

revista brasileira
de
**educação
ambiental**

Brasília - 2004 • Número Zero







gaia natureza

Lais Mourão

julho de 2004

matriz do nosso corpo
anfitriã do nosso espírito
parceira da nossa alma

casa que nos sustenta e nos devora
na corrente dos visíveis e invisíveis
mães e pais

berço do nosso aconchego
poço das nossas dores
luz da nossa alegria
fonte do nosso saber

és tudo que podemos tocar, sentir, penetrar,
recusar, moldar,
pressentir, pensar...
com nossas palavras sementes
amorosa presença espelho
brilho do ter no ser

separados e ligados
bicho-pedra-vegetal
somos as águas que nos navegam
o fogo da paixão
os ventos que nos viajam
e o chão ancestral

no ciclo deste garimpo
um dia tudo te devolveremos
com o ouro da gratidão
sabendo mais uma vez
o sabor da dissolução

por dentro, por fora
no apego e na aversão
re-corre
re-cicla
re-genera
nossos medos
em potentes desejos

egoísmo solidário
de ser mais e menos
que o todo que assim se refaz.



Publicação da Rede Brasileira de Educação Ambiental

www.rebea.org.br

Coordenação editorial:

Heitor Medeiros (REMTEA - REBEA - DEA/MMA)

Michèle Sato (REMTEA - REBEA - UFMT)

Conselho Editorial:

Aloísio Ruscheinsky (FURG-RS) • Áttico Chassot (UNISINOS-RS) • Frederico Loureiro (UFRJ-RJ)

Haydée de Oliveira (UFSCar-SP) • Hedy Vasconcelos (PUC-RJ) • Isabel Carvalho (ULBRA-RS)

Laís Mourão (UnB-DF) • Luiz Marcelo de Carvalho (UNESP-SP) • Maria do Carmo Galiuzzi (FURG-RS)

Maria Inês Iguchi (Inpa-AM) • Maria Inês C. Levy (FURG-RS) • Maria Inês de Oliveira (UFSE-SE)

Martha Tristão (UFES-ES) • Mauro Guimarães (UNIGRANRIO-RJ) • Pedro Jacobi (USP-SP)

Philippe Layargues (MMA-DF) • Ramiro Camacho (UERN-RN) • Sônia Zakrzewski (URI-RS)

Suíse M. Bordest (UFMT-MT) • Valdo Barcelos (UFSM-RS)

Fotos: Mário Friedlander (Parque Nacional da Chapada dos Guimarães - capa, contracapa e páginas 3, 6 e 9)

Bené Fonteles (Projeto de arte e educação ambiental "Caminho das Águas" - Rio São Francisco - 1999/2000)

Projeto gráfico: Bené Fonteles/Licurgo S. Botelho

Editoração eletrônica: Sapiens Comunicação

Os artigos aqui publicados refletem a posição de seus autores e são de sua inteira responsabilidade.

Agradecemos as instituições, empresas e ONGs que também contribuíram para a realização do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental

Companhia Siderúrgica de Tubarão

Conservação Internacional (CI)

Federação das Indústrias do Estado do Espírito Santo (FINDES)

Grupo de Defesa Ecológica (GRUDE)

Instituto do Crisotila

Serviço Nacional do Comércio (SENAC)

e a todas as Redes de Educação Ambiental articuladas no âmbito da REBEA

Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental.

– n. 0 (nov.2004). – Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.

140 p. v.:il. ; 28 cm.

Trimestral.

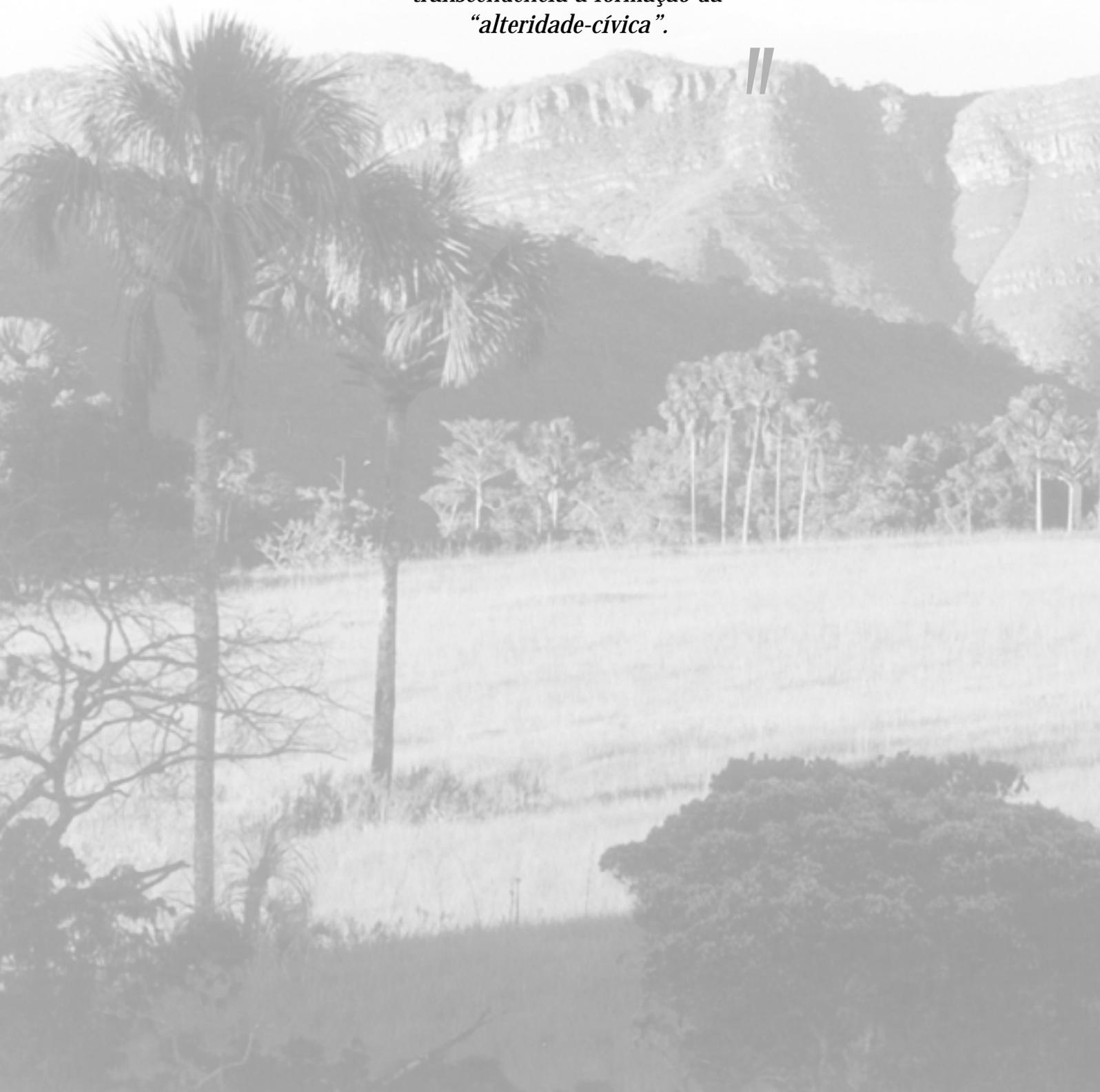
Coordenação editorial: Heitor Medeiros e Michèle Sato

1. Educação ambiental – Brasil. I. Rede Brasileira de Educação Ambiental.

CDU 37:504

PREFÁCIO – Música, maestros!	7
Michèle Sato e Heitor Medeiros	
CONCEITOS <small>EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL</small>	
Educar, participar e transformar em educação ambiental	13
Carlos Frederico B. Loureiro	
Biografia e formação na educação ambiental: um ambiente de sentidos para viver	21
Isabel Cristina Moura Carvalho	
Educação e meio ambiente – transformando as práticas	28
Pedro Jacobi	
FORMAÇÃO <small>EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL</small>	
A formação de educadores ambientais para sociedades sustentáveis: memórias do processo de elaboração do projeto-piloto de um curso de especialização	37
Maria de Lourdes Spazziani	
Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar	47
Martha Tristão	
Crianças e educação ambiental na escola: associação necessária para um mundo melhor?	56
Aline Viégas e Mauro Guimarães	
Educação como processo na construção da cidadania ambiental	63
Maria Inês Gasparetto Higuchi e Genoveva Chagas de Azevedo	
A universidade e a formação de professores para a educação ambiental	71
Maria Inês de Oliveira Araújo	
Por uma educação ambiental crítica e emancipatória no meio rural	79
Sônia Balvedi Zakrzewski	
Educação ambiental e antropofagia – uma contribuição à formação de professores	87
Valdo Barcelos	
REDES <small>DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL</small>	
Tecendo a rede de educadores ambientais da Região Sul – REASul	99
Antonio Fernando S. Guerra	
Dialogando sobre a trajetória e os desafios da Rede CEAs	108
Fábio Deboni da Silva e Alexandre Falcão de Araújo	
Matutando na rede da radicalidade: sem medo de ser infeliz	114
João Carlos Gomes (João Guató)	
Um olhar sobre a Rupea – uma rede também deve ser um guarda-chuva?	117
Luiz Antonio Ferraro Júnior	
Uma reflexão sobre a trajetória da rede de educação ambiental do Rio de Janeiro ...	126
Patrícia Mousinho	
Rebea – apontamentos pessoais para uma história de ação coletiva	133
Vivianne Lucas do Amaral	
Água e Paz	140
Vera Lessa Catalão	

|| A Rede Brasileira de Educação Ambiental – Rebea, quer criar (poiesis), através da poética (poietike). São duas dimensões de mesma origem, separadas e segregadas por um império do “eu-colonial” padronizador, mas que deve mudar para acolher as diferenças, convidando a transcendência à formação da “alteridade-cívica”. ||



Música, maestros!

**Michèle Sato
Heitor Medeiros**

As redes de Educação Ambiental – EA encerram um movimento de ambivalência, ora a linguagem da EA torna-se melodiosa ao ciclo da vida e da morte, ora os ruídos se fazem presentes impedindo a dinâmica dos movimentos. A comunicação, nesta simultaneidade polissêmica de sentidos, não pode ser tomada como meta exclusiva, pois informar alguma coisa não prescinde a compreensão dos diálogos entre os múltiplos matizes presentes no ambientalismo. A formação dos sujeitos, entre luzes e sombras que descortinam a EA, é, portanto, um dos desejos da Rede Brasileira de Educação Ambiental – Rebea.

Necessitando da participação de dramaturgos, produtores, espectadores, atrizes ou atores, o elenco da Rebea deseja ir além de seu próprio palco e lança a Revista Brasileira de Educação Ambiental (Revbea), número zero, como forma de comunicar nossas vivências, dar visibilidade, mostrar a face, mas também de formar, dialogar e trocar aprendizagens. Esta edição inaugural quer brindar a configuração das redes de EA por meio de CON-FETOS, um espaço híbrido capaz de promover a construção da formação dos sujeitos, de CONceitos coloridos e variados sem a vontade de estabelecer um único caminho hegemônico, bem como os aFETOS e a gratuidade da luta nos atos de generosidade. Os organizadores são gratos aos gestos dos colaboradores da Revbea, ofertados e gestados nos intentos rebeldes das energias transgressoras do movimento ecológico. Reconhecemos que a tessitura aqui presente, em jogos de luzes e sombras, alcança as estrelas nas vidas íntimas de cada sujeito, que mesmo com barros e lamas da face borrada pela eventual queda, ergue-se à liberdade do voo construtivo da EA.

Hegemonicamente, a ciência moderna, e até a poesia dos iluministas, são abalroadas pelo pragmatismo da razão gestada pelas mudanças econômico-políticas que se processaram, culminando na ascensão da burguesia. A dislexia entre o capital e o trabalho, a sofisticada divisão técnica da produção e a supremacia da máquina substituindo o trabalhador encarnam-se, de uma só vez, no vitorioso mecanicismo newtoniano, o qual reduziu o vasto universo num conjunto de especializações, cada qual com sua partitura, instrumento e regente, ignorando a música orquestral, na perspectiva do trabalho coletivo.

É aqui que a Rebea permite a simultaneidade da queima do fogo e da quietude da alma. Trata-se de articular o singular com o particular, este com o universal e suas ingerências com a totalidade do universo. A Rebea quer criar (poiesís), através da poética (poietike). São

duas dimensões de mesma origem, separadas e segregadas por um império do “eu-colonial” padronizador, mas que deve mudar para acolher as diferenças, convidando a transcendência à formação da “alteridade-cívica”. E na escuridão que se faz presente em determinados momentos, somos capazes de olhar o brilho das estrelas, amanhecendo na doçura dos saberes com sabores, e também desafiando o horizonte, como um exuberante pôr-do-sol para a subversão e queda do império meramente racional. O pensamento ecológico, neste cenário, com especial ênfase à EA, surge como a necessidade de um conhecimento que satisfaça os vínculos, busque as interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades solidárias e conflituosas; respeite a diversidade do todo, reconhecendo as partes e suas injunções. Emerge a vontade de dialogar nas diferenças sem tentar pasteurizar a dinâmica ambiental. Assume a crise e sem reivindicar o caos, insere-se no ciclo da vida e da morte sem desprezar as dificuldades.

Utilizando-se da metáfora musical que rege este título, uma rede de EA pode simbolizar uma orquestra. Se os sujeitos sociais e ecológicos atuarem com a mesma compreensão e ação, estaremos reduzidos a um único instrumento musical, como a monotonia do Bolero de Ravel, insistindo nas mesmas notas musicais. Ainda que este compasso seja necessário, por vezes o ritmo do movimento circular da epistemologia, praxiologia e axiologia da EA reivindica por uma orquestra, onde tocar juntos requer uma partitura mais elaborada e uma competência mais considerável. Ainda que numa orquestra os músicos não possam escolher as partituras ou eleger o regente, o som da improvisação orquestral pode representar uma revolução, onde a dissonância pode ser compreendida como parte da transição da modernidade e onde os conhecimentos se complementam para a interpretação conjunta de uma realidade.

Merleau-Ponty¹ diria que, se por um lado nosso desejo de abrir as asas em vãos livres caracteriza nossas esperanças, por outro também somos incompletos. A “incompletude” admitida nos lembra que dependemos dos outros, e de muitas outras, para alcançarmos uma dinâmica auto-eco-organizativa da Terra. A incompletude humana necessita, assim, buscar a realização de nossos desejos em projetos coletivos, formando os múltiplos matizes e fios de uma rede que se balança, titubeia, move, pára e dança ao som da música mais sensível que pode nos trazer memórias jamais esquecidas, ou de esperanças que nos movam para a transformação desejada. E exatamente por sermos incompletos, isso nos possibilita uma perspectiva de transcendência, mediante a qual construímos tempos e espaços simbólicos, representações e experiências vivenciais que nos permitem superar nossas próprias fragilidades.

Ainda que presas sob certas singularidades, as redes de EA desejam promover a participação dos sujeitos na proteção ambiental pela equidade social. A democracia, para a Rebea, representa uma iconografia incondicional dos diálogos, das multirreferências dos sujeitos e das interferências, que muitas vezes nos cortam como espinhos de uma flor do Cerrado, mas que buscam retornar na primavera da Caatinga. Os caminhos da aprendizagem não são postos e a Rebea quer ser como um andarilho, caminhando sem pressa e sem violência, buscando suas estratégias nas essências amazônicas, matas atlânticas e águas pantaneiras.

1 MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

2 Contribuição da autora à edição de lançamento, gentilmente enviada para o número zero. Lais Mourão é docente da UnB, pesquisadora em EA.

