponto focal para o longo prazo orientações estratégicas e planejamento, coordenação operacional e avaliação
 13. Formulação de um Sistema Nacional de EA em MC e Prevenção de Desastres com Sustentabilidade integrado, inclusivo, dinâmico, com orientações de processos continuados de educação formal, informal e não-formal nos territórios educadores sustentáveis, considerando seu financiamento.
 14. Criação de um Plano Setorial de Educação e Mudanças Climáticas para atuar na transversalidade dos demais planos setoriais e que reflita o papel da educação para a promoção de aprendizagem socioambiental, com metas e priorização de ações;
 15. Organizar uma rede colaborativa de comunicação sobre ERRD com boletins periódicos, webinar, e rodas de conversas para disponibilização e circulação de materiais didáticos pedagógicos e informativos;



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

16. Criar e fortalecer redes, bases de dados, e outros repositórios de informações e formas, inclusive resultados, indicadores, monitoramento e avaliação;
17. Fortalecimento de estruturas, para que no nível municipal a Defesa Civil tenha a mesma estrutura e força de funcionamento da Estadual, com recursos financeiros e humanos;
18. Articulação com a Rede Clima – criar núcleos de Universidades voltadas à pesquisas sobre EA em mudanças climáticas, prevenção de desastres com sustentabilidade.
19. Viabilização de Espaços Educadores Sustentáveis e Resilientes/ Territórios Educadores Sustentáveis e Resilientes, que têm a intencionalidade pedagógica de serem referências em sustentabilidade e resiliência (por exemplo, centros culturais e de aprendizagem, escolas, igrejas, centros comunitários, telecentros, Salas Verdes, Centrais e Movimentos Sindicais, organizações religiosas, Unidades de Conservação, Associações e Federações de Empresas, IES... entre outros);
20. Elaborar políticas públicas e programas de EA que abordam de forma contundente a Justiça Climática, contemplando povos tradicionais e originários, periferias urbanas e comunidades rurais isoladas com formação inicial e continuada de educadores;
21. Incluir nos conteúdos curriculares a temática das mudanças climáticas a necessidade da redução de bens de origem de recursos naturais;
22. Criar fóruns locais centrados nas mudanças climáticas e desastres naturais, estabelecendo metas e parceria com o Ministério Público.





Jornada Temática 5: A comunicação e socialização do conhecimento e dos saberes ambientais

Mediador: Zysman Neiman

Relatora: Juliana Maria de Barros Freire

IX FBEA - Dia 18 de setembro de 2017 Sala 03

– Hotel Sibara Balneário Camboriú

Participantes

Clarice Sumi Kawasaki (Pesquisa em EA – UNESP-USP), • Pedro Roberto Jacobi (Ambiente & Sociedade), • Fabricio Angelo (Rede Brasileira de Informação Ambiental - REBIA), Valeria Silva Ferreira (Revista Contrapontos – Univali)

Perguntas norteadoras

1. Qual a linha editorial do periódico e como estão sendo realizadas suas atividades para cumprir sua missão (diagnóstico)?
2. O periódico está cumprindo o papel social de disseminar os princípios e práticas da EA para seu público alvo e para além dele? Ou seja, como o encontro entre os periódicos pôde contribuir com reflexões que fortalecem as políticas de EA, a REBEA e a redes de sua malha?

Dinâmica

- Cada convidado teve 15 minutos para responder as perguntas norteadoras apresentando seu periódico.
- Após as apresentações houve rodadas de perguntas e manifestações da plateia presente com comentários dos convidados.
- Ao final, cada convidado fez um resumo com suas impressões sobre o debate e a relatora compilou as sugestões propostas para a sistematização no IX Fórum.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Principais pontos abordados

- Apresentação da estrutura das Revistas;
- A baixa qualidade dos textos recebidos nas Revista mais acadêmicas impede um aproveitamento maior desse material para publicação;
- Os pareceristas, pelo seu pouco tempo disponível e pela condição de voluntários, têm demorado muito para avaliar os manuscritos e, muitas vezes quando o fazem, apresentam considerações sucintas que dificultam o retorno aos autores pelos editores;
- Os sistemas de avaliação nacionais e internacionais têm contribuído para o “engessamento” do formato possível de publicações nas Revistas mais acadêmicas;
- Ainda há uma quantidade pequena de periódicos no Brasil que publicam EA; • A exigência de publicação em língua inglesa pode ser um obstáculo para a função de disseminação do conhecimento via periódicos acadêmicos ou, no limite oposto, possibilita a ampliação do números de leitores pelo mundo o que potencializa o fator de impacto dos artigos publicados;
- Pode haver complementação de objetivos entre os periódicos, alguns com características mais “acadêmicas” e outros como função de disseminação mais ampla dos conhecimentos (difusão);

Principais pontos abordados

- A falta de recursos destinados aos periódicos no Brasil impõe um trabalho voluntário, abnegado e desgastante dos editores e suas pequenas equipes de apoio;
- Há uma certa “mercantilização” do cenário editorial de periódicos científicos que deveria impor um questionamento ético da comunidade acadêmica (onde e para quem publicar?);
- O apoio de profissionais do jornalismo e comunicação pode ajudar os periódicos mais acadêmicos a aprimorar sua tarefa de disseminar mais amplamente o conhecimento produzido pela ciência (jornalismo científico);

Sugestões encaminhadas

- Criação de portais ou páginas mais “informais” (Facebook, sites e outros veículos digitais), com formato mais “livre”, para que



os periódicos acadêmicos consigam brechas ante o “rigor” dos sistemas classificatórios, para disseminar o conhecimento e de uma forma mais ampla;

- Há que se trabalhar para alteração, a médio e longo prazo, da lógica “produtivista” dos sistemas de avaliação, democratizando mais a disseminação do conhecimento para públicos diversos (principalmente para pesquisas realizadas com dinheiro público);

Sugestões encaminhadas

- Cada periódico pode ocupar um “nicho” na função social de disseminação no conhecimento, mas podem trabalhar em conjunto para aperfeiçoar a complementariedade necessária e ampliar sua capacidade de atingir mais leitores;
- Periódicos ligados a extensão e movimentos sociais devem ser estimulados como canais de vazão de um saber menos científico (pesquisa cidadã), uma vez que aqueles de perfil mais acadêmico possuem amarras mais difíceis de serem rompidas;

Sugestões encaminhadas

- A RevBEA pode manter sua função híbrida de ser um periódico de excelência acadêmica (Qualis etc.), mas sem perder seu caráter “extensionista” de divulgação de relatos de experiências, cumprindo assim o papel intermediário dentro do cenário das Revistas apresentadas nesta jornada, mantendo-se como um veículo mais eclético, formato necessário para mantê-lo como periódico oficial da REBEA





DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Jornada Temática 06 - Políticas de EA Por Um Outro Mundo Possível: Agroecologia e Economia Solidária

Grupo De Trabalho:

Elisabeth Maria Foschiera (UPF-REASul), Leila Andréio Severo Martins (UNIVALI-ITCP-REASul), Marcos José de Abreu (Câmara de Vereadores de Florianópolis), Markus Stephan Wolfjdunkell Budzynkz (Rede Jatahi), Alex Barroso Bernal (MMA-DEA), Cláudia Petry (UPF), Adilson Lunardi (AGRECO), Paulo Ernesto Diaz Rocha (USP-RUPEA), Marcia Gilmara Marian Vieira (UNIVALI).

Moderação: Patricia Martin Alves (REPEA)

Atualmente vivenciamos uma economia com base no consumo desenfreado e acúmulo de bens. Tal modelo eleva a exploração de recursos naturais, geração de resíduos sólidos, efluentes e emissões atmosféricas, assim como jornadas de trabalho cansativas e o pensamento de “trabalhar mais para comprar mais”. Este modelo de mundo corrido também acaba por condicionar as pessoas a consumirem produtos cada vez mais processados e muitas vezes produzidos de forma injusta, dos pontos de vista social e ambiental.

Na contramão desse modelo hegemônico e elitista estão ações de Agroecologia e Economia Solidária.

A Economia Solidária é o modelo de concepção e desenvolvimento da sociedade onde a produção, distribuição, consumo, poupança e investimento são organizados levando em consideração a autogestão, democracia, solidariedade, cooperação, respeito ao homem e ao meio ambiente, com justiça social, ética e sustentabilidade. A prática da economia solidária aponta para uma nova estratégia de desenvolvimento, antagônica ao capitalismo, e que é expressada em diferentes dimensões: democratização da gestão da atividade econômica; justa distribuição dos resultados alcançados; participação junto à comunidade local em processos de desenvolvimento sustentável; e preocupação com o bem-estar dos trabalhadores e com a conservação do meio ambiente.



Já a Agroecologia, ao trazer as perspectivas da soberania alimentar e do manejo ecológico dos recursos naturais, ressaltando a dimensão social e política de uma agricultura sustentável, contribui positivamente para o equacionamento da agenda ambiental global (produção & conservação). Ela possibilita tanto aos agricultores como à população em geral, a melhoria de qualidade de vida por meio da produção e oferta de alimentos saudáveis e do uso e manejo sustentável dos agroecossistemas. Portanto, a Agroecologia é o campo de conhecimento transdisciplinar que estuda os agroecossistemas visando ao desenvolvimento equilibrado das relações entre capacidade produtiva, equilíbrio ecológico, eficiência econômica, equidade social e o uso e conservação da biodiversidade e dos demais bens naturais, por meio da articulação entre conhecimento técnico-científico, práticas sociais diversas e saberes e culturas populares e tradicionais.

Desta forma, o sistema orgânico de produção e processamento agropecuário de base agroecológica adota técnica, insumos e processo específicos, mediante a otimização do uso dos recursos naturais e socioeconômicos disponíveis e o respeito a integridade cultural das comunidades rurais, tendo por objetivo a sustentabilidade econômica e ecológica, a maximização dos benefícios sociais, a minimização da dependência de energia não renovável e a proteção do meio ambiente empregando, sempre que possível métodos culturais, biológicos e mecânicos, em contraposição ao uso de materiais sintéticos, a eliminação ao uso de organismos geneticamente modificados e radiações ionizantes, em qualquer fase do processo de produção, processamento, armazenamento distribuição, abrangendo também os sistemas denominados: ecológico, biodinâmico, natural, regenerativo, biológico, agroecológico, agroflorestal, permacultural e outros que atendam os princípios estabelecidos pela Lei Federal 10.831 de 23 de dezembro de 2003 e suas alterações.

Sendo assim, nada mais coerente do que utilizar a Educação Ambiental no estímulo no incentivo às práticas de Agroecologia e de Economia Solidária, já que Educação Ambiental estimula reflexões sobre organização social, cultural, política e econômica.

A Jornada “Políticas de EA Por um Outro Mundo Possível: Agroecologia e Economia Solidária” teve como objetivo socializar experiências, conceitos e conhecimentos sobre agroecologia e economia solidária demonstrando sua compatibilização com as práticas de Educação Ambiental.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Nossa jornada teve a participação de 13 integrantes convidados que discutiram durante os dois dias os seguintes temas:

Após a realização da Jornada 6 nos dias 18 e 19, com a apresentação de experiências sobre agroecologia e economia solidária e também com a contribuição dos participantes chegamos às seguintes considerações:

- É preciso conectar os grupos de agroecologia e economia solidária às redes da malha Rebea;
- Construção de grupo de trabalho dos educadores ambientais para agroecologia e economia solidária;

Título da Apresentação	Convidadas e Convidados
Indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão a partir das contribuições da Agroecologia e Economia Solidária	Elizabeth Foschiera Cláudia Petry Rodrigo Luz
Desafios das políticas públicas de Educação Ambiental na agricultura familiar	Alex Bernal
Interdisciplinaridade & Ciências Ambientais: a articulação disciplinar e o potencial sócio-participativo da universidade	Paulo E. Diaz Rocha
Feira Universidade Ecosolidária: Espaço de Construção Coletiva de Saberes e de Fazeres	Leila Andréia Severo Martins
Experiência das mulheres agricultoras de Itajaí no processo de transição agroecológica	Adilson Lunardi
Agroecologia X insegurança alimentar : estudos de caso (Vídeo)	Marcos José de Abreu
Experiência das mulheres agricultoras de Itajaí no processo de transição agroecológica	Márcia Gilmaria Marian Vieira Mércia Sardo Mafra Nadir Bissoni Fischer
Agroecologia: caminho para a agricultura "familiar" integrada e sustentável	Markus Stephan Wolfjdunkell Budzynkz
Economia Solidária do Grande ABC e sua interação com a Educação Ambiental: Uma nova forma de consumo	Patricia Martin Alves



- Compromisso de dar maior visibilidade da agroecologia e economia solidária;
- Exercício das práticas e ações cotidianas incluindo nossos eventos. Nos próximos fóruns priorizar a compra direta de produtores orgânicos locais e empreendimentos solidários de itens como: brindes, sacolas, bloco de notas e alimentos disponibilizados durante o evento;
- Que os próximos fóruns possam ser uma possibilidade de escoar a produção da agroecologia;
- Adotar práticas de educação ambiental para ressignificação da produção e consumo, baseados na agroecologia e economia solidária;
- Adequar o discurso à prática para a transição baseada na agroecologia e economia solidária;
- Unir esforços para a manutenção e implementação de políticas públicas de agroecologia, segurança alimentar e nutricional e economia solidária;
- Os principais sujeitos responsáveis pela existência e efetivação dos processos que envolvem a agroecologia e economia solidária (colonos, indígenas quilombolas, MST entre outros) precisam estar presentes em todos os momentos do processo, incluindo os de ordem acadêmica, como nosso fórum, compartilhando seus saberes com e para os mestres e doutores;
- Oportunidades aos estudantes de graduação (TCC), mestrado e doutorado para pesquisa e extensão em agroecologia e economia solidária;
- Promover no ambiente formativo, seja infantil, fundamental, médio, superior e pós-graduação, as áreas ambientais em geral, a interdisciplinaridade sócio socioambiental, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão com foco nesta de modo interinstitucional (com ONGs, empresas, comunidades, setor público, movimentos sociais etc), desenvolvendo atividades dentro e fora da sala de aula, dentro e fora de escolas e campus, aproximando teoria e prática (estimulando a visão crítica em



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

relação às Ciências e seu reducionismo e hermetismo) e finalmente pessoas (estudantes, professores, funcionários e públicos externos), agentes ativos de transformação social.





JT 07 – AS REDES TECENDO CONEXÕES, E APRENDIZAGENS NAS POLÍTICAS E CONFLITOS NO CAMPO

Grupo de trabalho

Norte: Fidelis Jr. Martins Paixão (REDEPAEA), Clarides Henrich de Barba (REARO-UNIR)

Nordeste: Breno Pessoa (REABA)

Centro-Oeste: Tadeu Ribeiro da Costa (Articulação Nacional Coletivos Jovens)

Sudeste: Jacqueline Guerreiro Aguiar (REARJ), Flávia Ribeiro (RECEA), Kércia Maria Pontes Maia (REMEA)

Sul: Aloísio Ruscheinsky (UNISINOS-REASul), Irene Carniatto (REA Paraná/UNIOESTE)

Moderação: Maria Teresa de Jesus Gouveia – REARJ

Os integrantes da Jornada 07 apresentaram aos cerca de 65 participantes da Jornada conflitos socioambientais de seus territórios de atuação a partir de suas trajetórias de vida ao tempo que buscaram responder as questões colocadas a todos os integrantes da Jornada.

I. Em relação as questões:

De que forma as redes e seus integrantes estão qualificando a construção da articulação da EA nas políticas e conflitos do campo educacional e socioambiental?

1. Com a organização de Grupos de Trabalho para também discutir os desafios enfrentados nos territórios e pactuar, agendas de ação.
2. Com a promoção de discussão qualificada sobre os conflitos advindos do crime ambiental, como os decorrentes do crime ambiental ocorrido em Mariana/MG.
3. Com atuação em espaços de controle social, por meio da participação, dos seus membros.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

4. Com a integração de redes territoriais, temáticas e de Juventude.
5. Com a construção de momentos de formação voltados a construção participativa de políticas públicas de Educação Ambiental e qualificação para atuação em espaços de controle social de meio ambiente e de educação ambiental.

E que territórios hoje estão construindo estas políticas a partir e/ou com a participação de facilitadores das redes da malha da REBEA?

1. Com o fortalecimento de atuação estadual.
2. Com o fortalecimento da EA por meio da representação de redes territoriais de EA em coletivos gestores temáticos e municipais.

II. Em relação aos conflitos socioambientais:

Cada um dos integrantes relacionou uma diversidade de conflitos, por vezes comuns aos diferentes territórios de atuação das redes, contextualizando-os considerando aspectos históricos, políticos, técnicos, étnicos,

Destacaram o papel das redes e da EA, no enfrentamento dos mesmos.

A relação foi extensa, e o papel e os desafios da EA reconhecido por todos.

A jornada sobre conflitos socioambiental favorecerá as redes no fortalecimento dos grupos entre gestão pública e não pública. Além disso, ressaltou-se as dificuldades enfrentadas em alguns dos territórios por questões de desarticulação políticas e falta de interesse público e privada.







IX FÓRUM BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL COLHEITA

Jornada temática 8: diálogos entre a REBEA e outros coletivos sobre a pnea/pronea e políticas estaduais e municipais

“As Redes Libertam!”
(Júlio Macedo, REAPB)

“Que o espírito dos lanceiros negros esteja nas nossas lutas”,
pois sabemos das emboscadas mas continuamos resistentes”
(Jorge Amaro, REASUL)

“O processo de Revisão do ProNEA é mais importante que o produto”
(Fátima Elisabeti Marcomin ,UNISUL, CIEA-SC, REASUL).

Questão Desafiadora: Como a REBEA e a malha das redes se articulam com outros coletivos governamentais e da sociedade civil no diálogo para a consolidação e monitoramento de Políticas Regionais de Educação Ambiental: o papel do governo e sociedade civil.



Data: 20/09/2017

Local: Auditório do Bloco 7, UNIVALI, Balneário Camboriú, Santa Catarina

Coordenadora: Jacqueline Guerreiro (REARJ, Rede JataíApis, Rede IIDEA)

Relatora: Jacqueline Guerreiro (REARJ, Rede JataíApis, Rede IIDEA)

Educadores Ambientais participantes:

Adriano Alex do Rosário (SEMA-Acre e Rede Acreana de Educação Ambiental)

Aluisio Cardoso (Rede Mineira de Educação Ambiental)

Andressa Lemos (Rede Capixaba de Educação Ambiental)

Breno Pessoa (Rede de Educação Ambiental da Bahia)

Elizabeth Conceição (UEA)

Fátima Elisabeti Marcomin (UNISUL, CIEA-SC)

Jacqueline Guerreiro Aguiar (Rede de Educação Ambiental do Rio de Janeiro)

Jorge Amaro (Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental)

Júlio César de Macedo (UFPB e Rede de Educação Ambiental da Paraíba)

Maria Arlete Rosa (Universidade Tuitui, Rede de Educação Ambiental do Paraná)

Maria Edilene (SEMA-AM, CIEA Nacional, Rede Amazonense de EA)

Maria Henriqueta Andrade (Fundo Brasileiro de Educação Ambiental)

Marilena Loureiro (UFPB e Rede Paraense de Educação Ambiental)

Marjorie Fonseca (UFRN, Rede de Educação Ambiental do Rio Grande do Norte)

Patrícia Martins (Rede Paulista de Educação Ambiental)

Simone Mamede (Instituto Mamede, Rede de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul)

Vânia Márcia Guedes (Rede Matogrossense de Educação Ambiental)

Eixos apresentados pelos participantes

I. Revisitação do ProNEA nos territórios

- A Revisão do ProNEA nos territórios foi processo participativo
- A Revisão do ProNEA possibilitou a revisitação às Políticas Públicas



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

- de Educação Ambiental nos territórios
- A Revisão do ProNEA se mostrou importante para o enraizamento da Educação Ambiental
 - A Revisão do ProNEA possibilitou a reativação e a rearticulação das CIEAs em alguns estados
 - A Revisão do ProNEA consolidou a integração de ações já desenvolvidas nos territórios
 - A Revisão do ProNEA teve atuação decisiva das redes de Educação Ambiental da malha da REBEA e das Universidades
 - A Revisão do ProNEA evidenciou a necessidade de que os educadores ambientais lutem contra o desmonte das estruturas públicas de Educação Ambiental nos três níveis de governo