A Revista instaura sua contribuição fraterna à tessitura de confetos. Os sujeitos aqui participantes trazem suas colaborações com debates sobre as redes, sejam elas locais, universitárias ou de centros, além de uma colaboração internacional e de outros que ainda trazem suas contribuições no âmbito da formação dos sujeitos, em espaços escolarizados e além deles, brotando verde na gramínea brasileira que Laís Mourão chamaria de “Gaia Natureza”.²

Celebremos o

V
FÓRUM
BRASILEIRO
DE
EDUCAÇÃO
AMBIENTAL

Música, maestros!

// *Um sonho começa
com um, brota,
cresce até virar
comum.*

TT Catalão //



conceitos

EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



Educar, participar e transformar em educação ambiental

Carlos Frederico B. Loureiro*

Resumo

Muitas são as possibilidades de entendimento dos conceitos associados à educação ambiental, decorrentes das diferentes visões de mundo que a constituíram ao longo da história e da pluralidade de perspectivas pedagógicas inerentes à sua prática. Nosso objetivo no presente artigo é problematizar e destacar alguns desses conceitos, com especial ênfase nas categorias educação, participação e transformação da realidade de vida. Em termos de posicionamento teórico, os argumentos apresentados reafirmam a importância de uma abordagem ambientalista e pedagógica emancipatória, voltada para o exercício da cidadania na problematização e transformação das condições de vida e na resignificação de nossa inserção no ambiente.

Palavras-chave: educação – participação – transformação.

Aspectos Introdutórios

Entendidas como campos de conhecimento e de ação dos agentes sociais, tanto a educação quanto a denominada “questão ambiental” são permeadas por um conjunto de categorias conceituais que, em função dos nexos estabelecidos entre elas e do sentido adotado para cada conceito, conformam tendências e perspectivas políticas e teórico-metodológicas diferenciadas. Isso é igualmente verdadeiro quando pensamos na educação ambiental, cujos pressupostos teóricos norteadores foram assumidos e ratificados ao longo da década de 1970, época de realização dos primeiros encontros de maior repercussão entre os interessados e envolvidos com sua consolidação no cenário nacional e internacional (Dias, 1992; Loureiro, 2003).

Nosso objetivo no presente artigo é ampliar o entendimento de alguns dos conceitos que definem o campo da educação ambiental, sem, com isto, retomar a descrição e análise de sua trajetória no Brasil, algo feito por nós há pouco tempo (Loureiro, 2004). É especialmente importante destacar aqui as conquistas observadas no recém-aprovado Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, posto que justificam a escolha das três categorias conceituais, explicitadas no título do artigo, para fins de teorização e reflexão.

Para iniciar, podemos afirmar que um dos grandes avanços obtidos na versão do ProNEA de 2004, em relação à primeira aprovada em 1994, é a ênfase no caráter educativo da educação ambiental. Alguns poderiam estar se perguntando: mas isso não é o óbvio? Pode parecer que sim, mas quem acompanha a história da educação ambiental no Brasil sabe que tradicionalmente ela esteve muito mais associada aos setores “técnicos” da temática ambiental, tanto no plano institucional privado quanto no aparato de Estado. Eles são portadores de reduzido conhecimento de conteúdos e metodologias pedagógicas, fundamentais ao fazer educativo, por motivos relacionados basicamente à formação e à função desempenhada pelas instituições, particularmente no setor público. Neste sentido, destacamos o pouco aprofundamento teórico sobre: (1) como se dá o processo ensino-aprendizagem e as mediações entre esferas individuais e coletivas, subjetivas e objetivas; (2) como se constrói o processo social e de poder que conformam currículos e projetos pedagógicos; (3) o que representa a escola e os demais espaços pedagógicos em determinados contextos societários; (4) como educador/educando se inserem na educação, reproduzindo as relações sociais e de poder ou transformando-as.

Além do acima mencionado, no plano das tendências ambientalistas hegemônicas, o caráter educativo ficou em grande medida subordinado à resolução de problemas ambientais vistos como finalidades pragmáticas, ou seja, como fins em si mesmos, sem qualquer crítica substantiva às relações sociais vigentes. Queremos dizer que, em tais tendências, ignora-se o caráter processual, problematizador, permanente e coletivo da educação, considerando-se satisfatório levar, unidirecionalmente, conhecimentos técnicos e comportamentos definidos *a priori* como corretos ou como algo a ser assumido por todos os grupos sociais, independentemente das especificidades sociais, particularmente as desigualdades econômicas.

O resultado do pragmatismo na educação ambiental foi um visível desequilíbrio entre o “educacional” e o “ambiental”, ou melhor dizendo, um questionável sentido “educativo” nas ações e formulações que se caracterizam como ambientais, com baixa reflexão sobre as

implicações decorrentes dos processos sociais instaurados. Fato que preocupa por ocorrer também nas instituições governamentais diretamente responsáveis por tais programas e políticas públicas. A consequência principal é que muitas das iniciativas acabam por reproduzir dicotomias e reducionismos na ação educativa ambiental, em relação aos quais, por princípio, seus agentes se dizem contrários.

O ProNEA de 2004, fruto de um inédito (em termos de intensidade e qualidade) procedimento democrático de discussão e interlocução entre Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente, e destes com universidades e organizações da sociedade civil, já na definição das finalidades, sinaliza claramente para um novo patamar de compreensão do processo educativo. Articula e vincula as mudanças de percepção e cognição no aprendizado das mudanças sociais, nas quais devem se inserir, e explicita o reconhecimento de que a intenção básica da educação não está apenas em gerar novos comportamentos ou trabalhar no campo das idéias e valores, como se estes se objetivassem automaticamente. Propõe fundamentalmente compreender-se as especificidades dos grupos sociais, o modo como produzem seus meios de vida, como criam condutas e se situam na sociedade, para que se estabeleçam processos coletivos, pautados no diálogo, na problematização do mundo e na ação.

O ProNEA 2004 permite que se retome um pressuposto da educação, em consonância com perspectivas pedagógicas críticas e emancipatórias: a transformação simultânea das condições individuais e coletivas, objetivas e subjetivas, materiais e simbólicas, que expressa a concretude do ato educativo na superação das formas alienadas de existência e das dicotomias entre sociedade/natureza, originadas no marco do capitalismo e potencializadas em sua expressão contemporânea globalizada.

Na exposição dos princípios norteadores do ProNEA, alguns se referem a um entendimento pedagógico crítico e democrático da educação ambiental: respeito à liberdade e apreço à tolerância; vinculação entre ética, estética, educação, trabalho e práticas sociais; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; compromisso com a cidadania ambiental ativa; transversalidade construída a partir de uma perspectiva inter e transdisciplinar; estes e outros conceitos igualmente importantes que apontam para a vinculação da educação na construção da cidadania.

Há um último elemento norteador do documento governamental federal que queremos destacar: o reconhecimento de que a definição dos sujeitos do processo educativo passa pela identificação dos grupos sociais em condições de vulnerabilidade ambiental, decorrentes dos riscos a que estão submetidos em função de preconceitos e/ou desigualdade econômica na sociedade. Evita-se, deste modo, a perigosa generalização “pensar a humanidade” sem considerar o contexto que permite entender as diferentes relações sociais na natureza. Mesmo sendo um conceito trabalhado no campo das ciências sociais, e com destaque pelo internacionalmente denominado movimento de justiça ambiental¹, vulnerabilidade ambiental é termo ainda pouco presente em educação ambiental, resultando em práticas que ignoram a dinâmica societária na qual estamos imersos (Loureiro, Azaziel & Franca, 2003). Fica-se, assim, no plano genérico da crítica à

¹ Maiores detalhes sobre este movimento social inaugurado nos EUA e que vem se ampliando em vários países, inclusive, o Brasil, ver: www.justicaambiental.org.br.

escola, ao aluno, ao professor, à sociedade e à humanidade, sem tornar concretas tais categorias pelo conhecimento das múltiplas determinações que as definem e as situam em dado contexto.

A educação não é o único, mas certamente é um dos meios de atuação pelos quais nos realizamos como seres em sociedade – ao propiciarmos vivências de percepção sensível e tomarmos ciência das condições materiais de existência; ao exercitarmos nossa capacidade de definirmos conjuntamente os melhores caminhos para a sustentabilidade da vida; e ao favorecermos a produção de novos conhecimentos que nos permitam refletir criticamente sobre o que fazemos no cotidiano. Logo, se assim é entendida, e não como processo unidirecional de uns para outros ou exclusivamente pessoal (sem o outro), a educação a que nos referimos ocorre quando estabelecemos meios de superação da dominação e exclusão, tanto em relação a nossos grupos sociais quanto em relação aos demais seres vivos e à natureza enquanto totalidade (Duarte, 2002).

A educação ambiental que incorpora a perspectiva dos sujeitos sociais permite estabelecer uma prática pedagógica contextualizada e crítica, que explicita os problemas estruturais de nossa sociedade, as causas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos e da utilização do patrimônio natural como uma mercadoria e uma externalidade em relação a nós. É por meio da atuação coletiva e individual, intervindo no funcionamento excludente e desigual das economias capitalistas, que os grupos sociais hoje vulneráveis podem ampliar a democracia e a cidadania. Dessa forma, invertem o processo de exclusão social e de degradação das bases vitais do planeta, com novos padrões culturais cujos valores propiciem repensarmos-nos na natureza e nos realizarmos em sociedade (Gould, 2004). Dito isso, podemos afirmar que evidenciamos nosso amadurecimento enquanto cidadãos e ampliamos nossa condição de educadores/educandos quando não coisificamos a realidade (pensando os seres como mercadorias) e agimos conscientemente no próprio movimento contraditório que é a história, em permanente transformação.

Dialeticamente falando, para construirmos um novo patamar societário e de existência integrada às demais espécies vivas e em comunhão com o mundo, precisamos superar as formas de alienação que propiciam a dicotomia sociedade/natureza. Alienação é causa e efeito de um longo processo histórico de expropriação dos meios de produção e reprodução sociais da maioria. Tal expropriação implica não só não ter-se os chamados meios materiais de existência, mas também os meios simbólicos dados fundamentalmente pelo processo educacional, ambos negados a milhões de brasileiros e a bilhões de pessoas no planeta.

Precisamos avançar na compreensão da relação entre desigualdade social e degradação ambiental na problematização da vida dos grupos envolvidos no fazer educativo. Esta postura articula-se com a compreensão de que as múltiplas percepções da natureza são parte de um processo de concertação e confronto de interesses na construção da democracia, com identidades reconhecidas como legítimas ou não. Só assim podemos avaliar a capacidade da sociedade reverter a atual lógica produtiva, portadora de injustiças “ambientais” (Acselrad et al., 2004).

Desenvolvendo os conceitos destacados

“O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1988, p.67).

Ao falarmos em educação no Brasil é sempre oportuno retomar Paulo Freire, pela densidade e coerência de suas formulações e pela admiração conquistada entre educadores, militantes de movimentos sociais, inclusive ambientalistas, e governantes afinados com ideais democráticos e populares. Seu conceito de educação, compatível com o de educação ambiental, refere-se precisamente à ação simultaneamente reflexiva e dialógica, mediatizada pelo mundo, que possui na transformação permanente das condições de vida (objetivas e simbólicas), o meio para a conscientização, o aprender a saber e agir de educadores/educandos.

Educar é transformar pela teoria em confronto com a prática e vice-versa (práxis), com consciência adquirida na relação entre o eu e o outro, nós (em sociedade) e o mundo. É desvelar a realidade e trabalhar com os sujeitos concretos, situados espacial e historicamente. É, portanto, exercer a autonomia para uma vida plena, modificando-nos individualmente pela ação conjunta que nos conduz às transformações estruturais. Logo, a categoria educar não se esgota em processos individuais e transpessoais. Engloba tais esferas, mas vincula-as às práticas coletivas, cotidianas e comunitárias que nos dão sentido de pertencimento à sociedade.

Educar, nessa perspectiva freireana e demais tendências pedagógicas que dialogam no campo crítico e dialético², é emancipar-se, exercer ativamente a cidadania, construir democraticamente as alternativas possíveis e desejadas. Isso significa contrapor-se às formas identificadas como educativas que se esgotam ao passar conteúdos vazios de sentido prático e fora de contexto, em afirmar certas condutas normatizadas e padrões culturais a serem seguidos por todos.

Aprofundando um pouco mais a reflexão, vale ressaltar alguns princípios da pedagogia freireana que facilitam a compreensão da amplitude e complexidade conceitual envolta na educação, considerando para isso a obra recente de Gadotti (2003).

– Educar é saber “ler” o mundo, conhecê-lo para transformá-lo e, ao transformá-lo, conhecê-lo. Tal movimento envolve metodologias participativas e dialógicas associadas a conteúdos transmitidos, assimilados e reconstruídos coletivamente.

2 A dialética é um modo de pensar dialógico em que quaisquer pares podem estar em contradição e serem complementares. Permite entender a unidade na diversidade, a superação do contraditório pela síntese que estabelece outras contradições, num contínuo movimento. Na filosofia dialética definida por Marx, base de sustentação do pensamento freireano por nós utilizado, pensa-se o movimento de transformação como sendo não apenas de idéias, mas de pessoas em grupos sociais, em diferentes tipos de sociedades na nossa história. Para maiores detalhes, ler, dentre inúmeras obras: Konder (1997) e Marx & Engels (2002).

– Educar é promover uma racionalidade dialógica, comunicativa, emancipatória, não ignorando o vetor racional instrumental da educação, mas subordinando-o ao primeiro.

– Educar é sentir, interpretar, conhecer e agir. Conhecer é estabelecer relações lógicas (formais e dialéticas), definir nexos e explicar fenômenos. A veracidade do conhecimento, além de ser transitória e histórica, está condicionada à sua possibilidade prática de realizar-se e de ser apropriada para fins emancipatórios. Logo, saber não é possuir uma forma, um conteúdo prévio e universal que se aplica na sociedade, mas formar-se, construir o conteúdo que vira forma no processo e que nos permite pensar o mundo.

– Aprender está para além do acumular conhecimentos. É conseguir racionalmente relacioná-los e contextualizá-los para saber “como os seres humanos fizeram a história para fazermos história.” (Gadotti, op. cit., p. 117).

– Nos educamos (mutuamente) reconhecendo que os diferentes saberes são válidos na construção de algo democraticamente aceito como melhor. A validade de nosso ponto de vista se afirma no enfrentamento respeitoso de idéias e posicionamentos, no diálogo, na explicitação de conflitos e na busca de novas sínteses. Fora disso, estaremos reafirmando a hierarquia entre ciências e destas em relação aos saberes populares, religiosos e tradicionais. Pedagogicamente válido é o que se afirma pela exposição e argumentação e não pela imposição.

– A participação é o cerne da aprendizagem política, da gestão democrática de uma escola, um lar, uma comunidade, enfim, de um ambiente, e é por meio dela que vinculamos a educação à cidadania e estabelecemos os elos para formulações transdisciplinares e ampliadas acerca da realidade.

Nesse momento é oportuno discorrer sobre a participação, conceito tão utilizado e pouco compreendido e praticado. Participar é compartilhar poder, respeitar o outro, assegurar igualdade na decisão, propiciar acesso justo aos bens socialmente produzidos, de modo a garantir a todos a possibilidade de fazer a sua história no planeta, de nos realizarmos em comunhão. Participação significa o exercício da autonomia com responsabilidade, com a convicção de que a nossa individualidade se completa na relação com o outro no mundo, em que a liberdade individual passa pela liberdade coletiva. Isso tem duas implicações profundas em educação ambiental, comentadas a seguir.

Ao partirmos do pressuposto de que participar é a autopromoção dos sujeitos e o meio para a concretização da cidadania em suas múltiplas dimensões, queremos dizer que esta é a negação direta das práticas assistencialistas e paternalistas. Nos projetos deste tipo se envolve a “comunidade” apenas no momento da execução das atividades, como se a verdade e o correto pudessem ser definidos anteriormente por técnicos, ou “pessoas iluminadas”, que sabem o que deve ser executado pelos que se encontram no “mundo da ignorância”.

Toda a concepção de educação ambiental que tem por princípio que a dinâmica “natural” está descolada da social e que há uma “natureza” idealmente perfeita, fora do movimento da vida (que deve ser ensinada por aqueles que a compreenderam e copiada pelos demais), nega a vinculação educação-cidadania-participação e desconsidera a sustentabilidade como uma construção permanente e decorrente das mediações (sociais e ecológicas) que nos constituem. Em processos educativos participativos não há uma única

relação adequada, mas relações possíveis em determinados contextos, ou seja, territórios organizados culturalmente com uma história social a ser conhecida (no que tange ao passado) e transformada (no presente para criar-se o futuro). Trata-se, portanto, de um movimento constante de redefinição e aprimoramento das nossas relações sociais na natureza. Coerentemente com este posicionamento, Morin et al. (2003), ao defenderem a relevância do pensamento complexo numa educação para a “era planetária”, lembram que este jamais é um pensamento completo, exatamente por ser um pensamento que considera a totalidade das relações, e pressupõem a realidade como um constante devir, sem confundi-la com um todo absoluto.

Assim, chegamos ao terceiro conceito sobre o qual nos propusemos discorrer. Se há concordância de que a vida no planeta e a história da nossa espécie que aí se situa é movimento dialético (de certeza/incerteza, consenso/conflito, ordem/desordem, caos/estabilidade, necessidade/liberdade, parte/todo, singular/genérico etc.), a finalidade educativa cidadã tem na transformação social, articulando a dimensão ética e reflexiva ao agir, uma intenção intrínseca.

“Subjetividade e objetividade, desta forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la” (Freire, 1987, p. 26).

Perceber, sentir, interpretar, conhecer, agir e integrar, em constante transformação, são dimensões conexas da educação e fins de auto-realização. Mudar e mudar-se simultaneamente é a unidade complexa da nossa espécie, no constante tornar-se/formar-se na história, finalidade e condição inerentes à nossa natureza enquanto ser biológico e vivendo em sociedade (Loureiro, 2003a).

Considerações finais

Ao elaborarmos os argumentos relacionados à categoria conceitual “educação” partimos de duas certezas. A primeira, de que os educadores ambientais, em suas compreensões e práticas diversas, geraram no Brasil experiências, teorias e metodologias de grande valor e significado para a educação ambiental no mundo. A segunda, que esta educação ambiental é, pelo que conhecemos em países latino-americanos e europeus, qualitativamente relevante para aqueles que pretendem ter nesta práxis social um instrumento de transformação do atual padrão societário em que vivemos.

Assim, ao problematizarmos os limites do que já é feito, procuramos contribuir com a reflexão existente e com o processo de amadurecimento teórico necessário para que tenhamos maior clareza conceitual do que distingue as múltiplas abordagens, partindo do pressuposto de que existem condições objetivas para isso, segundo as convicções apontadas no parágrafo anterior. Coerentemente com o que foi escrito, o que há de mais nocivo à nossa contínua aprendizagem é acreditar que já se sabe tudo, nos estagnarmos na mesmice discursiva e prática. É afirmarmos o “novo” para ir além, mas ficarmos aquém pela

inconsistência argumentativa, pela fragilidade teórica decorrente do desconhecimento histórico das ciências e filosofias e pela confusão conceitual que ainda se faz presente no campo ambiental.

Referências Bibliográficas

- ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. (Org.). Justiça ambiental e cidadania. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.
- DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1992.
- DUARTE, R. Adorno/Horkheimer e a dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, 18ª edição.
- GADOTTI, M. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: LINHARES, C. & TRINDADE, M. N. (Org.) Compartilhando o mundo com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOULD, K. A. Classe social, justiça ambiental e conflito político. In: ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. (Org.). Justiça ambiental e cidadania. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.
- KONDER, L. O Que é dialética. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- LOUREIRO, C. F. B. Trajetória e fundamentos da educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2004.
- LOUREIRO, C. F. B. (Org.) Cidadania e meio ambiente. Salvador, Centro de Recursos Ambientais da Bahia, 2003.
- LOUREIRO, C. F. B. O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política. Rio de Janeiro: Quartet, 2003a.
- LOUREIRO, C. F. B.; AZAZIEL, M. & FRANCA, N. Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação. Rio de Janeiro: Ibase/Ibama, 2003.
- MARX, K. & ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Centauro, 2002.
- MORIN, E. et al. Educar na era planetária. São Paulo: Cortez, 2003.

Biografia e formação na educação ambiental: um ambiente de sentidos para viver

Isabel Cristina Moura Carvalho*

Resumo

A educação ambiental –EA será discutida como uma prática educativa constituída objetiva e subjetivamente, configurando um espaço de vida e profissionalização, fortemente investido das experiências de vida dos que aí se reconhecem como educadores ambientais. Tomada enquanto esfera articuladora de experiências de vida em biografias situadas numa narrativa ambiental, a EA promove a formação de identidades pessoais e profissionais. Para esta análise serão acionados os conceitos de experiência (Gadamer) e as noções de identidade, biografia e narrativa inspiradas nas contribuições de Ricoeur, Bruner, Geertz e Canclini. Na segunda parte deste trabalho o leitor é convidado a percorrer breves crônicas biográficas, ilustrativas da escolha da profissão como acontecimento biográfico.

Palavras-chave: formação, biografia, narrativa.

Introdução

“Ao se tornar um relato que reconstruímos incessantemente, que reconstruímos com os outros, a identidade se torna também uma co-produção” (Nestor Canclini, **Consumidores e cidadãos**).

“Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever distraidamente” (Clarice Lispector, **A descoberta do mundo**).

Neste artigo pretendo abordar a educação ambiental enquanto um fazer educativo que é constituído objetiva e subjetivamente, configurando um campo de saber fortemente investido das experiências de vida dos que aí se reconhecem como educadores ambientais. Seguindo as pistas de Canclini para quem a identidade é uma construção que se narra, a EA pode ser tomada como uma narrativa, espaço de vida e de profissionalização, lugar da formação de identidade pessoal e profissional. E, seguindo as contribuições do debate sobre narrativa e identidade (Ricoeur, 1994; Bruner, 1997; Geertz, 1989), pensamos a identidade não no sentido de marca idiosincrática, individual que diz respeito apenas à intimidade do indivíduo. Interessamos aqui o conceito de identidade como co-produção, construção coletiva, com os outros, cujo espaço de constituição são as relações indivíduos/sociedade, isto é, a intersubjetividade dos grupos sociais, suas crenças e valores socialmente produzidos e partilhados.

Biografia: uma vida significada

Nós, seres humanos, não somos senhores do tempo nem do destino. Não dominamos tudo o que nos acontece. A despeito de toda razão calculadora e planejadora que constitui nossos sentimentos modernos e da crença na centralidade desta razão na ordenação do mundo, estamos sempre sendo surpreendidos pelo imprevisível, pelo não controlável e não planejável. Trata-se do encontro com o arbitrário do destino, com o desconhecido em nós, com tudo o que nos acomete em golpes de sorte, azar, sincronicidade, acaso, lapsos.

Mas, se não somos senhores do destino e do que nos acontece, ao menos, como nos mostra Ricoeur em Tempo e Narrativa (1994) somos seres cuja natureza é significar o que nos acontece. Desta forma, buscamos construir sentidos, encadear o arbitrário em narrativas, tramas onde a tessitura de sentidos é o que pode transformar um conjunto de ações transcorridas numa biografia, um conjunto de fatos vividos numa experiência de vida. Esta transformação é operada pela reflexividade, pela realização da natureza reflexiva

e simbólica do humano. É aqui que reside a possibilidade humana de aprender e ressignificar libertando-se da fixação de um tempo vivido que, enquanto ação factual objetiva, é irreversível. O indivíduo alienado de seu enraizamento histórico torna-se muito mais facilmente refém das ações transcorridas, sendo-lhe vedado o acesso à imaginação de novos futuros e à reinterpretarão do passado – ambos os processos profundamente interligados, como nos mostra a psicanálise¹.

Isto nos remete ao conceito de experiência, em seu sentido forte, como Gadamer (1998) o compreende. Para este autor, condição inerente à experiência é a historicidade. Uma historicidade que não se atém meramente ao plano da vivência factual, mas sobretudo aos efeitos que possibilitam uma consciência histórica dos fatos vividos. Ser experiente para Gadamer é manter a abertura para o experienciar; para as relações de alteridade com o mundo, com o Outro e com a finitude:

“Quem está e atua na história faz constantemente a experiência de que nada retorna. Reconhecer o que é não quer dizer aqui conhecer o que há num momento, mas perceber os limites dentro dos quais ainda há possibilidade de futuro para as expectativas e os planos: ou mais fundamentalmente, que toda expectativa e toda planificação dos seres finitos é, por sua vez, finita e limitada. A verdadeira experiência é assim, a experiência da própria historicidade” (Gadamer, 1998, p.527-528).

Desta forma, o sujeito reflexivo, como o tomamos aqui, inspirado na contribuição hermenêutica de Gadamer, é aquele que é capaz de transformar fatos vividos em experiência e, neste sentido, é protagonista de sua biografia, fruto de uma vida pensada, historicamente situada nas relações com os outros.

Educação ambiental: projeto de vida e campo de possibilidades

A escolha da profissão é um acontecimento biográfico. Faz parte da construção do projeto de vida. Como tal, este projeto de vida acontece dentro de um campo sociohistórico de possibilidades. A emergência da educação ambiental e dos educadores ambientais neste sentido, não poderia ser compreendida sem a alusão aos contextos que a tornam possível. Tudo isto compõe um campo de possibilidades, historicamente situadas, dentro do qual se dão as escolhas e identificações inscritas nas trajetórias dos educadores que aí posicionam seu projeto de vida. Este campo de possibilidades que aparece como um horizonte para as opções pessoais está relacionado ao que, em outros trabalhos, denominei campo ambiental.

¹ A cura psicanalítica, como nos mostrou Freud, implica em contar a outrem (o analista) a própria história para que seja possível reinscrevê-la em uma nova narrativa, ressignificando o passado e tornando possível novos futuros, livres dos impedimentos causados pela neurose.

Com isto queremos dizer que o campo de possibilidades do projeto de profissionalização do educador ambiental está atravessado pelas várias camadas de história social e ambiental como: a emergência do ecologismo, os movimentos de contracultura, as grandes conferências internacionais, a instituição das políticas públicas para o meio ambiente e educação ambiental, o crescente surgimento de espaços de formação para profissionais ambientais, entre outros. Assim, biografia e profissionalização concorrem para a formação da experiência de um sujeito social que trará em si as marcas de seu tempo e de suas inserções. Desta forma, podemos pensar as trajetórias de vida e de profissionalização como espaços privilegiados para compreender a educação e o educador ambiental como uma das experiências sociais importantes de nosso tempo.

O desafio deste modo de olhar é o de adentrar a dinâmica das relações entre indivíduo e sociedade, entre campo e trajetória, entre o sujeito e sua historicidade, para aí compreender a educação ambiental como um ponto de inflexão nas histórias de vida onde se dá o encontro de um tempo social, um tempo vivido e um tempo narrado. Neste sentido, uma das vias que torna possível a comunicação, compreensão e internalização da EA por uma comunidade mais ampla de educadores e agentes sociais é a condição narrativa que esta adquire ao ser enunciada, na qualidade de uma experiência compartilhada com outrem.

As biografias narradas através das trajetórias de vida também poderiam ser vistas como espaços ficcionais, a partir dos quais, lembrar e contar é sempre reorganizar e reconstruir a narrativa sobre si mesmo. Essa auto-invenção, por sua vez, traz consigo a invenção do Outro, das relações de alteridade e, portanto, da narrativa que identifica um campo intersubjetivo. É neste sentido que a auto-invenção dos sujeitos é simultaneamente posicionada num campo social e demarcadora deste mesmo campo. Em termos da educação ambiental, as trajetórias de vida dos educadores condensam acontecimentos que são constitutivos, ao mesmo tempo, de um itinerário individual e da história da própria educação ambiental.

Vida narrada: entrelinhas, textos e pré-textos

A título de exercício do olhar usarei aqui um recurso narrativo que pode nos ajudar a ver a educação ambiental como evento biográfico e sociohistórico. Convido o leitor a percorrer alguns momentos de uma trajetória apresentados em três crônicas. São relatos de vida que devem ser tomados não como acontecimentos individuais que dizem respeito apenas a quem os viveu, mas momentos de uma trajetória, portadores de uma memória social inscrita naquele percurso individual. Desta forma, reiteramos a imbricação da individualidade e historicidade, duas dimensões que não se separam nesta forma de compreender uma experiência de vida.

As crônicas biográficas que seguem retratam momentos que foram decisivos como trajetória pessoal e profissional. São relatos de uma experiência socialmente partilhada e individualmente narrada, em sua dimensão de um cronos que remete, ao mesmo tempo, a uma experiência social, um tempo vivido e um modo narrativo de expressá-lo. Como nos ensina Clarice Lispector, trata-se, na escrita, de recuperar os elementos contextuais e seus pré-textos que, na condição de entrelinha, constituem esta espécie de pesca milagrosa que funda o ato narrativo.

Crônicas biográficas: fragmentos de uma trajetória em EA

I - À sombra da Sibipiruna

— Nunca tivemos psicólogos buscando estágio aqui, minha filha, mas não vamos deixar de fazer a sua ficha. Disse com gentileza o Sr. Antônio, com sotaque português.

Saí de lá imaginando que talvez um psicólogo num parque não fosse uma necessidade tão iminente. Melhor seria acionar o projeto dos pães, ou o da viagem a Mauá, nas férias.

Era o início dos anos de 1980. Terceiro ano da graduação em psicologia. Chegava a hora de estagiar num hospital psiquiátrico. Mas Lang, Cooper, Basaglia e outros antipsiquiatras me diziam que mais valia apostar na saúde, conhecer uma comunidade alternativa em Maromba, reduto da vida natural. Contudo, eu hesitava em deixar São Paulo, interromper o curso. Melhor vender pão integral na Vila Madalena, vivendo a contracultura no Lira Paulistana. Mas, em todo caso, listei os parques com uma idéia na cabeça e um guia da cidade nas mãos: uma psicóloga em parques. Afinal, alguém tinha de pensar nos visitantes, na comunidade, nas atividades adequadas para as diferentes faixas etárias etc. Além do mais, o contato com a natureza deveria ter um caráter preventivo para a saúde mental. Comecei pelo Horto Florestal, na Serra da Cantareira, lugar que eu freqüentei desde criança.

Poucos dias depois da conversa com o Sr. Antonio, ainda com a sensação absurda da morte de Elis Regina, fui surpreendida por um telefonema do Instituto Florestal. Um agrônomo recém-chegado da Suíça, com formação em ecologia humana, montava uma equipe multidisciplinar de pesquisa que incluía estudantes de arquitetura, biologia e psicologia. A pesquisa relacionava unidades de paisagem e comportamento dos usuários. Este agrônomo, então responsável pelo parque, era um cientista da natureza pouco ortodoxo para os rigores disciplinares do Instituto, paisagista, leitor de Saint Hilaire e São João da Cruz. Em menos de dez dias lá estava eu, à sombra de uma Sibipiruna, observando e entrevistando usuários. Enquanto reunia anotações em meu caderno de campo, transbordava em estado de graça. Estava ali, era real, tinha sido atendida por algum anjo distraído. Dois anos depois, com uma pesquisa sobre a percepção da paisagem natural por crianças em visita ao Parque e o diploma de graduação recém-obtido, já não era estagiária. Meu primeiro emprego: técnica em educação ambiental. Afinal, havia me tornado uma psicóloga de parques.