II. Fóruns Brasileiros de Educação Ambiental

- Os FBEA possibilitam o fortalecimento de ações de caráter territorial, como ocorreu com o VIII FBEA no que tange à região amazônica.
- Os FBEA possibilitam discussões acerca da inserção de políticas públicas de Educação Ambiental do âmbito federal a partir das especificidades dos territórios
- Os FBEA vem fortalecendo os Diálogos Inter Redes a nível nacional e nos territórios
- O processo participativo do IX FBEA incentivou a revitalização e o surgimento de redes de educação ambiental da malha da REBEA
- O IX FBEA fortaleceu o enredamento dos educadores ambientais
- O IX FBEA fortaleceu as CIEAs nos Estados
- Os FBEA possibilitam uma avaliação crítica das políticas públicas de Educação Ambiental nos territórios
- Os FBEA são espaços de amorosidade e acolhimentos de educadores ambientais que possuem objetivos e sonhos comuns
- Os FBEA evidenciam a importância das universidades no contexto e nos diálogos com as redes de Educação Ambiental da malha da REBEA
- Os FBEA fortalecem os educadores ambientais engajados nas lutas em prol da Educação Ambiental nos territórios



III. Lutas em que as redes de Educação Ambiental da malha da REBEA estão envolvidas nos territórios

- Lutas envolvendo o uso sustentável dos recursos naturais;
- Educação para a Inclusão Social;
- Educação para os Direitos Humanos;
- Direitos das Pessoas com Deficiência;
- Educação para a Diversidade Étnico-Racial;
- Luta pela construção de políticas públicas de Educação Ambiental nos Estados;
- Movimentos em prol da gestão sustentável dos Recursos Hídricos;
- Lutas envolvendo a gestão sustentável das cidades;
- Lutas envolvendo a questão da terra;
- Lutas em prol da segurança alimentar e da soberania alimentar;
- Lutas em prol da Justiça Ambiental;
- Lutas contra o desmonte das estruturas públicas de Educação Ambiental nos três níveis de governo;
- Lutas contra o desmonte da legislação ambiental nas três esferas de governo;
- Fortalecimento dos espaços de controle social, notadamente os Conselhos de Políticas Públicas.

IV. Programas, Projetos e Ações de Educação Ambiental que as redes da malha da REBEA e Elos estão envolvidos

- Construção de Políticas e Programas de Educação Ambiental;
- Programa Nacional de Capacitação de Gestores Ambientais;
- ProNERA;
- PEAAF;
- Mochila do Educador Ambiental do Acre;
- Diagnósticos e Mapeamentos da Educação Ambiental nos territórios;
- Educação Ambiental no âmbito do Licenciamento Ambiental;
- Construção de políticas públicas para o Saneamento Básico;
- Processos Formativos em Educação Ambiental;
- Planos de Gestão Municipais.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

V. Demandas apresentadas

- Construção de Políticas e Programas de Educação Ambiental;
- Fortalecimento das CIEAs;
- Políticas públicas de Educação Ambiental do âmbito federal a partir das especificidades dos territórios;
- Processos Formativos em Educação Ambiental;
- Fortalecimento das Redes de Educação Ambiental;
- Projeto no eixo: “O que fazem as Universidades que dizem que fazem Educação Ambiental”;
- Importância das redes de Educação Ambiental no aumento dos repositórios de memórias da Educação Ambiental nos territórios;
- Avanços nas parcerias entre as redes de Educação Ambiental e o Ministério Público e Tribunais de Contas para a efetivação das políticas públicas nos territórios;
- Processos Formativos específicos para a construção participativa de políticas públicas de Educação Ambiental;
- Atuação dos educadores ambientais no controle social no campo dos orçamentos públicos;
- Alianças entre educadores ambientais e sujeitos sociais nas lutas dos movimentos sociais e populares.





MR1 – NARRATIVAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA

Marcos Sorrentino (USP- RUPEA), Rachel Trajber (FunBEA), José da Silva Quintas (ICMBio), Genebaldo Freire Dias (UCB)

Moderação: Antonio Fernando S. Guerra (UNIVALI - REASul)

Mesmo não podendo comparecer pessoalmente ao IX FBEA e IV ECEA, pois está em tratamento de saúde na Europa, Genebaldo Freire Dias, enviou de Praga, um vídeo para a mesa que vai transcrito por ele mesmo, a seguir...

Olá colegas do IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental e em especial os meus colegas Guerra, Quintas, Sorrentino, Raquel e tantos outros que compuseram o grupo que contribuiu para o desenvolvimento do processo de Educação Ambiental em nosso país. Não vou poder estar com vocês aí, mas quero deixar, primeiro a minha gratidão pelo convite, e depois expressar a minha admiração por isso tudo que vocês conseguiram fazer aí no Fórum, diante das circunstâncias que estamos vivendo aí no Brasil.

Nós sabemos que nós estamos atravessando uma falha de percepção. Nós seres humanos estamos atravessando uma falha de percepção. E isso é muito caracterizado pela nossa falta de gratidão pela vida.

Os seres humanos ainda não perceberam que somos uma população confinada na superfície de uma esfera, aquecida por uma estrela que flutua no espaço, com vida orgânica absolutamente rara no universo.

Precisamos agradecer e ter essa essência da gratidão em todos os nossos atos, em todas as nossas decisões e atitudes. Gratidão pela vida. E perceber que a nossa passagem, a nossa temporada na terra é muito rápida, é muito efêmera e que a gente veio aqui para construir uma qualidade de experiência humana cada vez melhor. Que nós seres humanos deixemos de lado o nosso ego.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Nós somos um instrumento de evolução. Cada um tem a sua parcela nessa escalada, mas muitas vezes o ego impede de perceber isso. Então eu faço um apelo a vocês que estão no Fórum, que estão chegando: deixem de lado as diferenças, deixem de lado as vaidades, os orgulhos...Muitas vezes me perguntam quantos livros eu escrevi. Eu escrevi nenhum. É muita pretensão você achar que você é autor de alguma coisa. As ideias estão no espaço. Você escreve baseado em que muitas pessoas já falaram, nos legaram experiências, conhecimentos. Então que sejamos mais humildes, que sejamos mais tolerantes. Aprendamos a ouvir mais o outro.

E que esse Fórum seja um momento de conagração e que a gente não se angustie pelo contexto que nós estamos vivendo, não só no Brasil como no mundo inteiro. São processos, são etapas evolutivas da nossa espécie. Que nós estamos no caminho certo.

Hoje estou aqui em Praga, o jornal The Guardian traz na sua manchete principal que pela primeira vez na história o preço da energia eólica ficou mais barato do que o preço da energia nuclear. Quando nós ambientalista falávamos disso na década de 80 nós fomos classificados como românticos, sonhadores. Então, nós estamos vivendo uma iluminação coletiva sim. As coisas estão ficando melhor mesmo. E o fato de nós estarmos reunidos no IX Fórum, em circunstâncias tão complicadas em nosso país, é a mostra da nossa força, da nossa capacidade de superação.

Quero agradecer a todos vocês por isso, pela homenagem, pelo convite. E só. Viver a vida. Muito obrigado a todos.

Genebaldo Freire Dias

Em sua fala, Rachel Trajber enfatizou a necessidade da motivação de se criar condições para que as políticas públicas educacionais sejam estratégicas para realizar as transformações necessárias para que se atue com responsabilidade em EA, mudanças climáticas e prevenção de desastres com sustentabilidade e resiliência. Para tal e, diante do adiantado da hora de um domingo, declarou que parabenizava a fala proferida pelo coordenador Antonio Guerra na cerimônia de abertura do Fórum.



Em seguida trouxe quatro elementos emblemáticos:

1. a experiência pessoal do seu neto de 7 anos em Santarém – PA, ao presenciar florestas queimando para o avanço do plantio de soja e pastos, e que guardou sementinhas de frutos que comeu para devolver as árvores para a floresta devastada.
2. A experiência profissional de uma escola em Cunha-SP, que atua no projeto Cemaden Educação: rede de escolas e comunidades na prevenção de desastres descobrindo os caminhos complementares da educação ambiental, combinando ações de sustentabilidade (plantio de viveiro de árvores nativas para reconstituir as matas ciliares), com resiliência das comunidades locais de educação em redução de riscos de desastres.
3. No momento, acompanhamos imensos retrocessos na educação brasileira com conseqüências incomensuráveis nessas questões emergentes -- e emergenciais -- instituídas pela Política Nacional de Proteção e Defesa Civil: uma conquista que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao determinar a inclusão dos princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios, nos currículos dos ensinos fundamental e médio. Agora consta na LDB um texto genérico, que delega a responsabilidade aos sistemas de ensino.
4. O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global em sua Carta aberta de educadoras e educadores por um mundo justo e feliz!, da 2ª Jornada Internacional de Educação Ambiental durante a Rio+20 diz: “Sociedades Sustentáveis são constituídas de cidadãos e cidadãs educadas ambientalmente em suas comunidades, decidindo a cada passo desta caminhada o que significa economia verde, sustentabilidade, desenvolvimento sustentável, mudanças climáticas e tantos outros conceitos que, em muitos casos, se afastam de sua origem ou motivação que é a transição para um outro mundo possível, sendo cooptados ou cunhados já a serviço de uma racionalidade hegemônica e liberal.”

Marcos Sorrentino enfatizou a necessidade de uma EA contra-hegemônica, comprometida com a transição educadora comprometida com



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

a construção de sociedades sustentáveis.

Sugeri a necessidade de uma Rebelião, que nos liberte do temer e temores imediatos, mas que também coloque em nossa agenda a luta por uma Assembleia Nacional Constituinte, democrática, soberana e exclusiva para reforma política.

Convidou os presentes a também refletirem sobre a necessidade de, simultaneamente, nos rebelarmos em relação às condicionantes culturais que colocam demandas materiais simbólicas que podem ser enfrentadas abrindo-se espaços para uma espiritualidade laica e para a simplicidade voluntária, ou frugalidade.

Por fim, enfatizou que a rebelião também passa por questionamentos e mudanças materiais objetivas, como as reformas agrárias e urbanas, a descentralização da produção, a valorização da pequena escala e o fortalecimento do local, questionando um sistema financeiro internacional concentrador de poder.

Na sequência apontou da importância de dialogarmos sobre as utopias, ambientalistas, ecologistas, feministas, agroecologistas, dentre outras, para definirmos a direção da caminhada ou pelo menos princípios que nos unem e possibilitem o estabelecimento de estratégias educadoras. Na sua fala apresentou um pouco sobre algumas características dessas estratégias educadoras - territorial, horizontal, dialógica...

Finalizou sugerindo a bandeira dos Municípios Agroecológicos Educadores Sustentáveis - MAES, como unificadora para as nossas lutas.

Em sua apresentação José Silva Quintas, abordou superficialmente o processo de construção coletiva no IBAMA da proposta de Educação Ambiental na Gestão Ambiental Pública (GAP), desde 1991 até o momento, ressaltando a continuidade de sua prática no Licenciamento Ambiental Federal (IBAMA), no Instituto Chico Mendes e nas Superintendências do IBAMA mesmo após 2007, ano de extinção e dispersão da equipe da Coordenação Geral de Educação Ambiental; a unidade organizacional responsável pela coordenação e execução da EA neste Instituto.

Reafirmou que a EA na GAP é uma proposta em construção, cuja identidade político-pedagógica se constitui com base na Educação Crítica e a identidade operacional-temática na Gestão Ambiental Pública. E que, coerente com os pressupostos que regem sua prática, a EA na GAP continua sendo construída onde é praticada.



Como toma o espaço de gestão ambiental (assumido como intrinsecamente conflituoso) como espaço de construção das práticas educativas, o desafio posto em 1991 era o como construir e institucionalizar uma proposta de EA, que estabelecesse um vínculo orgânico com a atividade fim do IBAMA e proporcionasse as condições pedagógicas e político-administrativas internas e legais, necessárias à participação coletiva para o controle social destas atividades. Para concretizar esse propósito, a equipe buscou consolidar os pressupostos histórico, socioambiental, pedagógico e metodológico e os objetivos que regeriam a prática da EA na GAP e, também, articular a estruturação das bases legais, organizacionais, administrativas e orçamentárias necessárias ao planejamento e à execução das ações educativas no âmbito das atividades finalísticas do IBAMA.

E sendo a promoção Educação Ambiental uma das sete incumbências constitucionais do Estado para garantir o Direito de Cidadania, e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e, ainda, considerando-se que os Direitos da Cidadania são inter-relacionados e interdependentes, não há como garantir a efetividade de um deles sem que haja garantia da efetividade dos demais. E, assim sendo, os Programas de Educação Ambiental (PEA) desenvolvidos no contexto da Gestão Ambiental Pública, não podem cingir-se às ações de controle social de defesa e proteção ambiental, que são apenas e tão somente uma dimensão das múltiplas dimensões da complexa relação sociedade- natureza (humanos entre si e com a natureza): o socioambiental.





DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

MESA REDONDA 02- “POLÍTICAS DE EA E COMPROMISSOS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL”

Data: 18/09 – 08h às 10h

Local: AUDITÓRIO do BLOCO 7 da UNIVALI em Balneário Camboriú

Moderação: CLAUDIA COELHO SANTOS (UESB-RUPEA)

Participantes:

Alexandre Waltrick Rates (FATMA)

José Constantino Sommer (CIEA-SC-ANAMMA)

Maria Henriqueta Raimundo Andrade (FUNBEA)

Vânia Marcia Montalvão Guedes César (ABEMA-SEMA-MT)

Considerações:

1. Faz-se necessário o fortalecimento da EA, por meio da elaboração participativa e consolidação das Políticas e Programas Estaduais e Municipais de EA suleadas pelo Tratado e pela legislação da área (PNEA, ProNEA e DCNEA);
2. Necessário estabelecer articulação entre as diversas políticas públicas com a política de EA, em uma perspectiva intersetorial e multicêntrica;
3. Necessidade de consolidação das políticas públicas de EA por meio da criação e fortalecimento das CIEAS as quais devem ser representativas da sociodiversidade e se orientar pelos princípios do Tratado. Envidar esforços para que os estados que ainda não estruturaram suas CIEAS o façam de forma participativa e dialógica.
4. Faz-se necessário o acompanhamento e monitoramento das políticas de EA;
5. Faz-se necessário a consolidação de um sistema de EA que contribua para a socialização e consolidação das políticas, programas e projetos de EA implementados em todo o território
6. É necessário elaborar e implementar programas de formação em



- EA para profissionais que atuam especialmente nos sistemas de ensino e de meio ambiente, orientados pela legislação e Tratado;
7. Posicionamento contrário ao Projeto de Lei 221/2015 que tramita no Senado Federal de autoria do Senador Cassío Cunha Lima que impõe alterações na PNEA, instituindo a obrigatoriedade de disciplinas na educação básica e superior.





DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

MR 03 – A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE TEMOS E QUEREMOS

Felipe Felisbino (CGEAT-MEC), Philippe Pomier Layrargues (UnB), Renata Rozendo Maranhão (DEA-MMA), Humberto Geraldo Reolon (CIEA-SC)

Moderação: Andressa Lemos Fernandes (RECEA/SEMMAM-ES)

Os integrantes da Mesa 03 - A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE TEMOS E QUEREMOS como conclusão das discussões e encaminhamentos, consideram que:

1. Discutir e rever a inserção da Educação Ambiental na Base Nacional Curricular Comum – BNCC, considerando que os educadores ambientais discordam da forma com está, na verdade de como não está, contemplada;
2. O Órgão Gestor deve retomar a interlocução e o fortalecimento da Educação Ambiental nos territórios;
3. Dar continuidade ao processo de construção do Programa Nacional Escolas Sustentáveis;
4. Vivemos retrocessos nas políticas públicas de EA. “Como se realiza uma política pública estruturante sem recursos financeiros e sem equipe técnica?”
5. Vivemos um tempo de “antiecologismo”, com retrocessos nas políticas de meio ambiente, com inúmeros conflitos no campo socioambiental. Precisamos ter clareza de que EA não queremos, para não correr o risco de cair na “armadilha paradigmática” apontada por Mauro Guimarães. Cuidado com uma Educação Ambiental reprodutivista, subserviente ao capital e ao aparelho ideológico do estado;



6. Pensar a EA que queremos, voltando nosso olhar as nossas origens ideológicas contidas no “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”.





DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

MR04 - “DIALOGOS ENTRE AS POLÍTICAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL”

Data: 18/09 – 14h30 às 17hs

Local: AUDITÓRIO do BLOCO 4 da UNIVALI em Balneário Camboriú

Moderação: Profa. Doroty Martos

Participantes:

Moema Viezzer - Tratado Internacional de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global - Resgate histórico e ações atuais

Jacqueline Guerreiro - Agenda Escolar - Linha do tempo e condições necessárias

Doroty Martos - A EA e os ODS na perspectiva do Tratado Internacional de EA

Resumo

Temas específicos:

O Tratado Internacional de EA, A Carta da Terra, Agendas 21 Escolares e a Agenda 2030/ODS, foram os temas abordados nesta Mesa.

Questões Orientadoras:

- De que forma as políticas internacionais de EA e transversais à EA são articuladas às políticas públicas de EA nos territórios ?
- Como fortalecer os diálogos entre as políticas públicas e estas políticas internacionais ?
- Como fortalecer os diálogos entre as redes de educação ambiental da malha da REBEA e estas políticas ?
- Como fortalecer a articulação entre estas políticas e os programas e projetos de EA dos coletivos e fóruns atuantes em EA no Brasil, como FBOMS, APEDEMA-RJ, dentre outros ?



- De que forma estamos dando continuidade aos avanços obtidos no campo da EA, em plena contramão e retrocessos de conquistas?
- Como podemos elaborar agendas comuns/conjuntas para implementar ações de EA ?
- Como mapear “novos atores” (Coletivos e indivíduos) que acreditam e fazem EA nos territórios, na Universidade e em outros cantos da sociedade ?
- Como delinear o que queremos e o que faremos, pós IX FBEA ?
- Como inserir melhor a EA nos diferentes espaços de educação (formal, não formal, informal) conectando-nos com as redes internacionais já existentes? (ex: CLADE,CEAAL, ICAE, ARIUSA (inclusão Guerra), outras)
- Como inserir esta questão no que queremos e faremos pós IX FBEA? Particularmente levando em consideração que muito do que fazíamos “afinados com as políticas nacionais” agora temos que realizá-lo como parte dos movimentos sociais?

Metodologia

- Painel temático com atualização de informações/processos em andamento no Brasil;
- Apresentação de Casos;
- Roda de Saberes;
- Rodas de Conversa

Após as apresentações das participantes da MESA, organizamos uma “roda de conversa” em diálogo com o público presente.

O público foi provocado a refletir, pensar e dialogar tendo como eixo orientador as perguntas formuladas.

A sistematização das ideias e sugestões dos/as participantes foi realizada através da seguinte metodologia:

Registro escrito (texto ou desenho) que simbolize os temas tratados na Mesa 4, em especial, as reflexões realizadas durante a roda de conversa. Uma colheita coletiva da atividade.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Detalhes:

- Cada participante da Mesa fazendo “o link” do que foi apresentando com o que foi dito por outra/o participante; como parte de sua própria apresentação, ou seja: conversando, com o que está acontecendo na mesa a partir da pauta.
- talvez no final da fala de cada um/a, ter 2 minutos para cada um conversar com a fala do outro (acertaremos este detalhe pessoalmente antes do início da Mesa)

Breve resumo do tema/foco que Doroty abordou nesta Mesa:

“A implementação qualificada e comprometida da Agenda 2030 e dos ODS no Brasil, vai depender do nosso envolvimento individual e coletivo, em pactos e parcerias para propostas e ações.

Sabemos que os ODS não são o que de melhor já foi produzido e que, além de um texto quase antropocêntrico, apresenta alguns retrocessos em termos de conquistas do campo socioambiental brasileiro.

Contudo, é o que temos em termos de pacto global - países membro ONU - e o que está proposto para ser atingido oficialmente até 2030. Alguns dos Objetivos permitem envolvem e contemplar as demais espécies que habitam este planeta, nossa rica biodiversidade, as questões climáticas, oceanos, entre outros.

No que concerne ao enraizamento e capilarização dos ODS, será necessário um intenso e potente processo de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, norteado pelo Tratado Internacional de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Importante e necessário resgatar, fortalecer e valorizar metodologias participativas e coletivos relevantes como os Fóruns DLIS (Desenvolvimento Local, Integrado e Sustentável), os Núcleos Territoriais para os ODMs (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio) e os processos de Agenda 21 local.

É tempo de reconectar lutas e Movimentos, na perspectiva de uma grande coalizão de forças para que os ODS possam fazer a diferença, de fato, rumo às Sociedades Sustentáveis” !!