II - Na linha Glória-Leblon

Agosto de 1990. Sol forte na cidade que não conhece inverno. O Glória-Leblon avançava lentamente, chiando o freio a cada meio metro, até estancar na frente do cineclubes Estação Botafogo. Uma e trinta da tarde, saída dos colégios na Voluntários da Pátria. O letreiro anunciava Asas do Desejo, de Win Wenders. No banco de trás um tipo suado, de camiseta regata e bermuda, empunhava um rádio portátil. Na pauta do dia, as providências da prefeitura para receber a Conferência Internacional da ONU sobre Meio Ambiente, que logo seria orgulhosamente apresentada como a Rio-92.

Voltando do grupo de supervisão psicanalítica, aquelas notícias me soaram como um ultimato: afinal, onde estaria eu durante a Rio-92? Imaginei como seria, depois de anos trabalhando com o tema, passar ao largo do acontecimento ambiental da década. Afinal, eu acabara de defender uma dissertação sobre educação ambiental e os discursos ecológicos. Além disso morava no Rio naqueles anos. Pela lente da psicanálise, o que dizer sobre o evento? Mero serviço dos bens, diria Lacan em sua ética do desejo. Territorialidades em luta, dizia o título da dissertação recém-defendida e, como palavra plena, denunciava clandestinamente a tensão daquelas duas órbitas movendo-se em diferentes rotações.

Início de 1991. Ao currículo remetido via balcão de anúncios do Jornal do Brasil seguem-se as entrevistas na rua Vicente Souza, quartel-general das análises de conjuntura, onde a volta do irmão do Henfil inaugurara um novo estilo de ação política. Ao final, lá estava, integrando um grupo de novos pesquisadores que ampliava a trupe de profissionais militantes. Tínhamos a missão de elaborar a contribuição do Instituto no debate ambiental. O nome do projeto veio logo: meio ambiente e democracia. Ao final da primeira semana de trabalho fui arremessada para São Paulo, numa tumultuada reunião, em pleno fim de semana. Era estranhamente familiar estar ali, sentada no auditório da PUC-SP onde cursara toda a graduação em psicologia, sem nunca imaginar, naquela época, que um dia voltaria àquele auditório como representante de uma ONG carioca. Um cartão verde me dava direito a voto nas decisões da coordenação do Fórum de ONGs e movimentos sociais preparatórios para a Rio-92.

Vieram muitas outras tumultuadas reuniões e assembléias. Ecologistas, movimentos sociais e ONGs se enfrentaram em disputas acirradas até que, num clima de confraternização planetária, chegou o esperado junho de 1992. A prefeitura retirou das ruas mendigos e meninos e negociou uma trégua na violência urbana. Apesar da presença do exército, o Aterro estava pronto para mostrar ao mundo sua versão Era de Aquário. Junto com o Rainbow Warrior, aportou no Flamengo o Fórum Global, com suas tendas, 350 stands, 2.500 ONGs, 15.000 representantes de tribos de todo o mundo e de todos os mundos. Debates políticos, Shirley MacLane, Ianomamis, Planeta Fêmea, abaixo-assinados, hinos Hare Krishna, Vandana Shiva, chefes de estado discursando no telão, Santo Daime, árvore da vida, Fidel Castro, Dalai Lama, crianças em excursão, stands de entidades e produtos ecológicos coabitavam o espaço multicultural do Fórum Global.

Essa imersão pelas mutações da cultura e da política, no coração do acontecimento ambiental, constelou órbitas inusitadas, redesenhou fronteiras e inaugurou um tempo de perplexidades. Eu intuía que estava no centro incandescente do que se desmancha no ar.

III - Porto Alegre via Canoas

No desembarque uma multidão aguardava a saída dos jogadores do Inter, o que dificultava a localização de Frei Roberto, com quem apenas tinha me correspondido por e-mail. Ao buscar um telefone fui abordada por um jovem de jeans e jaqueta de couro: você é a pesquisadora? perguntou-me, com um certo espanto. Lá estávamos, frente a frente, ambos um pouco desconcertados com a imagem que tínhamos atribuído previamente um ao outro. Afinal, o que esperar de alguém que vinha na impossível tarefa de substituir Betinho na abertura de um seminário sobre catadores e galpões de reciclagem, em Canoas. Todos nós, no Ibase,

já tínhamos vivido essa situação. Multiplicávamo-nos como braços e pernas da Campanha da Ação da Cidadania atendendo às viagens, uma atividade que Betinho evita naquele período por motivos de saúde. Com nossas caras comuns, nomes desconhecidos, pouco correspondíamos à expectativa despertada por nosso carismático diretor. Ele, enquanto isso, com seu humor fradinho ria marotamente, ao abrir uma cerveja no fim da tarde, do espanto que disseminava país afora, para surpresa dos anfitriões, enviando seus anônimos representantes.

Foi assim que cheguei a Porto Alegre em 1995, via Canoas. Trazia na bagagem a possibilidade de um dia vir morar. Pelo sim ou pelo não marquei uma conversa com o coordenador de pós-graduação da UFRGS, sobre o doutorado. Tomei o trensurb e desembarquei no mercado público. Titubeando pelas vias do centro cheguei ao campus, pela João Pessoa. Lá, fui atendida com amabilidade pelo professor. De sua sala no sétimo andar avistei o Guaíba, emoldurado pela fachada da pequena igreja colonial no alto da Independência. Era final de tarde de outono e eu vislumbrava a nova paisagem que ia se configurando no horizonte.

Desci no Galeão percorrendo com cuidado o percurso até os táxis. O trajeto tantas vezes percorrido tinha então um quê de novidade, um ar de quem já sabe que, mesmo chegando de volta, iniciou a partida.

* * *

Para finalizar, não cabe nenhum comentário sobre as crônicas, que aqui foram inseridas na condição de matéria viva, com o intuito de facilitar o acesso ao argumento proposto para abordar a educação ambiental. O que quisemos destacar neste artigo foi a possibilidade de pensar a educação ambiental e a formação do educador em sua dimensão de fato biográfico e profissional, experiência e projeto de vida, situados em um certo horizonte de possibilidades sociohistóricas. Quisemos indicar que é através da atribuição de sentidos compartilhados que se realiza uma experiência historicamente relevante. Pensamos que aí reside uma das noções mais pródigas de aprendizagem. Uma aprendizagem que diz respeito a transformações simultaneamente individuais e coletivas, que marcam alguma diferença no tempo social. No campo ambiental, esta experiência social de aprendizagem parece despontar nas percepções, valores e atitudes que transformam os modos de vida daqueles que, tocados pela crença de um mundo social e ambientalmente justo, têm encontrado na EA um ambiente de sentidos para viver.

Referências bibliográficas

- BRUNER, J. Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CANCLINI, N. G. Consumidores e cidadãos. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.
- GADAMER, H. G. Verdade e Método; traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- GEERTZ, C. El antropólogo como autor. Barcelona: Editorial Piados, 1989.
- LISPECTOR, C. A descoberta do mundo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- RICOUER, P. Tempo e narrativa (tomo I). São Paulo: Papirus Editora, 1994.

Educação e meio ambiente – transformando as práticas

Pedro Jacobi*

Resumo

Este texto apresenta uma reflexão em torno dos desafios colocados para desenvolver uma educação que avance no caminho de oferecer alternativas para a formação de sujeitos que construam um futuro sustentável. A realidade atual exige uma reflexão cada vez menos linear, e isto se produz na inter-relação entre saberes e práticas coletivas que criam identidades e valores comuns e ações solidárias face à reapropriação da natureza, numa perspectiva que privilegia o diálogo entre saberes.

A educação ambiental aponta para propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos. A relação entre meio ambiente e educação assume um papel cada vez mais desafiador demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais complexos e riscos ambientais que se intensificam.

A ambientalização do conhecimento terá mais condições de ocorrer na medida que se promova uma reestruturação de conteúdos, em função da dinâmica da sua própria complexidade e da complexidade ambiental, em todas as suas manifestações: sociais, econômicas, políticas e culturais.

* Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental – USP

1. Sustentabilidade e práticas educativas

A reflexão sobre as práticas sociais em um contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema envolve uma necessária articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental. A dimensão ambiental se configura crescentemente como uma questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar. A produção de conhecimento deve necessariamente contemplar as inter-relações do meio natural com o social, incluindo a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de um novo desenvolvimento, numa perspectiva que priorize um novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental.

É importante ressaltar que apesar das críticas a que tem sido sujeito, o conceito de desenvolvimento sustentável representa um importante avanço na medida que a Agenda 21 global, enquanto plano abrangente de ação para o desenvolvimento sustentável no século XXI, considera a complexa relação entre o desenvolvimento e o meio ambiente numa variedade de áreas, destacando a pluralidade, a diversidade, a multiplicidade e a heterogeneidade.

O desenvolvimento sustentável não se refere especificamente a um problema limitado de adequações ecológicas de um processo social, mas a uma estratégia ou modelo múltiplo para a sociedade que deve levar em conta uma viabilidade econômica ecológica. Pode-se afirmar que ainda prevalece a transcendência do enfoque sobre o desenvolvimento sustentável estar mais na sua capacidade de idéia-força, nas suas repercussões intelectuais e no seu papel articulador de discursos e de práticas atomizadas, do que seguir fragmentados em uma matriz única originada na existência de uma crise ambiental, econômica e também social.

Vive-se uma emergência que se consubstancia na crise do estilo de pensamento, dos imaginários sociais e do conhecimento que sustentaram a modernidade. Uma crise que se manifesta em toda sua plenitude; nos espaços internos do sujeito, nas condutas sociais autodestrutivas; nos espaços externos, na degradação da natureza e da qualidade de vida das pessoas.

Nessa direção, a educação deve se orientar de forma decisiva para formar as gerações atuais não somente para aceitar a incerteza e o futuro, mas para gerar um pensamento complexo e aberto às indeterminações, às mudanças, à diversidade, à possibilidade de construir e reconstruir num processo contínuo de novas leituras e interpretações, configurando novas possibilidades de ação.

Isto nos remete a uma necessária reflexão sobre os desafios que estão colocados para mudar as formas de pensar e agir em torno da questão ambiental numa perspectiva contemporânea. 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.

Refletir sobre a complexidade ambiental abre um estimulante espaço para compreender a gestação de novos atores sociais que se mobilizam para a apropriação da natureza, para um processo educativo articulado e compromissado com a sustentabilidade e a participação, apoiado numa lógica que privilegia o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber. Mas também questiona valores e premissas que norteiam as práticas sociais prevaletentes, isto implicando numa mudança na forma de pensar, uma transformação no conhecimento e das práticas educativas.

A realidade atual exige uma reflexão centrada na inter-relação entre saberes e práticas coletivas que criam identidades e valores comuns e ações solidárias face à reapropriação da natureza, numa perspectiva que privilegia o diálogo entre saberes.

A complexidade do processo de transformação de um planeta não apenas crescentemente ameaçado, mas também diretamente afetado pelos riscos socioambientais e seus danos é cada vez mais notória. Inicia-se uma mudança de escala na análise dos problemas ambientais transformando a frequência de problemas ambientais, que pela sua própria natureza, tornam-se mais difíceis de serem previstos e assimilados como parte da realidade global.

Ulrich Beck (1992) identifica a sociedade de risco com uma segunda modernidade ou modernidade reflexiva, que emerge com a globalização, a individualização, a revolução de gênero, o subemprego e a difusão dos riscos globais. Estes riscos se caracterizam por ter conseqüências, em geral de alta gravidade, desconhecidas em longo prazo e que não podem ser avaliadas com precisão, como é o caso dos riscos ecológicos, químicos, nucleares e genéticos.

O fortalecimento de um ideário de sustentabilidade implica na necessidade de se multiplicarem as práticas sociais baseadas no fortalecimento do direito ao acesso à informação e à educação ambiental em uma perspectiva integradora. E também demanda aumentar o poder das iniciativas baseadas na premissa de que um maior acesso à informação e à transparência na administração dos problemas ambientais urbanos pode implicar na reorganização do poder e autoridade.

2. Educação ambiental – possibilidades de uma prática educativa transformadora?

Nestes tempos em que a informação assume um papel cada vez mais relevante, a educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação na defesa da qualidade de vida. Nesse sentido cabe destacar que a educação ambiental assume cada vez mais uma função transformadora, onde a co-responsabilização dos indivíduos torna-se um objetivo essencial para promover um novo tipo de desenvolvimento – o desenvolvimento sustentável. O educador tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza.

É importante ressaltar que apesar das críticas a que tem sido sujeito, o conceito de desenvolvimento sustentável representa um importante avanço na medida que a Agenda

21 global, como plano abrangente de ação para o desenvolvimento sustentável no século XXI, considera a complexa relação entre o desenvolvimento e o meio ambiente numa variedade de áreas, destacando a pluralidade, a diversidade, a multiplicidade e a heterogeneidade.

Assim, a idéia de sustentabilidade implica na prevalência da premissa de que é preciso definir uma limitação nas possibilidades de crescimento e um conjunto de iniciativas que levem em conta a existência de interlocutores e participantes sociais relevantes e ativos através de práticas educativas e de um processo de diálogo informado, o que reforça um sentimento de co-responsabilização e de constituição de valores éticos.

A sustentabilidade como novo critério básico e integrador precisa estimular permanentemente as responsabilidades éticas na medida que a ênfase nos aspectos extra-econômicos serve para reconsiderar os aspectos relacionados com a equidade, a justiça social e a ética dos seres vivos.

Nessa direção a educação ambiental aponta para propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos. A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam (Jacobi, 2003).

As políticas ambientais e os programas educativos relacionados à conscientização da crise ambiental demandam crescentemente novos enfoques integradores de uma realidade contraditória e geradora de desigualdades que transcendem a mera aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos disponíveis.

Para Sorrentino (1998), os grandes desafios para os educadores ambientais são, de um lado, o resgate e o desenvolvimento de valores e comportamentos (confiança, respeito mútuo, responsabilidade, compromisso, solidariedade e iniciativa) e de outro, estimular uma visão global e crítica das questões ambientais e promover um enfoque interdisciplinar que resgate e construa saberes.

E o que dizer do meio ambiente na escola? A educação ambiental, como tantas outras áreas de conhecimento pode assumir “uma parte ativa de um processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução dos problemas”. Trata-se de um aprendizado social, baseado no diálogo e interação em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, que podem se originar do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal do aluno. A escola pode se transformar no espaço onde o aluno poderá analisar a natureza dentro de um contexto entrelaçado de práticas sociais, parte componente de uma realidade mais complexa e multifacetada. O mais desafiador é evitar cair na simplificação da EA e superar uma relação pouco harmoniosa entre os indivíduos e o meio ambiente através de práticas localizadas e pontuais, muitas vezes distantes da realidade social de cada aluno. Cabe sempre enfatizar a historicidade da concepção de natureza (Carvalho, 2001), o que possibilita a construção de uma visão mais abrangente (geralmente complexa, como é o caso das questões ambientais) e que abra possibilidades para uma ação em busca de alternativas e soluções.

E como se relaciona a educação ambiental com a cidadania? O assunto deve ser visto como um processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento, formando cidadãos com consciência local e planetária.

E o que tem sido feito em termos de educação ambiental? A grande maioria das atividades são feitas dentro de uma modalidade formal. A que tem sido desenvolvida no país é muito diversa e a presença dos órgãos governamentais como articulador, coordenador e promotor de ações é ainda muito restrita.