Breve resumo do tema/foco que Moema abordou nesta Mesa: a respeito do Tratado de EA

Penso lembrar brevemente o que foi a construção do tratado de EA o que trouxe de "novo" no momento em que foi construído e como o Tratado têm se tornado um dos pilares das redes de EA no Brasil juntamente com a Carta da Terra. E penso retomar a Carta dos Educadores e Educadoras Ambientais Rio+20 reforçando o que foi proposto sobre "o lugar da EA" : NO CENTRO - no centro da vida cotidiana, no centro dos sistemas de ensino, no centro da gestão ambiental. E como isto pode começar a circular mais entre as redes de educação ambiental ao redor do mundo.

Breve resumo do tema/foco que Jacqueline abordou nesta Mesa:

A proposta será apresentar a Agenda 21 Escolar como um Plano de Ação com o objetivo de melhoria da qualidade de vida da escola e de seu entorno. Para que este objetivo seja atingido a Escola se organiza , construindo roteiros de trabalho e projetos de aprendizagem que possam garantir a sensibilização e mobilização da comunidade escolar. A Agenda 21 Escolar tem como referencial teórico-metodológico o Projeto Político-Pedagógico da Escola e não é um acontecimento, atividade ou documento, é um processo em que a comunidade escolar aprende, reflete e se compromete para a ação , organizando seu cotidiano para viabilizar as três dimensões da Agenda: a estrutura, a formação e a informação.

Colheita da Roda de Conversa, pós MESA:

- Considerando o tema central e orientador do IX FBEA
- Considerando o preocupante momento político que estamos vivendo
- Considerando os retrocessos e a perda de Direitos
- Considerando que, se não valorizarmos nossas conquistas e nos unirmos - DE FATO - correremos o risco de perdê-las (ainda mais)



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Queremos pactuar e encaminhar ao momento de Colheita do IX FBEA, o que segue abaixo:

- Ampliar, resgatar e incentivar a ocupação de espaços de participação popular, na perspectiva de garantir a manutenção dos Direitos conquistados- “nenhum Direito a menos”;
- Realizar uma “leitura do mundo” crítica e emancipatória em nossos territórios;
- Fomentar a disseminação do Tratado Internacional de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, das Diretrizes do Tratado e da Carta da Terra, estabelecendo compromisso e parcerias para a ação;
- Atuar no sentido de demonstrar que o Tratado de EA é um instrumento de participação e cidadania - ciência cidadã;
- Ampliar, resgatar e fortalecer o compromisso de todas as Redes da malha da REBEA com o Tratado, sua disseminação e utilização potencializadora;
- Dialogar e efetivar propostas e estratégias para inserir o Tratado de EA na gestão pública, com a participação ativa da sociedade civil. O Tratado sendo Documento localizador;
- Criar a Política Municipal de EA nos municípios, com base no Tratado e na Carta da Terra;
- Fortalecer o Tratado Internacional de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis junto às Secretarias de Educação e demais órgãos do poder público e diversas Instituições, capacitando para a verdadeira atuação com base no Tratado - em Conselhos Municipais, Universidades, Organizações da Sociedade Civil, Escolas - na perspectiva da difusão e intensificação da utilização prática e cotidiana do Tratado;
- Impulsionar Projetos Políticos Pedagógicos tendo o Tratado como orientador das propostas para a ação;
- Fortalecer, criar Políticas Públicas de EA nos municípios, fundamentadas nos verdadeiros princípios de EA e aprender a trabalhar os ODS em âmbito local, à luz destes Princípios, procurando interligar os que são de maior preocupação no território;



- Garantir no enraizamento da Política Nacional de EA as metodologias e espaços criados e implementados: Coletivos Educadores, Salas Verdes e outros....
- Incluir nos Programas de Formação a Educação Ambiental, os princípios do Tratado Internacional de EA, a Carta da Terra e os ODS como base direcionadora da Formação;
- Incluir nos programas de Estágio os elementos, Documentos e Pactos acima citados;
- Valorizar e incentivar o “diálogo” entre os Documentos da EA - Tratado e Cartas dos Fóruns - fazendo a necessária integração entre eles, para que se tornem verdadeiras alianças, potentes instrumentos e metodologias para a ação;
- Fortalecer e ampliar Programas e Projetos de EA nos territórios - em âmbito local - para ampliar a capacidade de atuar em políticas nacionais e internacionais - âmbito global;
- Criar e organizar uma “Plataforma” eletrônica de dados, onde sejam inseridas e compartilhadas praticas educativas que contribuem para o fortalecimento da EA e as possíveis conquistas no processo de implementação da Agenda 2030 e ODS - com o objetivo de valorizar e dar visibilidade para estas ações; buscando a troca de saberes, a partilha de ações e inspirar tantas outras;
- No que concerne ao processo de implementação dos ODS, seu enraizamento e capilarização nos territórios, será necessário um intenso e potente processo de Educação Ambiental que dialogue com a sociedade, esclareça e norteie as ações - uma ação política de fato. Este processo de implementação deve ser inspirado e orientado pelo Tratado Internacional de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global;
- À luz do Tratado de EA, identificar os avanços já conquistados em relação aos ODS;
- Demonstrar a necessidade do dialogo institucional e com toda a sociedade civil, no sentido de efetivar informações sobre os ODS - e Agenda 2030 - como um todo - objetivando identificar fragilidades e possíveis “desvios” das verdadeiras intenções e pactos para a ação na garantia de Direitos;
- Procurar alinhar Projetos desenvolvidos em nível local com os ODS,



entrelaçando as propostas com os 17 Objetivos e demais temas da Agenda 2030 - permeados pelo Tratado Internacional de Educação Ambiental;

- Ainda no processo de implementação dos ODS é importante resgatar, fortalecer e valorizar metodologias participativas e Coletivos relevantes na luta histórica e potencializadora do campo socioambiental brasileiro: os Fóruns DLIS (Desenvolvimento Local, Integrado e Sustentável), os Núcleos Territoriais para os ODMs (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio) e os processos de Agenda 21 Local e Escolar.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Espaço Cineclube Socioambiental “Em Prol da Vida”

Coordenação: Profa Doroty Martos, Thalita Oliveros, Evandro Borges
- Noti Mambembe e Bruno Teixeira - Nobru CZ
Atividades realizadas nos dias 18 e 19 de setembro - das 19hs às 22h30
- EEB João Goulart - Rua , numero 640 - Centro Camboriu

O que deixamos para o IX FBEA e o que levamos conosco:

“A promoção de diálogos intergeracionais e a sensibilização para as questões socioambientais, compartilhando nossas vivências com o intuito de ensinar e aprender - trocar saberes !!”

As sessões foram extremamente importantes e produtivas, com um público bem relevante, interessado e participativo, com o objetivo de ampliar horizontes para novas diretrizes, mudança de paradigmas e inserção da Educação Ambiental no âmbito da educação formal e popular.

Professoras, professores, alunas, alunos e participantes do Fórum, trouxeram seus problemas locais (e pessoais) à tona e as possíveis soluções foram traçadas a partir das potentes rodas de conversa, realizadas após a exibição dos vídeos em cada sessão.

Nosso objetivo é atuar na perspectiva da inclusão e do respeito aos saberes locais e tradicionais, valorizando e ressignificando nossa Ancestralidade.

A consciência do valor e da potência de todos os seres vivos neste Planeta Terra, nossa Mãe Gaia, Pachamama - é o que nos motiva a lutar “EM PROL DA VIDA”.

Gratidão !!!!!!!!!

Antonio Fernando Silveira Guerra
Mara Lúcia Figueiredo





DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

MR5 – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DO DIÁLOGO DOS CONTEXTOS VIVIDOS

Mauro Guimarães (UFRRJ-RUPEA), Raquel Fabiane Mafra Orsi (GERED-SC/GTEAS/REASul), Leila F. Severgnini Alberton (Itaipu Binacional), Rita Silvana Santana dos Santos (UnB).

Moderação: Martha Tristão Ferreira (UFES/RECEA)

Os integrantes da Mesa 5 - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DO DIÁLOGO DOS CONTEXTOS VIVIDOS como conclusão das discussões e encaminhamentos, consideram que:

1. Discutir e rever a inserção da formação em Educação Ambiental na Base Nacional Curricular Comum – BNCC, considerando que não concordamos com uma proposta curricular padronizada, uniforme que não abarca as especificidades culturais, ambientais e sociais de cada lugar/região e, também que os professores/as enquanto sujeitos do currículo fazem a diferença;
2. Inserção da EA na formação inicial e continuada de professores de modo articulado e permanente, que realmente trate o conhecimento de modo integrado e não dicotômico;
3. Criar políticas de formação em EA que possibilite uma formação continuada dos professores da rede pública em nível de pós-graduação;
4. A formação inicial em EA no contexto das licenciaturas deve criar possibilidades de inserção da EA numa perspectiva crítica e como parte integrante dos processos identitários docente;
5. Considerar a pesquisa como um contexto necessário de formação em EA;
6. Considerar que existe um vários contextos e processos formativos em EA que precisam ser fortalecidos;



7. Nosso posicionamento é contrário ao PL que tramita no Senado Federal sobre a criação da disciplina de EA na educação básica;
8. Existem especificidades da EA no âmbito da formação docente e de uma proposta de formação do\o educador\o ambiental;
9. Precisamos ampliar o debate dos movimentos conservadores e impositivos que cerceiam o pensamento e a criatividade dos professores, como a proposta da escola sem partido. A EA respeita as diferenças culturais, religiosas, sociais e não se sujeita a um pensamento unitário.





DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

MR 06 – A EA NO LICENCIAMENTO AMBIENTAL: PERSPECTIVAS PARA AS REDES

Mediador: Fidelis Martins Paixão – Rede Paraense de Educação Ambiental. Conselheiro Nacional do Meio Ambiente (CONAMA).

Debatedores:

1. **José Silva Quintas:** foi diretor da unidade de educação ambiental do IBAMA desde sua criação até sua extinção em 2004, autor de várias obras sobre o tema, co-autor da Instrução Normativa do IBAMA que regulamenta a educação ambiental no licenciamento.
2. **Sandra Maria M. Barbosa:** especialista em educação ambiental e auditoria ambiental; integrante da Rede GEAI; editora da revista EA EM AÇÃO; consultora e ex gerente de licenciamento da FEPAM-RS.
3. **Claudio Fabi:** analista ambiental do Instituto Chico Mendes, coordenador da linha de formação em educação ambiental na instituição.
4. **Aline Ferrari:** pedagoga; especialista em agricultura biodinâmica; consultora ambiental da Ecology Brasil.
5. **Claudia Ribeiro Barbosa:** bióloga; especialista em gestão ambiental; educadora ambiental da REARJ e professora do sistema de ensino público do Rio de Janeiro.

Dois momentos anteriores que contribuíram com a discussão:

1. A Jornada do VIII FBEA sobre Educação Ambiental no Licenciamento, que discutiu e apontou alguns elementos para ação das Redes;
 2. O I Encontro de Educação Ambiental e Licenciamento Ambiental do Rio de Janeiro, que discutiu e apontou elementos para o IX FBEA.
- A conjuntura atual é de desmonte da legislação ambiental, com a tramitação de diversas iniciativas de projetos de leis no Congresso Nacional. A REBEA precisa se posicionar e articular demais



atores da sociedade contra os retrocessos nos procedimentos de licenciamento, especialmente do substitutivo em discussão chamado de “Lei Geral do Licenciamento”.

Propostas para fortalecimento da educação ambiental nos procedimentos de licenciamento:

- Componente 01 (PEA): Promover processos educativos que oportunizem a participação qualificado do público (grupos sociais potencialmente atingidos por impactos socioambientais dos empreendimentos) nas audiências públicas e demais espaços de discussão durante a fase anterior à Licença Prévia.
- Fortalecimento dos Órgãos Ambientais licenciadores para formação de GTs multidisciplinares de acompanhamento dos processos na área socioeconômica.
- Instituição e/ou fortalecimento de GTs e/ou Câmaras Técnicas nos Conselhos e demais espaços de participação social que contemplem a EA no Licenciamento Ambiental.
- Estudos de Avaliação Ambiental pouco eficazes, com Diagnósticos com pouca consistência e focados em dados secundários.
- Ausência de Avaliação dos impactos sinérgicos e cumulativos, em processos de licenciamentos lineares.
- PEA superficial, como “panaceia” de um contexto em que de fato ele não tem capacidade de mitigar diversos tipos de impactos, por não ter uma relação direta com esses impactos.
- Os Termos de Referência não apontam elementos substanciais e dispositivos que assegurem a avaliação sobre a efetividade dos PEAs sobre os impactos, de acordo com as especificidades dos tipos de empreendimentos e sua localização.
- Criar mecanismos que classifiquem e diferenciem as ações de responsabilidade social das ações de educação ambiental dos empreendedores, evitando que o marketing verde seja confundido com ação de educação ambiental.
- Promover PEAS territoriais, a partir da sinergia de ações e atividades que causem impactos positivos e negativos nos territórios.
- Os PEAS devem ser orientados para estabelecer como competência



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

de seu público-alvo o protagonismo e a participação cidadã em processos de tomadas de decisão.

- Maior articulação entre os PEAs e as políticas públicas implementadas no território, evitando a superposição, a fragmentação e priorizando a integração de todas essas iniciativas.
- Criar normas claras para a efetiva liberação dos trabalhadores pelos empreendedores para as ações do PEAT.
- Instituir no marco legal que o DRP seja realizado antes do PBA, com o caráter de fato de diagnóstico e não de procedimento de sensibilização e mobilização apenas.
- Estabelecer a exigência legal de que os PEAs sejam elaborados a partir do DSP ou DRP e tornar obrigatório sua utilização como referência nos PABs.
- Os TRs devem criar referências para cursos e ações de capacitação.
- Criar Programas de Qualificação das equipes técnicas que atuam nos PEAs, PABs, de caráter multidisciplinar, onde a formação crítica e a experiências sejam mais valorizadas que a titulação.

Recomendação Final:

Criação da Rede de Educadores atuantes em Licenciamento Ambiental. Uma das tarefas da Rede será promover a articulação com os demais atores sociais para enfrentar a conjuntura de desmonte da legislação do licenciamento ambiental. Os componentes da Mesa já aderem como membros da Rede, que será aberta para novas adesões e discussão de sua metodologia de funcionamento.





MR 07 – Políticas de EA para a conservação e uso sustentável de ambientes costeiros e marinhos

Mediadora: Cynthia Ranieri – REABS Rede de EA da Baixada Santista – Projeto Albatroz

Componentes da mesa:

1. **Maria Teresa Gouveia - Instituto Coral Vivo:** A Educação Ambiental do Projeto Coral Vivo e os Saberes de Morin.
2. **João Malavolta - Ecosurf:** “Poluição no ambiente costeiro e marinho e o empoderamento comunitário para o controle social e tomada de decisões”
3. **Alexandre de Gusmão Pedrini - UERJ/UFRJ:** Ecoturismo Marinho Sustentável de Base Comunitária como Alternativa de Educação Ambiental Transformadora e Emancipatória em Unidades de Conservação Marinha no Brasil; uma Proposta Inovadora da Universidade à Sociedade.
4. **Marcus Polette - CTTMar - UNIVALI:** A implementação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável - ODS no âmbito da Gestão Costeira Integrada”
5. **Andresse Maria Gnoatto - Projeto UÇÁ “Educação Ambiental em ambientes costeiros com foco no ecossistema manguezal: a experiência do Projeto UÇÁ.”**

Conclusões

1. Incluir a temática da EA costeira e marinha dentro do espaço de discussão exclusivamente de EA foi um feito inédito e deve impulsionar outras iniciativas nesse sentido.
2. O ambiente marinho está em avançado estado de degradação, seja por despejo de resíduos sólidos (principalmente o plástico), esgoto doméstico, resíduo industrial, defensivos agrícolas, uso



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira

- indiscriminado de recursos naturais e sobrepesca.
3. A zona costeira sofre a pressão de ser a área mais densamente povoada do Brasil, sendo altamente explorada e degradada, tanto ambientalmente quanto no que se refere a cultura de comunidades tradicionais e povos indígenas.
 4. Ainda temos muito a desenvolver dentro dos processos de formação e envolvimento de educadores, estudantes, trabalhadores, comunidade tradicional, empresas e outros segmentos da sociedade que habitam a zona costeira no Brasil.
 5. O turismo e a ocupação imobiliária são fatores de conflito e objetos de estudo, reflexão e ação dentro de todos os trabalhos apresentados na mesa.
 6. A implementação de programas de educação e gestão ambiental precisa ser discutida de forma mais ampla envolvendo todos os setores da sociedade (dentro e fora das universidades, centros de pesquisa e órgãos governamentais) e avaliados de forma contínua para que resultados sejam satisfatórios.
 7. O momento de encontro entre programas e projetos ligados a temática marinha fortalecem os elos entre as partes e reverberam para suas redes de atuação. Contudo, a mesa redonda foi realizada em horário que não proporcionou a participação de um maior número de pessoas e o avançar da hora, por conta das apresentações extensas e da falta de expertise da moderadora principalmente no que se refere o tempo de fala de cada participante, impossibilitou a discussão entre palestrantes e público e a encaminhamentos.
 8. Não houve encaminhamentos.





MR 8 - A Política Nacional de Educação Ambiental e as experiências dos programas estaduais de educação ambiental

Jane Fátima Fonteneles Fontana (MEC-CGEAT), Neusa Helena Rocha Barbosa (MMA-DEA), Helia del Carmen Farias Espinoza (UNIVALI – CIEA/SC), Maria Zilene Cardoso (FAPESC), Maria Benedita da Silva Prim (SED/CIEA-SC), Adilson Schlickmann Sperfeld (Polícia Militar Ambiental – CPMA-SC) Moderação – Gustavo Madeira da Silveira- (UNISUL- REASul-CIEA-SC)

Os integrantes da Mesa 8 como conclusão das discussões e encaminhamentos, consideram que:

1. Deve haver mais projetos de EA não-formal pelas mais diversas instituições como os exemplos dados pela Polícia Militar Ambiental;
2. O fomento à pesquisa e extensão em projetos relacionados a EA deve atingir de forma igualitária as universidades de grandes centros e as do interior, bem como as escolas;
3. Aos órgãos centrais da Política Nacional de Educação Ambiental cabe fortalecer as ações desenvolvidas pelos CIEAS priorizando-se a descentralização das políticas a serem implantadas.





DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

MR 9 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PAULO FREIRE:
REINVENTANDO CIDADANIA EM TEMPOS DE CRISE
POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Mediador: Prof. Dr. Ivo Dickmann (REASul e PPGE-Unochapecó)

Debatedores:

Marilena Loureiro da Silva (UFPA-REAPA): apresentou seus projetos de educação ambiental na região norte do Brasil, demonstrando que Paulo Freire é um de seus principais referenciais. A relação da sustentabilidade e do desenvolvimento local sustentável também foi foco do discurso, lembrando a ambiguidade do conceito.

Tiago Lincka (UFRN-REARN-REJUMA): falou de como descobriu Paulo Freire como referência no mestrado e que depois disso tem utilizado o referencial freiriano na sua práxis de educador ambiental, mesmo havendo um estranhamento de seus pares por ele ser de uma área que nem sempre é identificada com a educação ambiental, a biblioteconomia. Tem atuação no coletivo de jovens também em sua região.

Sheila Ceccon (Instituto Paulo Freire): falou de sua participação e atuação na temática ambiental dentro do IPF, na Casa Verde, na discussão da pedagogia da terra e fez uma abordagem das questões com um itinerário histórico das obras de Paulo Freire e demonstrando que Freire já se preocupava desde sempre com a relação do ser humano com o mundo.

João Batista Figueiredo (UFCE): fez uma abordagem política da questão ambiental, relacionando com as questões da atualidade política do nosso país, demonstrando que todo tema ambiental é encharcado de questões políticas. Falou de uma perspectiva holística de visão de mundo que vai além da ciência, mas que incorpora aspectos relacionados a todas as dimensões da vida humana, sendo essa uma



das tarefas da educação ambiental: ampliar nossa cosmovisão numa perspectiva freiriana e política.

Carlos Rodrigues Brandão (UNICAMP): o professor Brandão iniciou com uma divulgação de livros de integrantes da mesa e dele mesmo, depois falou que iria fazer uma fala diferente, falando de histórias de Paulo Freire. Mostrou um jornal que trazia uma manchete sobre o econegócio, discursando sobre essa falácia do agronegócio e depois de outra manchete, noutro jornal, falando sobre sustentabilidade na região norte do Brasil.

Momentos anteriores que contribuíram com a discussão:

1. Diálogo por e-mail para estabelecer o foco do discurso de cada debatedor e debatedora, localizando alguma contribuição de Paulo Freire na dinâmica da produção de cada um/uma na Educação Ambiental, o que chamamos de Círculo de Cultura virtual.
2. Processo de cuidado para garantir a presença de todos e todas no evento, garantindo também as contrapartidas de cada um/uma, organizando a chegada, o transporte, para que fosse garantido dessa forma a representatividade de gênero e das diferentes regiões do Brasil.