Atualmente o desafio de fortalecer uma educação ambiental convergente e multirreferencial se coloca como prioridade para viabilizar uma prática educativa que articule de forma incisiva a necessidade de se enfrentar concomitantemente a degradação ambiental e os problemas sociais. Assim, o entendimento sobre os problemas ambientais se dá por uma visão do meio ambiente como um campo de conhecimento e significados socialmente construídos, que são perpassados pela diversidade cultural e ideológica, como pelos conflitos de interesse. Neste universo de complexidades precisa ser situado o aluno, onde os repertórios pedagógicos devem ser amplos e interdependentes, na medida que a questão ambiental seja um problema híbrido, associado às diversas dimensões humanas. Os professores devem estar cada vez mais preparados para reelaborar as informações que recebem, e entre elas as ambientais, para poder transmitir e decodificar para os alunos a expressão dos significados em torno do meio ambiente e da ecologia nas suas múltiplas determinações e intersecções. A ênfase deve ser a capacitação para perceber as relações entre as áreas e como um todo, enfatizando uma formação local/global, buscando marcar a necessidade de enfrentar a lógica da exclusão e das desigualdades. Nesse contexto, a administração dos riscos socioambientais coloca cada vez mais a necessidade de ampliar o envolvimento público através de iniciativas que possibilitem um aumento do nível de consciência ambiental dos moradores, garantindo a informação e a consolidação institucional de canais abertos para a participação numa perspectiva pluralista. A educação ambiental não pode se restringir apenas aos problemas ambientais que decorrem da desordem e degradação da qualidade de vida nas cidades e regiões.

Entende-se que esta generalização de práticas ambientais só será possível se estiver inserida no contexto de valores sociais, mesmo que se refira a mudanças de hábitos cotidianos.

Torna-se cada vez mais necessário consolidar novos paradigmas educativos centrados na preocupação por iluminar a realidade a partir de outros ângulos, e isto supõe a formulação de novos objetos de referência conceituais e principalmente a transformação de atitudes.

3. O desafio de ambientalizar a educação

A dimensão ambiental da educação formal é apresentada como “um corpo sólido de objetivos e princípios, com conteúdos e metodologias próprias” a serem incluídos através do conceito de transversalidade nos currículos educativos e tem sido frequentemente reduzida ao tratamento de alguns temas e princípios ecológicos nas diversas disciplinas que formam os currículos, ou na geração de ofertas educativas específicas relacionadas com o tema.

Estas abordagens desorientam a prática pedagógica e reduzem a educação ambiental a uma inserção através dos “temas transversais” e dos “projetos interdisciplinares”. Entretanto, a educação ambiental é um produto, em construção, da complexa dinâmica histórica da educação, um campo que evoluciona de aprendizagens por imitação, no mesmo ato, para perspectivas de aprendizagem construtiva, crítica, significativa e ambiental. É uma educação produto do diálogo permanente entre concepções sobre o conhecimento, a aprendizagem, o ensino, a sociedade e o ambiente.

A educação ambiental interpreta a complexidade como uma característica inerente aos processos educativos. Este campo é propício “para aprender a aprender” a complexidade, já que as ciências da educação, por definição, como objeto de conhecimento, são tributárias de diversas disciplinas que conformam um campo complexo onde interatuam os emergentes sociais, as demandas comunitárias, as demandas políticas, os avanços na epistemologia, a didática, a psicologia da aprendizagem, a sociologia, as ciências naturais, etc.

Na escola convergem e dialogam cotidianamente as formas culturais mais variadas; setores socioeconômicos, políticos, religiosos e raciais; e além disso as pessoas envolvidas na tarefa educativa (alunos, docentes, pais, não-docentes, funcionários) derrubam seus conflitos sociais, materiais e humanos, gerando as mais variadas condutas; determinando, em parte, a educação última que é construída nas aulas. Estas e outras dimensões ambientais atravessam a prática escolar gerando os mais variados conflitos e necessidades pedagógicas, individuais e sociais.

Vive-se numa sociedade da aprendizagem, uma sociedade que demanda aprendizagens contínuas e complexas; uma sociedade em que foram multiplicados os contextos de aprendizagem. Já não se trata só de aprender, mas de aprender coisas diferentes. Por isso, em virtude da diversidade de necessidades de aprendizagem, torna-se difícil continuar com a idéia simplificadora de que uma única teoria ou modelo de aprendizagem possa dar conta de todas essas situações.

A educação avança no caminho de oferecer alternativas para a formação de sujeitos que construam um futuro melhor. Assim, a ambientalização dos currículos deve ser vista como um importante elemento organizador da prática, e isto estimulará uma reestruturação em função da dinâmica da sua própria complexidade e da complexidade ambiental, em todas as suas manifestações.

Deve existir uma crescente preocupação com o avanço de receituários de educação ambiental que gerem a unificação de padrões pedagógicos, quando a realidade nos demanda o oposto, o estímulo da diversidade. Desta maneira o ambiente pode ser explicitado como um tema de convergência disciplinar, contribuindo para a reorganização das práticas existentes. Isto abre a possibilidade de reforçar a concepção do processo de “aprender a aprender a complexidade da realidade”, um processo dinâmico e complexo, um campo marcado por incertezas em contínua transformação das práticas docentes.

O ambiente converte-se assim, por um lado, em objeto de estudo em diversas disciplinas, enquanto que por outro apresenta-se como o contexto onde são re-significados os seus conteúdos, motivando aos alunos para a aprendizagem de diversos conhecimentos, intervindo, no próprio processo de aprendizagem e simultaneamente no repertório de elementos, que por regularidade, vão formando nossas representações do mundo, formando

nosso sentido comum, aquele que governa nossas condutas cotidianas, que por ação ou omissão degradam o ambiente e a qualidade de vida das pessoas.

A educação ambiental que resulta como produto em movimento da complexidade do campo educativo em seu diálogo com a complexidade da teoria crítica do ambiente, baseia o seu enfoque numa pedagogia da complexidade, entendida, em princípio, como a prática da espiral auto-reflexiva, no marco da complexidade do campo, por parte dos atores educativos envolvidos. Envolve uma função social primordial aportar à construção de uma sociedade sustentável e à medida humana, que implica uma problematização da educação que transmitimos, da visão de mundo que difundimos e da localização do nosso lugar nele, da racionalidade que coabita ao conhecimento que se dá, os valores que guiam a estrutura organizativa da instituição e as ideologias das metodologias e técnicas que são utilizadas para aportar ao objetivo educativo.

Entretanto, a retotalização do saber que reclama a problemática ambiental não é a soma nem a integração dos conhecimentos disciplinares tradicionais que foram externalizados ao ambiente. O saber ambiental requer uma problematização dos paradigmas do conhecimento, das práticas de pesquisa e das ideologias da teoria e da prática.

Nas escolas, o caminho para uma pedagogia da complexidade implica a incorporação numa prática docente reflexiva das questões envolvidas nas realidades de nossas salas de aula e a análise endógena das mesmas. Parte-se do exercício reflexivo de um poder pedagógico que considera a problemática ambiental em cada espaço.

O saber ambiental excede e supera o campo da racionalidade científico-tecnológica, incorpora a subjetividade, a incerteza, a singularidade, a diversidade cultural, a resolução de problemas, a significação afetiva e cognitiva dos saberes como tópicos para a análise, entre outros (Leff, 1998). Como sugere Isabel Carvalho (2003), "o papel do educador ambiental tomado desde uma perspectiva hermenêutica poderia ser pensado como o de um intérprete dos nexos que produzem os diferentes sentidos do ambiental em nossa sociedade. Em outras palavras, um intérprete das interpretações socialmente construídas. Assim, a educação ambiental como prática interpretativa, que revela e produz sentidos, estaria contribuindo à ampliação do horizonte compreensivo das relações sociedade/natureza.

4. Conclusão

Conclui-se afirmando que o papel dos professores é essencial para impulsionar as transformações de uma educação que assume um compromisso com a formação de valores de sustentabilidade, como parte de um processo coletivo.

A necessidade de uma crescente internalização da questão ambiental, um saber ainda em construção, demanda um esforço de fortalecer visões integradoras, que se centradas no desenvolvimento, estimulam uma reflexão em torno das diversidades e da construção de sentidos em torno das relações indivíduos/natureza, dos riscos ambientais globais e locais e das relações ambiente/desenvolvimento. A educação ambiental, nas suas diversas possibilidades, abre um estimulante espaço para um repensar de práticas sociais e do papel dos professores como mediadores e como transmissores de um conhecimento necessário

para que os alunos adquiram uma base adequada de compreensão essencial do meio ambiente global e local, da interdependência dos problemas e soluções e da importância da responsabilidade de cada um para construir uma sociedade planetária mais equitativa e ambientalmente sustentável.

Referências bibliográficas

BECK, U. Risk society. London: Sage Publications, 1992.

CARVALHO, Isabel. A invenção ecológica. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

CARVALHO, I. "Os sentidos do ambiental: a contribuição da hermenêutica à pedagogia da complexidade". LEFF, E. (Coord.). A Complexidade Ambiental. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

LEFF, E. Epistemologia ambiental. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

LEFF, E. Saber ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. Mexico: Siglo XXI/CEIIH-UNAM/PNUMA, 1998.

SORRENTINO, M. "De Tbilisi a Tessaloniki, a educação ambiental no Brasil". In: JACOBI, P. et alii (org.). Educação, meio ambiente e cidadania – reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1997.

JACOBI, P. "Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade". Cadernos de pesquisa, vol. 113, p. 189-205. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, março, 2003,

// *Ao cortarem nosso cordão
umbilical revivemos, em
impacto, a mesma ruptura da
nossa perda de identidade
original com o sagrado
presente na Natureza.*

TT Catalão //



e, mais
Árvores!

f o r m a ç ã o

EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A formação de educadores ambientais para sociedades sustentáveis: memórias do processo de elaboração do projeto-piloto de um curso de especialização

Maria de Lourdes Spazziani*

Resumo

A finalidade desse artigo é promover uma reflexão sobre a formação de educadores ambientais, a partir do processo de elaboração do programa de um curso de especialização pautado nos princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Os registros e lembranças da autora nessa experiência, partilhada com dois outros educadores, são resgatados no sentido de trazer elementos para uma discussão sobre os caminhos que têm sido trilhados nesta área. O propósito é fazer uma reconstrução de caráter qualitativo e descritivo do projeto pedagógico do curso, através da interpretação das ações coletivas. É importante, ainda, destacar que ao se buscar a interpretação da realidade estudada, tenta-se a interpelação constante entre os aportes teóricos e as lembranças das experiências na coordenação, num movimento que envolve arranjos, reorganizações e abstrações a fim de reestruturar a realidade estudada.

Palavras-chave: formação do educador, memórias, projeto pedagógico.

Introdução

A formação de educadores ambientais ganha a cada dia maior importância em virtude da necessidade de pessoal qualificado para apresentar resolução aos problemas da ação humana em relação ao mundo natural. É visível o aumento significativo da procura e da oferta de formação para esta área. Os cursos de especialização *latu senso* têm se proliferado e são a possibilidade mais efetiva, neste momento, para a formação de profissionais para atuarem em educação ambiental, uma vez que não há formação específica da graduação e, por sua vez, constata-se a existência de um único programa ao nível da pós-graduação *strictu senso*¹.

Com relação aos programas dos cursos de especialização em EA, que se têm acesso,² vias de regra apresentam propostas mais centradas no desenvolvimento da grade curricular e/ou na qualificação do corpo docente. Não é propósito deste texto analisar esses diversos programas, mas apenas situá-los (a partir de uma percepção pontual dos mesmos) uma vez que para a elaboração do referido projeto partiu-se de uma perspectiva em que os aspectos relativos à formação do educador foram centrais.

Manzochi (1994), Sorrentino (1995), Gadotti (1993), entre outros, advogam a favor da formação dos educadores ambientais pautada nos princípios do Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992). Mais do que disponibilizar conteúdos, prioriza-se a formação de educadores com potencial para a intervenção socioambiental. Portanto, a discussão em torno de uma proposta que assume os princípios do Tratado contribui para se pensar em outras possibilidades para a formação do educador ambiental.

Procura-se focar neste texto a proposta pedagógica do referido programa do curso como das etapas de sua elaboração. O processo de rememoração possibilita refletir sobre uma experiência verdadeiramente social para a atuação de projetos políticos pedagógicos nos vários níveis de formação escolar. Na verdade, propõe-se reproduzir alternativas para novas formas de realizar o processo de formação das pessoas.

Educação ambiental para sociedades sustentáveis – EASS

Antes de discorrer sobre a proposta do curso é necessário apresentar a compreensão que se tem sobre a EA pautada nos princípios do Tratado, ou seja, EA para sociedades sustentáveis – EASS. Segundo Sorrentino (1995), essa vertente tem sua origem no relatório Brundtland, 1987, “Nosso futuro comum” e outros documentos elaborados neste período. A educação ambiental radicaliza com as perspectivas definidas pela proposta do

1 Entre os Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu*, somente a Fundação Universitária do Rio Grande – FURG/RS oferece o mestrado em educação ambiental recomendado pela Capes, nos demais PPG há linhas de pesquisa ou professores que orientam dissertações e teses na área.

2 Fato constatado via internet ou material impresso de divulgação na frequência de um dos participantes em um destes cursos, na docência de outro participante em alguns cursos de especialização voltados à EA ou ao meio ambiente e mesmo pelos depoimentos de ex-alunos de cursos de especialização em EA.

desenvolvimento sustentável que representa empresários, governantes e uma parcela de ONGs que atuam para a incorporação da questão ambiental no desenvolvimento econômico, sem transformar necessariamente suas perspectivas de atuação. A EASS propõe a construção de “sociedades sustentáveis”, ou seja, aglutina aqueles que priorizam a construção de sociedades justas, igualitárias e ecologicamente equilibradas. Nesse sentido, o respeito à natureza se faz por meio do respeito aos humanos e da oportunidade de propiciar qualidade de vida com sustentabilidade ecológica.

Fundamentada nos princípios gerais do Tratado, a proposta da EASS destaca três conceitos, que segundo Gadotti (1993) são:

a) a educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer lugar ou tempo, em seu modo formal, não formal e informal, a transformação e a construção da sociedade;

b) a educação ambiental é individual e coletiva, sendo o seu propósito formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a auto-determinação dos povos e a soberania das nações;

c) a educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.

O termo educação é compreendido no sentido amplo, ou seja, educação para transformar, uma vez que ela contribui para a formação de valores e de atitudes sociais; e ao termo ambiental é atribuída uma perspectiva fundamentalmente social, que significa contribuir para a transformação das sociedades atuais em modelos sustentáveis e equitativos. Educar para formar e transformar o homem e a mulher e educar para a preservação ecológica ‘sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas’. Ou seja, a EASS deve gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como deveria haver entre os seres humanos e destes para com outras formas de vida (Tratado, 1992, p.2).

O tratado apresenta pressupostos que avançam significativamente o papel da EA, ao transpor para ela o papel da educação geral, que é contribuir para o processo de humanização dos indivíduos no sentido de reequilibrar os processos sociais atuais que têm favorecido a pequenos grupos dominantes um acúmulo de riquezas materiais e culturais em detrimento de uma grande maioria das populações mundiais que vivem na miséria absoluta. Leva-se em conta que esse processo tem de desnudar a “exploração” que se tem praticado nos ambientes culturais e naturais que beneficiam um modelo de desenvolvimento econômico-político-social e ambiental injusto desde a sua origem.