Encaminhamento:

Dossiê Paulo Freire e Educação Ambiental na Revista Pedagógica da Unochapecó, na edição Janeiro/Abril de 2018, sob coordenação de Ivo Dickmann e Sheila Ceccon.

A platéia participou com três perguntas e um documento que foi entregue por um dos participantes está transcrito na íntegra abaixo, dada a sua capacidade de síntese do que a mesa representou e do que Paulo Freire representa, tanto para a Educação em geral como para a Educação Ambiental, em particular.

Manifesto do Prof. Alexandre Pedrini – UERJ/REBEA/REARJ.

Ser freiriano na educação é:

Subverter, revolucionar, sonhar.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Politizar, problematizar, participar.
Transformar, esperarçar.
Libertar, não acomodar, lutar.
Não fazer acordos, socializar.
Enfrentar, experimentar, oportunizar.
Tentar, encorajar.
Emancipar também financeiramente.
Enfim é: educar é amar.





MR 10 – POLÍTICAS DE AMBIENTALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Participantes: Mara Lúcia Figueiredo (UNIFEBE-REASul), Dione Iara Silveira Kitzmann (FURG-REASul), Marjorie da Fonseca e Silva Medeiros (UFRN-REARN), Antonio Fernando S. Guerra (UNIVALI-REASul)

Moderação: Antonio Fernando S. Guerra (UNIVALI-REASul)

Os integrantes da Mesa 10 - POLÍTICAS DE AMBIENTALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, como conclusão das discussões e encaminhamentos, consideram que:

1. Deve haver maior visibilidade da EA Formal desenvolvida nos espaços da Educação Básica e Superior nos eventos de Educação Ambiental;
2. Deve haver maior articulação das IES no âmbito da EA para a integração entre Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão, desenvolvidas nas pesquisas sobre ambientalização curricular;
3. Criar (e/ou resgatar a versão de) um Programa Nacional de Universidades Sustentáveis (PNES), considerando que as IES são responsáveis pela formação inicial e continuada de profissionais;
4. Fortalecer o cumprimento das DCNEAS por meio do Programa Nacional de Universidades Sustentáveis (PNES), tendo como referência o Programa Escolas Sustentáveis;
5. Criar fontes de financiamento e editais para fortalecimento da PNEA e de Redes de Universidades, visando maior articulação entre as IES, de forma que atuem na implantação das DCNEAS, monitoramento da PNEA, e institucionalização de Políticas de Responsabilidade socioambiental nas IES.





**DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira**

MR 11 – POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS COMPROMISSOS COM A CRISE DA ÁGUA

Bruno Henrique Beilfuss (SDS-SC)

Ricardo Marcelo de Menezes (UNOESC/REASul/Comitês de Bacias de SC)

Paulo Sergio Breta de Almeida Salles (ADASA-DF)

Taciana Neto Leme (os Agência Nacional de Águas)

Renata Maranhão (DEA-MMA)

Moderação: Philippe Pomier Layrargues (UnB)

Os integrantes da Mesa “Políticas de Educação Ambiental e os compromissos com a crise água”, reunidos no dia 19 de setembro de 2017, das 19:20h às 22:20h no Auditório do Bloco 4 da UNIVALI, debateram os seguintes aspectos:

1. Com os comitês de bacias hidrográficas, a estrutura político-institucional do sistema brasileiro de gestão das águas, é de natureza democrática, o que propicia uma gestão participativa dos recursos hídricos entre seus distintos usuários, mas isso requer uma ação educativa específica, focada em torno da ideia da participação coletiva e controle social, posto que o poder político-econômico com relação ao uso múltiplo das águas é desigualmente distribuído entre os usuários;
2. Existe um dimensão educadora implícita à participação nos comitês de bacia, como arenas pedagógicas para o exercício da cidadania, onde se aprende aspectos da luta política em torno do controle do uso das águas;
3. A vanguarda proposta da organização brasileira do 8º Fórum Mundial da Água, buscando uma abordagem interdisciplinar sobre a água, trazendo a América Latina para o centro do debate mundial, focando a ideia do compartilhamento da água como um bem de



domínio público sob responsabilidade também dos usuários, contemplando um segmento da sociedade civil com amplo espaço de participação com a criação do Fórum do Cidadão;

4. A estrutura de capilaridade formativa da Agência Nacional de Águas para a capacitação de recursos humanos para a gestão de recursos hídricos; onde foram investidos R\$ 42 milhões na última década, que envolve um programa interinstitucional de pós-graduação lato-senso (mestrado ProfÁgua), uma especialização, produção de um catálogo com mais de 150 materiais didáticos produzidos, a realização do V Encontro Formativo de Educação Ambiental para a Gestão das Águas, tendo resultado em mais de 100 mil pessoas capacitadas, desde a educação básica à pós-graduação, por mais de 75 cursos ofertados, alcançando mais de 1.700 municípios em todas as unidades Federativas
5. As parcerias institucionais do DEA/MMA junto às organizações afins à pauta convergente entre Educação Ambiental e Água como uma forma de promover sinergias institucionais, potencializando a escala de intervenção do ato pedagógico.



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

MR12: POLÍTICAS DE EA E A RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL DAS EMPRESAS

Leila F. Severgnini Alberton (Itaipu Binacional), Sandro Tremea (FECOAGRO/Aurora), Adilson Maia Lunardi (AGRECO), Elisângela Weigel Schappo (ALESC), Lelio Luzardi Falcão (Força Sindical – Conselho Municipal do Idoso - POA). Moderação: Mara Lúcia Figueiredo (UNIFEBE- REASul)

Os integrantes da mesa 12 como conclusão dos diálogos e encaminhamentos consideram:

1. Faz-se necessária uma melhor compreensão do conceito de RSA pelas empresas e instituições;
2. Deve haver maior interação entre empresas e universidades para realização de pesquisas que contribuam para implementação de programas socioambientais;
3. Há necessidade de aproximação das Redes de EA com as empresas e terceiro setor;
4. Criar uma rede de diálogos entre empresas que promovem a sustentabilidade corporativa e no território de abrangência;
5. Que os programas de RSA considerem a PNEA e as DCNEAs;
6. Que os programas de RSA das empresas promovam e fortaleçam políticas públicas de sustentabilidade.





Mesa Redonda 13: POLÍTICAS DE EA E A APLICABILIDADE DA POLÍTICA NACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS

Jorge Marcos Barros (REARJ- Ong C4 - P&D), Tarcísio Valério da Costa (REAPB), Nina Orlow (Aliança Resíduo Zero Brasil), Genilda de Lima Tabalipa (Cooper Itapema), Patrícia Martin Alves (REPEA).

Moderação: Leila Andrésio Severo Martins (UNIVALI-ITCP-REASul)
DIA 20/09

HORÁRIO: 8h às 10h.

Local: AUDITÓRIO do BLOCO 7 da UNIVALI em Balneário Camboriú

A atual situação do Brasil no que diz respeito à gestão dos resíduos sólidos ainda é muito preocupante, os dados mostram que há um longo caminho a ser percorrido para alcançar um quadro satisfatório, especialmente em relação às condições socioambientais. Para iniciar a reflexão, a recuperação de alguns dados pode auxiliar.

O Brasil possui 5.570 municípios, desses, no ano de 2013, apenas 1.865 (33,5%) declararam possuir o Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos (PMGIRS) e 3.334 (59,8%) dos 5.570 municípios brasileiros ainda mantêm lixões. (IBGE, 2013). A maioria deles são pequenas e médias cidades. Entre 2013 e 2014, 700 mil pessoas passaram a ser atendidas pela coleta. Porém, o déficit de atendimento ainda é grande. No total, aproximadamente 17,3 milhões de pessoas moram em regiões que não fazem nenhum tipo de coleta do lixo. A pior situação é na zona rural e nos pequenos municípios. Dos municípios brasileiros, somente 1.322 (23,7%) contam com coleta seletiva.

De acordo com os dados que foram divulgados em outubro de 2016 também pela Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (Abrelpe), em 2014, foi registrado um aumento de 0,8% na produção per capita de resíduos sólidos: de 1,06 kg ao dia, para 1,07 kg ao dia em 2105.

Ainda, de acordo com a ABRELPE, em 2015, 58,7% dos 79,9 milhões de



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

toneladas de resíduos sólidos gerados no país tiveram como destino locais adequados, como aterros sanitários. Índices que apontam uma pequena melhora neste quesito da destinação correta dos resíduos sólidos.

O Brasil se tornou o quarto maior gerador de resíduos sólidos no mundo, mesmo com toda a crise econômica impactando sobre o poder de compra da população. A quantidade de lixo urbano produzida no país em 2015 atingiu 79,9 milhões de toneladas, 1,7% a mais do que no ano anterior, dado que coloca o país em quarto lugar na produção de resíduos. O índice dos serviços de coleta manteve-se alto, como nos anos anteriores, de 90,8%, sendo que se observam as diferenças entre as diversas regiões do país, no Sudeste, 97,4% do lixo produzido é coletado; e em sequência decrescente vêm as regiões Sul (94,3%); Centro-Oeste (93,7%); Norte (80,6%); e Nordeste (78,5%).

Diante deste panorama, a busca de alternativas para solucionar os diversos problemas ambientais, sociais e econômicos oriundos do manejo inadequado dos resíduos sólidos, passam pela extração, produção, consumo e descarte.

A Lei nº 12.305/2010 que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos – PNRS contém instrumentos importantes para possibilitar o enfrentamento dos principais problemas. Entre os objetivos da PNRS destacam-se especialmente a redução, reutilização e tratamento de resíduos sólidos, bem como a destinação final ambientalmente adequada dos rejeitos.

A aplicação da PNRS com a Gestão Integrada de Resíduos resulta no incentivo à diminuição do uso dos recursos naturais, da extração de matérias primas, na minimização do uso de energia e água, nos processos de produção de novos produtos, e o aumento da reciclagem no país. Ressalta-se ainda o papel fundamental da inclusão social e a geração de trabalho e renda para catadoras e catadores de materiais recicláveis e reutilizáveis, na Coleta Seletiva e na logística reversa, a responsabilidade estendida dos fabricantes, no conjunto de ações para viabilizar o retorno dos resíduos aos seus geradores para tratamento ou reaproveitamento na forma de novos produtos.

Um dos principais e mais importantes instrumentos para o alcance dos objetivos da PNRS, são os planos de gestão de resíduos sólidos. Foram instituídos como instrumentos de planejamento para a estruturação do setor público na gestão integrada dos resíduos sólidos, devendo ser elaborados para o âmbito nacional, estadual, regiões metropolitanas ou aglomerações urbanas, intermunicipal e municipal.



Diante dos objetivos propostos a PNRS articula-se com a PNEA, e a Educação ambiental é uma temática indissociável das ações e de forma transversal perpassa todos os instrumentos de implementação desta política, citada no Art.8º. item VIII e no Art.19º, como exigência de conteúdo para os planos municipais de gestão integrada de resíduos: X - programas e ações de educação ambiental que promovam a não geração, a redução, a reutilização e a reciclagem de resíduos sólidos. De acordo com Decreto Regulamentador Nº 7404/10, a importância e abrangência da EA em resíduos sólidos é explicitada no Art. 77: “A educação ambiental na gestão dos resíduos sólidos é parte integrante da Política Nacional de Resíduos Sólidos e tem como objetivo o aprimoramento do conhecimento, dos valores, dos comportamentos e do estilo de vida relacionados com a gestão e o gerenciamento ambientalmente adequado dos resíduos sólidos”.

Neste sentido, na MR13 – POLÍTICAS DE EA E A APLICABILIDADE DA POLÍTICA NACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS estabelece-se como objetivo central a reflexão sobre o papel da educação ambiental diante da PNRS PNRS e das questões de produção, consumo e descarte.

Apresentações:

<ul style="list-style-type: none">• A Importância estratégica da Educação Socioambiental na implementação da Gestão Eficaz das políticas públicas dos Recicláveis no Brasil.	Jorge Marcos Barros (Ong C4-P&D, Centro Científico e Cultural à Cidadania e REARJ)
<ul style="list-style-type: none">• Educação Ambiental nos Planos de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos. Resíduo Zero e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS da Agenda 2030.	Nina Orlow (Aliança Resíduo Zero Brasil e Movimento pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável do Estado de São Paulo)
<ul style="list-style-type: none">• Inserção dos catadores na economia formal Projeto de Extensão da UFPB sobre implantação da coleta seletiva - Experiência exitosa inclusão social dos catadores no município de Bonito de Santa Fé/Paraíba.	Tarcísio Valério da Costa (REAPB)
<ul style="list-style-type: none">• Enfoques da educação ambiental voltada para Resíduos Sólidos na Região do Grande ABC/SP.	Patrícia Martin Alves (REPEA)
<ul style="list-style-type: none">• Inserção das Cooperativas de Catadores nos Planos Municipais e Estadual de Gestão dos Resíduos Sólidos.	Genilda de Lima Tabalipa (Cooperitapema)
MODERAÇÃO DA MESA	Leila Andréia Severo Martins (UNIVALI-ITCP-REASul)



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

Encaminhamentos:

Tendo em vista a complexidade e a dinâmica da temática central da Mesa – RESÍDUOS SÓLIDOS- desde a extração de matéria prima, da produção, da logística, do consumo e do descarte, juntamente com a responsabilidade compartilhada de todos os envolvidos consideramos fundamental a criação de um GT EDUCAÇÃO EM RESÍDUOS SÓLIDOS dentro da REBEA. Gestão compartilhada implica o envolvimento dos governos, das empresas, das instituições de educação formal e não formall, dos cidadãos e cidadãs, das cooperativas e associações de catadoras e catadores de materiais recicláveis e demais iniciativas de economia solidária de catadores/as.

Questões orientadoras do debate:

1. Qual a contribuição da REBEA diante da Política Nacional de Resíduos Sólidos? Especialmente na coleta em 3 frações – recicláveis, compostáveis e rejeito.
 - Em toda a sua amplitude, a REBEA deve fazer a articulação e mobilização para que os municípios façam os PGIRS e que seja contemplada, conforme regido em lei, a educação ambiental, com previsão de recursos e cronograma de implantação do Plano, com coleta em três frações:
 - **Recicláveis:** com ações financiadas pelas empresas, com ações concretas de logística reversa e remuneração dos catadores e catadoras pelos serviços prestados;
 - **Compostáveis:** com o programa de compostagem dentro do PGIRS, no estilo de “composte e cultive” fazendo o vínculo com a agroecologia (jornada 6);
 - **Rejeito:** precisa ser analisado e minimizado, na transição da logística reversa com a economia circular;
A REBEA deve incentivar e promover ações no cumprimento das prioridades na hierarquia da Política que são: a não geração, a redução e o reaproveitamento.
2. Como a REBEA pode incidir para a efetividade da Logística Reversa, nos Acordos Setoriais e na prática, de acordo com a PNRS?
Acompanhamento dos acordos, exigindo a transparência e a efetividade, exercer o controle social (mobilização pelo controle



social é educação ambiental). Subsidiar o Ministério Público (mobilização social, informações diversas sobre resíduos e os seus cuidados). Conhecer e divulgar Manuais e Guias orientadores para o tratamento dos Resíduos Sólidos, a exemplo dos ODSs. Apoio aos catadores e catadoras na estruturação dos mesmos. Campanhas para a divulgação dos acordos realizados.

Inclusão do tema “resíduos” de forma transversal em todas as formações profissionais;

Incentivo à produção de bens de maior durabilidade e reciclabilidade, visando a mudança da concepção, formulação e desenhos dos produtos, para minimizar a matéria prima, como responsabilidade das empresas, importadores, indústria e comércio.

A implantação das A3P (Agenda Ambiental na Administração Pública).

Combate à incineração;

3. Como a REBEA pode contribuir para uma Política de Educação que estimule o consumo sustentável e a não geração de resíduos?

REBEA deve ser exemplo de boas práticas em resíduos, em todas as atividades, como também propor novos paradigmas de acordo com as realidades diversas;

Incentivo ao Resíduo Zero - inclusive em todos os eventos promovidos pela rede e sua malha de educadores/as ambientais; Não desperdício!

Priorizar a valorização dos diversos saberes, promover a formação e mobilização de educadores/as ambientais formais e não formais com foco na PNRS;

Incentivar campanhas de esclarecimento e comunicação sobre a importância da Política Nacional de Educação Ambiental voltada para os resíduos e consumo responsável, para todos os públicos, desde a primeira infância;

Promover a educação ambiental na iniciativa privada desde a pequena e média empresa até as grandes corporações;

Promover a multiplicação dos conteúdos relacionados aos Resíduos Sólidos de forma permanente, em todos os espaços, e em todos os tempos;



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira





MR14 – ARTE EDUCAÇÃO-AMBIENTAL E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: TENSÕES E CONTRIBUIÇÕES ÀS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Paulo Ernesto Diaz Rocha (USP), Rita Patta Rache (FURG), Mônica Zewe Uriarte (UNIVALI), José Matarezi (UNIVALI).

Moderação: José Matarezi (UNIVALI)

Os integrantes da mesa redonda 14, tendo dado visibilidade à Arte Educação Ambiental (AEA) como praxis transdisciplinar entre a arte educação e a educação ambiental, conformando-se como um novo campo de conhecimento e ação, apresenta as seguintes considerações e encaminhamentos:

1. Reafirmam o conceito de educação ambiental como concepção específica de educação conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de EA e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis;
2. Apresentam metodologias inter e transdisciplinares para o enraizamento da EA nos currículos e na diversidade de coletivos educadores;
3. Reafirmam a Educação Popular como referencial teórico-metodológico da Arte Educação Ambiental (AEA);
4. Entendem que a AEA rompe com a hierarquia e as dicotomias do conhecimento pela religação das culturas científica, humanística, ambiental e tradicional;
5. Apontam a necessidade urgente de racionalidades sensíveis e de criação de outros modos de vida em sociedade, mais equânimes, frugais e comunitários, emancipados em relação aos domínios do capital financeiro e dos interesses individualistas e privatizantes;
6. Consideram que a AEA rompe com a hegemonia do pensamento científico nos processos educativos, por meio da experiência estética e da ação política, de maneira que venhamos a estabelecer



DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES:
Uma releitura dos 25 anos da trajetória
da Educação Ambiental brasileira

modos de interação sociedade–natureza segundo o Tratado, a PNEA e o Pronea;

7. Propõem o Artivismo como forma desalienante da Arte, esta entendida como modo de vida e conhecimento do mundo;
8. Propõem a Arte como ponto de inflexão na Educação Ambiental no perspectivas das políticas públicas de EA.

Recomendamos:

1. Que a arte assuma seu papel de construtora de conhecimento e leitura de mundo, ao invés de apenas “ferramenta metodológica” e mera atividade de entretenimento;
2. A “Atitude Transdisciplinar” e a “Racionalidade Sensível” na elaboração e implementação das políticas públicas em geral, em especial de EA.
3. A criação e animação de um espaço em rede específico para a AEA, de modo a contribuir com as redes e a construção dos próximos fóruns.





I Encontro do Elo Brasileiro Rede de Mulheres Ambientalistas da América Latina

Manifesto

Nós, 31 mulheres engajadas das cidades, dos campos, das florestas e das águas, provenientes dos estados de Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, nos reunimos durante o IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental e, de forma participativa e amorosa, criamos o Elo Brasileiro da Rede de Mulheres Ambientalistas da América Latina.

Conclamamos a todos os participantes deste Fórum, redes de Educação Ambiental da malha da REBEA e parceiros dos Diálogos Inter Redes a:

- fortalecer os processos e movimentos a favor dos direitos das mulheres;
- ampliar os espaços de participação das mulheres no campo ambiental e da Educação Ambiental;
- ampliar a inserção das mulheres nos espaços de controle social;
- consolidar oportunidades de ação das mulheres no campo da Educação Ambiental;
- compartilhar processos de produção de conhecimentos;
- distribuir poder e riqueza para o empoderamento das mulheres nos territórios, notadamente as mulheres jovens.

Setembro de 2017

Balneário Camboriú, Santa Catarina





DIÁLOGOS DE SABERES E FAZERES: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira





A maioria das imagens desse e-book foram captadas e são da autoria dos bolsistas do Projeto FAPESC Portal de Educação Ambiental/SC da CIEA/SDS, coordenado pela Profa. Helia Del Carmen Farias Espinoza, acadêmicos de graduação da Univali: André Felipe Schmidt de Carvalho, Karina Konzen de Souza e Igor Zamariola. Outras imagens foram compartilhadas por whatsapp ou facebook por facilitadores da Rede Brasileira de Educação Ambiental REBEA, e também do blog do jornalista Altamir Andrade, todas gentilmente cedidas à coordenação do evento.



• Editora
ICEP