Desse modo, a EASS tem sido considerada como um espaço ou uma área que, ao levar em conta essas críticas aos modos de utilização do conhecimento, em especial o científico, para a exploração do ambiente e das sociedades e as suas conseqüências sobre a vida humana, deve ser reconhecida como um dos instrumentos importantes para promover mudanças nos modos dominantes do pensamento moderno.

Villaverde (1993) nos diz que a transformação filosófica que é proposta a partir da problemática ambiental consiste nesse reajuste global das consciências humanas e de uma nova percepção que o homem atribui em seu próprio benefício no cenário ecológico. Trata-se de construir um novo olhar para a meio ambiente natural (natureza) e para aquele construído (cultura). Não como duas coisas distintas e opostas, mas complementares e em constante

interação. A conciliação da natureza com a cultura e suas relações constitui um dos principais elementos norteadores da proposta pedagógica para a EASS. A condição de vida dos grupos humanos envolvidos deve se fazer como elemento constituidor do saber ambiental e da compreensão sobre a sua problemática. Desta forma, a EASS se apresenta no vértice das relações entre natureza e cultura. A natureza apresenta significado a partir da consciência que dela é construída pelo pensamento humano. Ou seja, se nas sociedades contemporâneas desenvolvemos uma cultura e uma consciência que nos desvinculou totalmente das leis da natureza, cabe à EASS redimensionar essa relação de forma a estabelecer um “contrato natural” (Serres, 1991) entre sociedade e natureza. A base deste contrato está em o *homo sapiens* se perceber como fruto e dependente da natureza, especialmente para constituir-se como humano.

O resgate da construção do projeto do curso

O projeto-piloto do curso foi elaborado entre os meses de janeiro e setembro de 2000, no OCA – Laboratório de Educação e Política Ambiental da Esalq/USP. Naquele período o grupo coordenador³ se reunia semanalmente para discutir cada aspecto que estaria permeando a construção do curso. O ponto comum que centrava essas discussões convergia para aspectos sobre a formação do educador ambiental.

Já havia uma experiência em desenvolvimento em Jequié/BA⁴ que inspirava o grupo. Este curso, na verdade, foi um dos embriões que alimentou esse processo, especialmente por ser destinado à ‘formação de educadores ambientais’. Cada um dos participantes refletia sobre suas experiências na área e expectativas atuais em relação ao curso.

Uma das questões norteadoras era a de que a formação de educadores prescindia de um processo em que as experiências de aprendizagem fossem consubstanciadas na teoria e na prática do curso, portanto, este deveria apresentar um entrelaçamento dos conteúdos da área (disciplinas), a vivência no processo educativo (metodologia) e a transferência para os espaços de atuação (intervenção educacional).

Os propósitos apresentados destacam os seguintes objetivos:

- a) oferecer formação especializada para profissionais da educação e/ou do meio ambiente que atuam em espaços institucionais educativos formais ou não formais, e que queiram se qualificar em projetos de EA voltados para a transformação sustentável da sociedade;

3 O grupo se constitui por uma mestranda do PPG da instituição, formada em zootecnia e que atuou durante quase dez anos em atividades de apoio pedagógico às aulas de laboratório e também coordenou estudos no ensino fundamental e médio de uma escola particular; uma bióloga, com mestrado e doutorado em educação, vinte anos de experiência em projetos de formação de professores da rede pública na área da educação ambiental e realizando estágio pós-doutoral; professor-adjunto da instituição, biólogo e pedagogo de formação com mestrado e doutorado em educação e pós-doutorado em psicologia social.

4 Este curso foi promovido na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, de fev. de 2000 a 2001. Para maiores detalhes ver SANTOS, C. C. **Formação de educadores ambientais e potência de ação**: um estudo de caso. (Dissertação de mestrado) Esalq/USP, 2002.

- b) disponibilizar uma carga horária de 720 horas, sendo 360 presenciais e 360 a distância, envolvendo disciplinas, ciclos de seminários e atividades de campo organizadas em módulos que trabalham as dimensões educacionais e socioambientais em suas diferentes interações;
- c) priorizar o projeto de intervenção educacional como um ponto de convergência de todo o processo pedagógico desenvolvido no curso. Para tanto, espera-se como resultado, ao final do curso, um projeto de caráter prático, útil para a comunidade local e que possa ser incorporado em médio prazo;
- d) propiciar o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, ou seja, o compartilhamento com o grupo de alunos das idéias e conhecimentos que buscavam encontrar;
- e) disponibilizar informações em um cardápio de disciplinas e cursos variados e que atendam aos interesses do grupo de alunos (Esalq/USP, 2000).

Estes pontos sugerem uma leitura bastante peculiar do que está sendo pretendido. Destaque para um curso de especialização para a formação de educadores ambientais, para a formação educacional dos agentes que atuam ou querem atuar na área do meio ambiente.

O conceito de sociedades sustentáveis não está explicitado no referido documento, mas as referências ao Tratado (1992) pairam sobre as pretensões do grupo, similares ao que Santos (Sposati, 2002) defende como um paradigma social emergente. Ou seja, estar centrado na construção de seres humanos comprometidos com uma realidade emancipatória, fruto do saber acadêmico com o popular. Este aspecto é proposto como uma possibilidade a ser contemplada nos projetos de intervenção dos alunos (notas do diário de campo).

O projeto de intervenção educacional se apresenta como um diferencial, como uma prática educativa ambiental norteadora da própria formação do aluno como educador. Ele deve ser desenvolvido em algum espaço educativo ou comunitário de atuação do aluno.

A modalidade de ensino a distância é proposta como um ensaio cujo objetivo é testar a ferramenta como forma de democratização do acesso à formação de educadores para regiões desprovidas de pessoal qualificado. É também possibilitar o acesso a um número maior de interessados em qualificação específica (White e Thomas, 1995).

O projeto do curso postula a EASS como emergente da crise da sociedade moderna, tanto do ponto de vista social quanto ecológico. Coerente com uma dimensão ampliada e circunstanciada da questão ambiental, o grupo idealizador atribui para a formação de educadores ambientais a promoção de uma consciência ecológica⁵ que consiste, antes de tudo, numa mudança de comportamento, de atitude social diante das necessidades socioambientais que cercam a realidade da vida moderna ou pós-moderna (como definem alguns autores).

Com relação aos princípios metodológicos, o grupo, consciente da ineficiência dos métodos tradicionais de ensino, propõe estratégias diferenciadas para a sala de aula, que precisam ser contempladas nos seguintes módulos informativos: estabelecer relação entre a prática dos profissionais/alunos às teorias que cercam as áreas estudadas; priorizar o trabalho

5 Ecologia, no sentido atribuído por GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990, que significa articulação das três ecologias: a do meio ambiente, das relações sociais e das idéias.

coletivo do grupo de alunos entre si, com os docentes e com a coordenação; promover o diálogo constante entre as práticas de intervenção exercidas/pretendidas e as idéias que se tem sobre as mesmas; oferecer ambiente de confiança e respeito entre o grupo para que as idéias e os conflitos manifestem-se de forma construtiva e possam avançar no conhecimento; disponibilizar conteúdos, métodos e técnicas para a intervenção educacional nos espaços de atuação; desenvolver princípios de autonomia, criatividade e solidariedade; utilizar diferentes linguagens de comunicação (oral, escrita, música, dramatização, simulação, histórias) e tecnologias de comunicação (vídeo, tv, internet) (Esalq/USP, 2000).

A relação entre teoria e prática destaca-se no plano do curso, ou seja, é explicitada a intenção de oferecer um curso cujos conhecimentos sistematizados e produzidos até o momento estejam conectados à realidade a ser estudada.

O trabalho dialógico coletivo e cooperativo proposto nas atividades do curso retoma a idéia de que a aprendizagem só é possível num processo de interação social onde o sujeito, vivenciando experiências do mundo ao seu redor, inicia sucessivos momentos de aprendizagens que promovem desenvolvimentos físicos, cognitivos, emocionais, entre outros. O processo de aprendizado é concebido como de natureza social, portanto, histórico, “assujeitado” e “sujeitando” as constantes transformações do meio natural e social.

Outros pontos relevantes destacados nas sugestões metodológicas do curso, tais como a relação local/global das problemáticas selecionadas, a formação de professores e o uso de diferentes linguagens estão fundamentadas na idéia de que a formação social do sujeito prevê e contempla a perspectiva de que a sua formação intelectual, derivada especialmente no ensino formal...

... não pode considerar o corpo de conhecimentos hoje disponíveis como um conjunto fechado, verdadeiro e imutável. É preciso, pois, associar à noção de formação social uma concepção de ciência que inclua sua própria temporalidade e por isso mesmo a transitoriedade de suas “verdades”, incorporando a relatividade e a descontinuidade de seus conceitos, a subjetividade de seus processos de construção e a incorporação do acaso e da historicidade na seqüência dos acontecimentos (Collares, Moysés & Geraldi, 1999, p. 206).

O projeto de intervenção educacional do aluno constitui-se no eixo transversal do curso onde deve culminar o casamento da teoria com a prática, numa relação que explicita o compromisso do aluno-educador com a prática socioambiental local ou regional. Mais uma vez ressalta-se a preocupação e a intenção na formação de educadores que se tornem agentes de multiplicação de suas práticas, do que apenas na formação de especialistas para atuarem em aspectos técnicos ou teóricos da dimensão ambiental. Assim sendo, o desenvolvimento de profissionais para atuarem como educadores ambientais através da “realização de projetos de intervenção educacional voltados para a transformação e a construção de sociedades econômica e ambientalmente sustentáveis” (Esalq/USP, 2000, p. 5), deve estar centrado na qualidade das experiências de aprendizagem oferecidas durante o curso. Essas experiências propiciam a criação de novas funções psicológicas “que avançam, consolidam e, sobretudo criam zonas de desenvolvimento proximal sucessivas” (Góes, 1991, p. 20).

O programa consta de um conjunto de disciplinas e atividades organizadas em módulos, que serão trabalhadas de forma presencial e a distância, consubstanciadas em

práticas pedagógicas que pressupõem o aprender fazendo, o princípio da criticidade e da historicidade. O debate se constitui o centro do processo de produção e construção do conhecimento com a valorização do trabalho coletivo. O ambiente escolar deve propiciar a colaboração que pressupõe a realização de tarefas em que os sujeitos-alunos são instigados a trabalhar em conjunto para produzir algo que não conseguiriam individualmente.

Nesse sentido, o desenvolvimento intelectual dos alunos é concebido como resultado de atividades culturalmente organizadas, enfatizando-se a natureza interativa das relações sociais, que promovem mudanças comportamentais tanto em termos de transferência de responsabilidade quanto de controle; os participantes mais experientes (professores, tutores, alunos) se comprometem nos processos interativos com os menos experientes (Vigotsky, 1989).

O curso organizado em três módulos prevê: o estruturante, o informativo e o de intervenção. O módulo estruturante consta de um conjunto de atividades que tem por objetivo estruturar o grupo enquanto uma comunidade de aprendizagem solidária no decorrer de todo o processo e com possibilidades de seguirem após o término formal do curso. O módulo informativo consta de um conjunto de disciplinas fundamentais e eletivas que serão desenvolvidas para fundamentar teórica e metodologicamente os projetos de intervenção educacional. O módulo de intervenção está organizado de modo a propiciar ao aluno a realização/execução do projeto nas suas diferentes etapas (diagnóstico, pesquisa de campo, intervenção propriamente dita e avaliação). É importante destacar que a organização do curso nestes três eixos prevê um entrecruzamento constante entre essas modalidades, previstas para estarem presentes desde o início do curso, tanto nos encontros presenciais quanto na comunicação a distância.

A atuação dinâmica e inter-relacionada destes três módulos pretende caracterizar a especificidade desta proposta curricular, com o objetivo de influenciar diretamente na construção do conhecimento de seus alunos-educadores-formadores. A qualidade das relações estabelecidas, tanto aquelas face a face quanto as realizadas a distância, contribui para conformar as idéias dos alunos a respeito dos modos de interação no mundo socioambiental. A consciência desse papel é fundamental para o educador refletir sobre sua atuação, em especial para assumir uma posição crítica e política na interpretação de conceitos e na elaboração de estratégias de aprendizagens em EASS, tomando-a como um elemento passível de modificações, sempre que se fizer necessário.

O desafio metodológico apresentado pela proposta do curso é fruto do entendimento da equipe idealizadora da saturação formal dos cursos deste nível, que apresentam programas de formação especializada constituídos por conteúdos teoricamente interessantes, mas muitas vezes desarticulados entre si, e pouco contribuindo para a atuação especializada e diferenciada de seus pós-graduandos.

A relação metodológica estabelecida na proposta do curso tem a ver com uma concepção de conhecimento como processo e não como produto da soma de informações disponibilizadas. Nesta perspectiva a questão metodológica é teoricamente inscrita em processos educativos que criam tensões e conflitos, geram rupturas com modelos instalados e propiciam assimilações de novos processos, saberes e práticas. O processo educacional é encarado como busca de propostas inovadoras e não elaboração de um produto previamente estabelecido para problemas socioambientais colocados em pauta pela modernidade.

É possível identificar que a metodologia, o modo de gerar e realizar permeia todos os espaços e fissuras da proposta. Proposta que por sua vez está mergulhada mais em princípios do que em teorias, advindos daquilo que o grupo tem certeza de não querer, mas convicto de que a educação libera “potencialmente uma infinidade de futuras individualidades presentes na pessoa, podendo vir a ser essa, aquela e aquela outra. A educação faz a seleção social da individualidade necessária” (Vigotski, 2001, p.78). É justamente a construção de sujeitos emancipados que prioriza o projeto do curso.

Referências bibliográficas

- COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A. & GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. In: **Educação & Sociedade**, 1999, p.202-219.
- ESALQ/USP. **Plano de curso**: formação de educadores ambientais para sociedades sustentáveis. OCA – Laboratório de Educação e Política Ambiental:Piracicaba/SP, 2000.
- GADOTTI, M. ECO – 92 e educação ambiental in: **Revista de Educação Pública**, Editora Universitária da UFMT, Cuiabá, v.2, n.2, out.1993.
- GÓES, M.C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes**, 24. Campinas:Papirus, 1991, p.17-24.
- MANZOCHI, L.H. **Participação do ensino de ecologia em uma educação ambiental voltada para a formação da cidadania**: a situação das escolas de segundo grau no município de Campinas. Campinas: Unicamp, 1994 (dissertação de mestrado).
- SAVIANI, D. et.al. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SERRES, M. **O contrato natural**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- SORRENTINO, M. **Educação ambiental e universidade**: um estudo de caso. São Paulo: USP, 1995 (tese de doutorado).
- SPOSATI, A. Movimentos utópicos da contemporaneidade. SORRENTINO, M. (coord.) In: **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: Educ/Fapesp,2002.
- TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL. Documento aprovado no Rio de Janeiro, em junho de 1992, por ocasião da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.
- VILLAVERDE, M.N. **La educación ambiental en la universidad In Educación Ambiental y Universidad**. Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, Universidad de Guadalajara, México, 1993.
- VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WHITE,R.A e THOMAS,P. Ensino à distância: experiência e inovações. In: **Comunicação e Educação**. São Paulo, 1995, p.47-56.

Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar

Martha Tristão*

Resumo

A abordagem interdisciplinar da educação ambiental suscita uma compreensão da realidade de modo tão complexo que, quanto mais descobrimos mais nos damos conta da nossa limitação. A tentativa é analisar o cotidiano escolar para compreender como a educação ambiental vem se introduzindo nas práticas educativas e como outros contextos interferem e atuam na produção de sentidos e de racionalidades; compreender, assim, a mediação feita pelos professores e alunos sobre sentidos, representações e racionalidades gerados para além do conhecimento escolar e das teorias reprodutivistas sobre a escola, com a invasão de experiências e práticas vividas e tecidas em outros contextos de aprendizagem.

Palavras-chave: cotidiano das escolas, redes e formação de professores.

Introdução

Vamos conversar sobre a escola, a educação ambiental e a vida, retomando análises e interpretações de pesquisas tendo como referência o cotidiano das escolas. Primeiro gostaria de destacar em qual concepção estou me baseando quando me refiro ao termo pesquisa. Outrora o termo era usado pela ciência ou por quem fazia ciência, ou seja, os cientistas, para se referir à produção de um conhecimento acabado, superior, concebido por seres superdotados, inteligentes, imparciais e providos de capacidades superiores. Essa idéia de ciência e de pesquisa da modernidade vem sendo superada por um outro sentido em que a ciência da verdade absoluta e definitiva é substituída pela “busca da verdade”. Assim, entendo pesquisa como busca investigativa, como situação reflexiva, como um desejo de conhecer e “ver” além das aparências.

A própria natureza da educação ambiental, que encara a realidade como processo e não como algo estático, remete-nos a um tipo de pesquisa em que se estabelece uma integração entre o pesquisador, os sujeitos da pesquisa e o próprio meio ambiente, com propostas de modificação da realidade pesquisada com intervenções do pesquisador. Assim, professores e alunos das escolas são sujeitos potenciais desse modo de ver e fazer a pesquisa.

A abordagem interdisciplinar e a transdisciplinar da educação ambiental suscitam uma compreensão da realidade de modo complexo, pois quanto mais descobrimos mais nos damos conta da nossa limitação. Na estrutura conceitual de currículo, por disciplinas, não se sabe muito bem onde encaixar a educação ambiental. Sua natureza antidisciplinar provoca uma inserção por meio de projetos e/ou atividades extracurriculares. Nesse caso, venho tentando analisar o cotidiano escolar para compreender como a educação ambiental vem se introduzindo nas práticas educativas e como outros contextos interferem e atuam sobre sua produção de sentidos e de racionalidades. Portanto, é preciso compreender a mediação feita pelos professores e alunos sobre sentidos, representações e racionalidades geradas para além do conhecimento escolar.

Entre as várias idas e vindas às escolas, fizemos análise de projetos, observações de feiras de meio ambiente e realização de entrevistas, desenvolvendo o que Barbier (1985) chama de escuta sensível, ou seja, conectar-se com seus protagonistas em suas dinâmicas não só instrumentais, racionais, mas também emocionais.

A educação e a cultura são compreendidas para além do sistema tradicional formal de educação. A invasão de outras experiências e as práticas vividas em outros contextos são trazidas por professores e alunos. Esse grupo tem uma linguagem própria, uma emoção ou sensibilidade vivida em comum ao compartilharem o mesmo cotidiano. Mas quais os sentidos sobre a educação ambiental produzidos no cotidiano das escolas?

Falar sobre educação ambiental no cotidiano escolar é iniciar uma discussão de como entendemos o cotidiano da escola. Considero cotidiano como espaço/tempo de produções/enredamento de saberes, fazeres, imaginação, sentidos e representações, onde/ quando estabelecemos/participamos de uma rede de relações e de significados. A escola não é compreendida apenas sob o ponto de vista pedagógico.

Assim, a educação está diretamente relacionada com a produção de sentidos e de valores. Mas, por exemplo, a formação de valores sustentáveis não depende só da escola,

mas de um conjunto de ações sociais, políticas, econômicas e ambientais em direção a uma sociedade mais justa, econômica e ecologicamente sustentável. Essa concepção combate as abordagens não integradoras que tendem a velar as dualidades e negar o caos. A educação ambiental não questiona apenas a degradação ambiental mas a degradação social, avaliando quais são suas verdadeiras causas.

O entendimento da complexa realidade ambiental, portanto, não poderia ser limitado a uma referência, a uma maneira de entender o mundo e a vida. Os contextos vividos, tecidos e articulados espalham exemplos e sentidos de saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar.

Então, quando parti para observar os contextos onde as práticas da educação ambiental são produzidas, constatei o desenvolvimento de práticas educativas extremamente significativas. Perguntava-me: por que esses professores, independentemente de sua formação acadêmica, desenvolvem a educação ambiental nas escolas?

Foi justamente aí que pude observar os múltiplos contextos que se configuram na formação de professores, especialmente no que se refere à educação ambiental, cujas representações e sentidos atravessam as práticas sociais cotidianas. A formação universitária não é terminal, pois as práticas pedagógicas e as políticas governamentais constituem contextos importantes dessa formação. Quer dizer, em algum momento desse *continuum* que é a formação das redes de relações vividas e tecidas, o professor se sensibiliza e passa a se comprometer com a inserção da educação ambiental na sua prática educativa. Observei que isso pode ocorrer por meio de vários fatores que chamam a atenção sobre o assunto: a prática de um professor durante sua formação universitária; a troca de experiências com colegas de trabalho; a participação em eventos e cursos; a militância em algum partido político; e a atuação em alguma ONG ambientalista.

Articulação de saberes – a idéia de redes

Para superar a fragmentação do conhecimento que na ciência e na escola recebeu o nome de divisão disciplinar, surge a abordagem interdisciplinar defendida não só na educação ambiental, mas também por aqueles que se propõem a uma integração dos saberes na educação, de um modo geral. Entretanto alguns autores como Morin (2000), por exemplo, argumentam que a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas quanto a ONU controla as nações, reafirmando as divisões e as fronteiras.

Nesse caso, surge a transdisciplinaridade como um estágio mais avançado e como possibilidade de abrir mais o diálogo entre as disciplinas. No entanto, não são concepções contrárias, e nem a primeira representa um estágio mais avançado, apenas possuem conotações diferentes. Assim: se a transdisciplinaridade for um estágio mais avançado da inter, como alguns autores defendem, como podemos defendê-la se ainda não demos conta de exercer a interdisciplinaridade?

A abordagem interdisciplinar da educação ambiental dificilmente se efetiva nas ações pedagógicas do espaço escolar, haja vista que para a sua realização, além de suscitar uma descentralização do poder, a escola tem que ter autonomia, o que é extremamente complicado pois essas unidades estão sempre submetidas às políticas públicas das esferas

a que pertencem, apesar da existência de inúmeros projetos e tentativas de ações pedagógicas interdisciplinares.

Mesmo nas instituições privadas, embora argumentem que estão exercendo a interdisciplinaridade, suas ações não passam de mera justaposição de conteúdos entre disciplinas diferentes ou integração de conteúdos numa mesma disciplina, ou seja, estão trabalhando nas perspectivas multi ou pluridisciplinares. Portanto, há uma confusão conceitual entre esses termos que são utilizados de forma indiscriminada como sinalizadores de avanços e inovações nas práticas educativas.¹

Sem dúvida podemos estar convivendo com ambas as abordagens, mas se pelo menos as práticas da educação ambiental conseguissem um significado interdisciplinar, a dialogia estaria sendo exercida como princípio do seu pensamento. Pensando a escola como processos auto-organizativos de um contexto que se relaciona com outros contextos, que emergem espontaneamente das situações que ocorrem no dia-a-dia da escola. Com essa metáfora de rede de saberes e de fazeres conseguimos compreender melhor como a educação ambiental vem se inserindo no cotidiano das escolas.

Essa maneira de compreender os conceitos, sentimentos e ações nos permite ampliar nosso leque de possibilidades sobre a idéia da transversalidade da educação ambiental. Na sala de aula as articulações entre saberes e fazeres ocorrem freqüentemente. Os alunos participam de relações das mais diversas e trazem demandas que, às vezes, soam deslocadas para o professor. Assim, muitas vezes, ele aproveita a oportunidade para fazer a conexão entre palavras e frases, remetendo sentidos de uns para outros, articulando saberes e estabelecendo relações na tessitura das redes. Essa prática é muito comum nas escolas.

Essa é uma maneira diferente de pensar da educação tradicional. A educação ambiental trabalha com noções, conceitos, princípios das mais diferentes áreas, embora sua metodologia tenha a marca da participação, da interação e da emancipação. Quer dizer, a idéia de redes está mesmo relacionada com a educação ambiental que se caracteriza como uma verdadeira trama de conhecimentos. O conhecimento, então, está em movimento, em constante processo de transformação e sem territórios previamente marcados. Em função dessa mobilidade, a transversalidade também está associada à produção do conhecimento em rede.

Gallo (1999) argumenta que a transversalidade aboliu a verticalidade e a horizontalidade da metáfora de árvore do conhecimento; é um devir em todas as direções. Assim, embora seja uma novidade, o meio ambiente e outros temas de tendências ético-humanistas, aparecem como temas transversais na proposta curricular do Ministério da

1 Para Japiassú (1976), há realmente uma gradação entre esses termos, entre os níveis de cooperação e coordenação entre as disciplinas que os diferencia. As perspectivas multi e pluridisciplinares são justaposição de conteúdos. Quando muito, ocorre a integração de métodos, teorias e conhecimentos. No caso da multidisciplinaridade, para a solução de um problema são articuladas duas especialidades, porém as disciplinas mantêm-se em seus territórios, sem abertura para modificações. O objeto de estudo é enfocado sob vários aspectos, mas sem nenhum planejamento prévio dos métodos e conceitos utilizados. Já na pluridisciplinaridade, ocorre o agrupamento de disciplinas afins, a construção de um mesmo nível com diferentes objetivos, deixando de lado a coordenação.

Educação e Cultura (MEC) para o ensino fundamental, concluída em 1998. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs) diferem dessa noção de transversalidade.

A inserção do meio ambiente com a ética, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual, como temas transversais, possuem abordagens distintas. Inicia-se, aqui, uma compartimentalização. Ora, a educação ambiental abrange tanto a dimensão ética quanto a dimensão da pluralidade cultural que é balizadora dos princípios da educação ambiental, aliás, emerge como fundamentos dessa demanda de diversidade biológica, cultural e social. Nesse caso, concordo com Gallo (2000) que essa é mais uma tentativa de viabilizar a interdisciplinaridade do que a transversalidade. Mesmo assim, não é só pelos PCNs mas esses são assuntos vividos e debatidos na escola.

Desse modo, essas palavras são cada vez mais frequentes em propostas educativas, mas não sugerem uma mudança efetiva das velhas práticas. Portanto, não se trata de aprender mais coisas, mas sim de pensar de outra maneira, como nos alerta Morin. E, para isso, a análise dos repertórios interpretativos abre um leque de possibilidades no entendimento da complexidade do cotidiano, pois a linguagem não é neutra, está atravessada por sentidos e ideologias.

Muitas vezes, os repertórios que usamos para falar sobre educação, meio ambiente e escola legitimam a racionalidade técnica e instrumental. Usamos “grade” para nos referir ao currículo; “disciplina” para o conteúdo cujos significados estão fortemente relacionados com a idéia de prisão e de controle; “dar aulas” como se o conhecimento fosse doado e o outro o recebesse passivamente.

Sabemos que essa racionalidade técnica é compartilhada no cotidiano das escolas, pois seus repertórios estão impregnados com sua linguagem. Um outro exemplo é a explicação encontrada por uma professora para o fato de a interdisciplinaridade “não acontecer na prática”, reflexo da dicotomia entre a complexa relação da teoria com a prática. Ora, a teoria não está descolada da prática e vice-versa; há um movimento entre teoria-prática-teoria. O que a educação ambiental propõe é uma teoria comprometida com a emancipação dos sujeitos, com a transformação da realidade socioambiental. A teoria é importante porque nos ajuda a compreender a prática, não porque seja superior, como durante muito tempo nos fez acreditar a ciência moderna, mas, também, porque nos ajuda a ver o que antes não víamos.

O saber cotidiano se constrói no desenvolvimento do conhecimento e da informação em redes. Alves (1998) nos lembra que o saber cotidiano nunca se construiu linearmente. Por conta disso, a ciência sempre o destituiu, colocando-o em uma posição inferior, sem valor, senso comum. Pensar dessa maneira exige um esforço teórico para além das amarras e fronteiras estabelecidas entre as disciplinas.

Nessa concepção de redes não são demarcadas diferenças entre sujeitos e objetos, teoria e prática, sistemas vivos e não-vivos. Todos os sistemas são considerados, nessa rede de relações, uma linha que se remete a outra continuamente. Qualquer coisa que produza diferença produz sentidos, ressignifica as redes de relações. Desse modo, compreendo que, como professores, podemos fazer opções para o que seja mais significativo.

Táticas e artimanhas nas artes de fazer a educação ambiental nas escolas

Para explicar que o fundamento da racionalidade é a emoção, Maturana (1998) relaciona a linguagem com coordenações de ações, com um fluir de interações recorrentes que constitui a comunicação. Como consequência, qualquer investigação sobre o que acontece na escola, na sociedade e no mundo passa pelos sentidos e significados da linguagem, entendida não só como um sistema de signos e símbolos, mas como um fluir de coordenações de conduta.

Se passarmos a analisar a crise ambiental sob o enfoque da crise do pensamento moderno verificaremos que se trata de uma crítica de como tudo está concentrado na ciência tecnológica e impregna as linguagens de premissas dualistas. A racionalidade instrumental, que se presumia ser a única, prejudicou a capacidade humana de reflexão e de visão em longo prazo, pois reduziu, dissociou, fragmentou o conhecimento.

Leff (2000), por exemplo, nos fala de uma outra racionalidade capaz de reverter esse quadro: na compreensão dessa complexidade que nos apresenta a contemporaneidade, aberta à imprevisibilidade e à interdependência entre os processos. É a “racionalidade ambiental” que implica uma nova teoria da produção, novos instrumentos de avaliação e tecnologias ecológicas apropriáveis pelos próprios produtores. Além disso, incorpora novos valores que dão sentido aos processos emancipatórios, redefinem a qualidade de vida das pessoas e o significado da existência humana.

A defesa do meio ambiente emerge como movimento de resistência ao pensamento capitalista moderno baseado numa racionalidade econômica. A mais grave consequência e prejuízo dessa racionalidade irracional é a degradação social e ambiental. Como os professores subvertem essa ordem estabelecida?

Não se trata de substituir uma racionalidade por outra. Como diz Morin (1999), devemos “enfraquecê-la”, se quisermos compreender a complexidade ambiental. Seria extremamente criativo se atingíssemos um pensamento dialógico entre a lógica clássica da racionalidade instrumental e técnica e uma outra lógica capaz de captar o que está tecido em conjunto, de religar, rejuntar, conforme o sentido do paradigma da complexidade, defendido por Morin.

A inserção da educação ambiental, no contexto escolar em que professores engajados atuam, reveste-se de uma dificuldade de se desenvolver um trabalho mais coletivo, de uma desarticulação entre as áreas do conhecimento e, conseqüentemente, entre os professores, as professoras e a equipe pedagógica. Embora faltem a esses professores envolvidos nos projetos uma mobilização de outros professores, tempo para um planejamento conjunto entre áreas e material para trabalho, suas práticas revelam-se em táticas para atender às demandas emergentes nas redes de saberes do cotidiano. Como nos alerta Certeau (1998, p. 47) “[...] joga com os acontecimentos para os transformar em ocasiões [...]”. O que nos interessa é justamente as situações particulares e específicas que marcam a diferença no contexto microssocial, pois os sujeitos singulares, ao participarem de processos mais coletivos, desenvolvem coordenações de conduta (linguagem em Maturana) que deixam suas marcas.

Em uma das escolas observadas, os professores abordam a educação ambiental em suas disciplinas e fazem reuniões freqüentes para refletirem sobre suas práticas, porém o tema é trabalhado, isoladamente, em cada disciplina. A produção de materiais não é elaborada conjuntamente. Essa lógica da separação, da disjunção, da racionalidade científica e instrumental não encontra eco na não-linearidade vivida nas práticas sociais cotidianas.

Por outro lado, trabalhos ditos pontuais, de visitas a parques, promovendo a integração de conteúdos por meio de vivências, são realizados como tentativa de inserção da educação ambiental. Aqui cabe destacar que, ao valorizar as práticas de interação com a natureza, transpõem os muros das escolas e vivenciam outros contextos de aprendizagem que transgridem o espaço/tempo da escola. Ou seja, criam-se estratégias de compreensão da realidade complexa, aberta à imprevisibilidade e à interdependência e da racionalidade ambiental.

Um exemplo de contextualização dos saberes que, como diz Morin (2000, p. 166), “[...] trata-se de buscar sempre a relação de inseparabilidade e de inter-retro-ação entre o fenômeno e seu contexto, e de todo contexto com o contexto planetário[...]”, é desenvolvido pelos alunos por meio de diagnóstico realizado com os moradores do bairro a respeito do problema do lixo. Os princípios da pesquisa participante são exercidos por professores, na medida que as respostas dos questionários aplicados pelos alunos são organizadas, sistematizadas, analisadas e interpretadas pela comunidade. Percebe-se que a tática utilizada é a da incorporação de novos valores que dão sentido aos processos emancipatórios.

Uma saída encontrada para tratar o tema lixo foi a realização de atividades extraclasse que chamam de “oficina da cidadania” e “feira de vivência”, pelas quais se busca a inserção de outros temas a partir do reaproveitamento do lixo. Aqui, ao contrário, o tema não é abordado enfocando a reciclagem em detrimento do reaproveitamento.

Esse tema inscreve-se na concepção da pedagogia da demanda, ou seja, as metodologias são vivenciais, dinâmicas e contextualizadas. Foram apresentados filmes² sobre a história do próprio bairro (São Pedro) e, em seguida, fez-se um reconhecimento pelo local na tentativa de observação e confrontação das informações. De volta à escola, os alunos produziram desenhos sobre a percepção acerca de aspectos do passado e do presente do local onde moram, além de terem articulado aspectos levantados no filme com a conjuntura atual.

A maioria dos professores que vimos conversando acredita que a educação ambiental é desenvolvida como atividade extracurricular porque, em seus múltiplos contextos de atuação aparecem de forma isolada dos conteúdos curriculares, tratados como “tema gerador”, “disciplina especial”, etc., enquanto outros afirmam que as escolas não se deram conta da importância da educação ambiental, concebida como algo fora da sala de aula, confundindo-a com recreação, passeio, etc. Pode-se inferir que essas atividades são parte dos fazeres da educação ambiental, abrangendo processos de socialização, de pertencimento dos sujeitos, alunos e professores. Por ser uma proposta educativa contra-hegemônica, não se sabe muito bem onde encaixar essas ações educativas, ficando a critério do aluno ressignificá-las nas redes de relações vividas e tecidas dos saberes e fazeres.

² Documentários produzidos por jornalistas capixabas sobre o processo de intervenção humana, ocupação e urbanização nesses ambientes, com os títulos “Lugar de toda pobreza” e “Da utopia à realidade”.

Comentários finais

Podemos até admitir que existe um predomínio da racionalidade instrumental e técnica, estabelecida como padrão, mas a vivência com o cotidiano das escolas revela que a produção e a reprodução de racionalidades não acontecem apenas de forma unilateral, pois nos deparamos com situações e exemplos de táticas e saídas encontradas por alunos e professores, como argumenta Certeau (1994), que transgridem, subvertem essa lógica.

Isso só vem confirmar a necessidade e a importância de se reconhecer que, nos espaços/tempos escolares, ocorrem produção de saberes, táticas, artimanhas, representações, sentidos, pedagogias e racionalidades para além da limitada compreensão reprodutivista das relações sociais ou da racionalidade técnica. A mera reprodução das relações sociais é uma racionalidade em crise, que tem um conhecimento do mundo sustentado na construção de um mundo insustentável.

Se quisermos a emancipação dos sujeitos pela apropriação do conhecimento, teremos de pensar de uma outra forma, de reconhecer, como nos lembra Boaventura (2000), que a razão que critica não pode ser a mesma que pensa, constrói e legitima aquilo que é criticável.

Assim, mesmo que o raciocínio que corresponde a uma racionalidade técnica e instrumental esteja correto em busca do desenvolvimento de sociedades mais sustentáveis, no contexto da educação ambiental ele é impróprio, não se adequa, o que às vezes torna-se uma condição impeditiva da realização de uma atuação profissional mais reflexiva e problematizadora.

Assim, não se trata de aprender uma quantidade enorme de coisas e, sim, “pensar de outra maneira” sobre os problemas que se apresentam no cotidiano, estabelecer vínculos e conexões para tornar significativo o processo de aprendizagem.

Nas contradições e incoerências percebidas parece existir um acordo tácito quanto à abordagem interdisciplinar da educação ambiental. Ela emerge como possibilidade de fazer a articulação entre as disciplinas. Sendo assim, a interdisciplinaridade torna-se referência para o desenvolvimento de uma prática que pode corrigir as falhas apontadas na formação de professores.

Com efeito, as experiências realizadas nas escolas revestem-se de um começo para se exercer a interdisciplinaridade, pois são trabalhos de busca. Ainda que mantenham as especificidade das disciplinas envolvidas e as fronteiras entre elas, permitem um exercício do trabalho em equipe, o que modifica um pouco a relação entre as pessoas envolvidas.

Romper as fronteiras entre e dentro das disciplinas fica difícil diante de uma educação formatada nos moldes das disciplinas convencionais. Por outro lado, é possível abrir espaço para o trânsito permanente, para a troca criativa, que não é só conceitual, de um conhecimento já produzido. Essa atitude promove a inserção de novas metodologias e, mais do que isso, de um novo exercício de compreensão da realidade.

Embora experiências sejam realizadas para a formação continuada, como cursos e participação em eventos, é o professor que analisa a sua situação, a dos alunos e a do meio ambiente. O que se pode fazer é ajudar o professor no seu processo de libertação e se

desvencilhar das amarras e entraves, criando espaços coletivos de aprendizagem, trazendo e mostrando a sua experiência. Mais do que isso, deixar de compactuar com os contravalores predominantes, de desperdício, de consumo, de má formação, de incompetência e de desrespeito, fazer com que o professor se integre a uma rede criativa, que é real, global e que vem realizando trabalhos muito interessantes no cotidiano das escolas.

Referências bibliográficas

- ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- GUTIÉRREZ, F.; CRUZ, P. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.
- JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LEFF, E. **Complexidade ambiental**. México: siglo XXI, 2000.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- MORIN, E.; KERN, B. **Terra-pátria**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- MORIN, E. Articular os saberes. In: ALVES, N.; GARCIA, R. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 65-80.
- _____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- SOUZA Santos, B. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- TRISTÃO, M. **Educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume, 2004 (no prelo).

Crianças e educação ambiental na escola: associação necessária para um mundo melhor?

Aline Viégas¹
Mauro Guimarães²

Introdução

Iniciamos este artigo interrogando algo que talvez possa parecer absurdo de ser questionado, principalmente vindo de dois educadores, mas questionamentos são decorrências de inquietações e provoca reflexões. Sendo assim, buscamos refletir algo que nos inquieta: a associação entre crianças e educação ambiental na escola já vem ocorrendo, no entanto não vemos o mundo melhorar. Será que estamos impacientes? Será que precisamos de mais tempo para essas crianças virarem adultas ambientalmente educadas? Será que temos esse tempo? Será que estamos educando ambientalmente estas crianças?

Certamente a informação sobre a gravidade dos problemas ambientais, o conhecimento dos malefícios da poluição, do desmatamento, do lixo, entre tantas outras, vem sendo trabalhada por muitos professores junto aos seus alunos. Aliás, o professor talvez seja uma das categorias profissionais mais sensibilizadas e empenhadas de inserir essa problemática em seu trabalho. Em nossas andanças, percebemos que os professores vêm procurando trabalhar muito isso, inclusive contando com uma grande ajuda da mídia. A idéia é transmitir, da melhor forma, esses conhecimentos e diríamos mesmo que, de certa forma, têm conseguido. Dificilmente encontramos uma criança em idade escolar que não manifeste o entendimento de que preservar a natureza é importante. Ou seja, o trabalho com os aspectos cognitivos na aprendizagem vêm sendo realizados; as crianças entendem pelo uso da razão essa importância. Já possuem o conhecimento sobre a importância da preservação da natureza, mas apesar disso, o mundo não melhora.

Poderíamos dizer, então: é verdade, o processo educativo está incompleto. No entanto, a maior parte das atividades reconhecidas pelos professores como sendo educação ambiental, foca o seu processo pedagógico na transmissão de conhecimentos “ecologicamente corretos”: são as palestras, as aulas expositivas apresentando esses conhecimentos, as pesquisas, os livros didáticos com suas informações, etc. Mas já temos muitos que manifestam

1 Mestre em Educação (UFF); Coordenadora Pedagógica de Ciências do Colégio Pedro II (Unidade São Cristóvão I) – RJ.

2 Doutor em Ciências Sociais (UFRJ); Mestre em Educação (UFF); Coordenador do Núcleo Multidisciplinar de Educação Ambiental da Universidade do Grande Rio (Unigranrio).

a preocupação de incluir o processo de sensibilização em suas práticas pedagógicas junto a seus alunos. Percebem que o ser humano não é só razão, cérebro, mas também emoção, coração, e, de diversas formas, procuram sensibilizar e emocionar seus alunos para a beleza, a paz, a harmonia do natural: as vivências e visitas aos lugares com beleza natural, os trabalhos com artes, etc. Realmente, vemos muitos trabalhos de EA buscando cada vez mais essa sensibilização, trabalhando os aspectos afetivos, e acredito também, com relativo sucesso (relativo porque tem que vencer todo um apelo artificial, virtual da modernidade). Mas, e o mundo que não melhora? Temos um mundo hoje mais degradado do que há 30 anos e, apesar da difusão da EA, as projeções futuras não são animadoras.

De fato, percebemos que muitas das ações reconhecidas como educação ambiental nas escolas não passam deste patamar, centram o processo na transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos e procuram sensibilizar os alunos para essa "causa". Poderíamos questionar que os resultados não aparecem porque o processo educativo ainda está muito teórico. Poderíamos especular que estes conhecimentos já podem até estar na consciência dos alunos, mas que eles não os colocam em ação – consciência + ação = conscientização. Diante desta percepção alguns professores e escolas avançam na proposta dos projetos de EA, com a perspectiva de que assim o aluno teria a oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos e sua "causa". Mas na maior parte das vezes, mesmo aqueles que chegam até aqui, baseiam sua prática pedagógica numa perspectiva de educação individualista e comportamentalista. Ou seja, entendem que a educação do indivíduo (seu aluno) se dá através do ensinamento e que, ele estando sensibilizado, além de conhecedor do problema, irá mudar o seu comportamento, transformando a sua forma incorreta de agir em relação ao meio.

Uma situação ilustra muito bem o que estamos citando acima. Uma professora da primeira série do ensino fundamental se mostrava muito preocupada em desenvolver atividades que envolvessem temas ambientais com seus alunos. Após o desenvolvimento de várias atividades, ela pediu que os alunos escrevessem um pequeno texto sobre como eles poderiam contribuir para a construção de um mundo melhor. A maior parte das citações dos alunos envolvia aspectos conceituais e comportamentais, como por exemplo: "não matar os animais", "não cortar árvores", "não jogar lixo no rio", "não poluir o ar", "não maltratar os bichos", etc. Poderíamos enumerar uma série de "nãos" que os alunos citaram em relação ao comportamento esperado diante do conhecimento sobre os elementos do meio ambiente que eles já haviam construído.

Analisando estes dados, parece-nos que se tivermos eficientemente a educação ambiental nas escolas e esse processo se difundir, somando os alunos transformados dentro de um tempo, teremos a maioria das pessoas na sociedade com comportamentos ecologicamente corretos. Isso poderá nos levar a concluir que o resultado será uma sociedade ecologicamente sustentável. Será? Se isso for, justifica-se a crença de que as crianças são a principal esperança da resolução de nossos problemas, pois quando crescerem, transformadas, teremos também uma sociedade transformada.

Uma criança conhecedora dos problemas e sensibilizada para a questão é muito melhor do que uma ignorante e insensível, que, quando adulta, se tiver crianças para sustentar, será capaz de derrubar a floresta amazônica para garantir-lhes a sobrevivência. Quando a sociedade não lhe apresenta outros caminhos/opções, fazendo com que sua ação se dê pelos valores e comportamentos dominantes, percebe-se que esse indivíduo não é autônomo em relação à sociedade. A transformação da sociedade não é apenas o resultado da soma de

indivíduos transformados, mas é também o resultado da transformação da sociedade por esses indivíduos; ou seja, é o resultado da transformação recíproca e simultânea de indivíduos e sociedade, de indivíduos em sociedade e de sociedade de indivíduos. Pensar em uma transformação da realidade socioambiental causada pela transformação da prática de um indivíduo isoladamente (o que não significa dizer que sua ação não possa fazer parte de um processo de transformação de uma realidade), como se fosse um ser autônomo em relação à sociedade, é uma ilusão. Se uma pessoa, sensibilizada pela causa ambiental e conhecedora dos problemas causados pela embalagem PET ao meio ambiente, procurasse transformar a sua prática e deixasse de consumir PET ele teria essa sua opção cerceada, pois a sociedade cada vez mais lhe oferece como opção produtos com embalagem PET. Mesmo que utilizássemos a lógica da soma de indivíduos com práticas transformadas, necessitaríamos de um longo tempo (que talvez não tenhamos) e, ainda, acreditando na autonomia desses indivíduos que não se acomodariam, ao longo do caminho, diante das poderosas forças que procuram manter as condições que atendem aos interesses dominantes.

A perspectiva da educação tradicional que vem se refletindo nas práticas de educação ambiental, centrada no indivíduo e na transformação de seu comportamento (individualista e comportamentalista), não tem sido capaz de causar transformações significativas na realidade socioambiental. Essa perspectiva foca a realização da ação educativa no resultado, compreendendo ser o indivíduo transformado, e espera que a consequência, pela lógica descrita, seja a transformação da sociedade. Essa é uma perspectiva simplista e reduzida de perceber uma realidade que é complexa. Que não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental. Que é nessa relação que se realiza o processo educacional e que se propicia a formação para a cidadania; uma cidadania também não individualizada (exercício dos direitos e deveres do cidadão, no singular), mas aquela que se exerce, como aprendizagem, num movimento coletivo conjunto³ (não apenas como soma de ações individuais, $1 + 1 = 2$, mas como resultado de uma ação conjunta, $1 \text{ com } 1 > 2$).

Para essa perspectiva mais crítica que contempla uma realidade mais complexa, pois a percebe como um conjunto em inter-relações, o resultado da ação educativa se dará na promoção de um movimento que potencialize a transformação simultânea dos indivíduos e da realidade socioambiental e não, como dissemos antes, uma ação educativa focada apenas na mudança do comportamento do indivíduo, esperando que “automaticamente” a sociedade virá a se transformar. É por isso que, apesar da difusão da EA na escola, como também na sociedade em geral, não podemos afirmar que a relação dessa sociedade com o meio ambiente esteja melhorando. Portanto, uma ação educativa que não seja capaz de contribuir significativamente na transformação de uma realidade, através da formação de cidadãos ativos, só permitirá a conservação da realidade tal qual como está. Se é esta a ação educativa que vem sendo realizada na maior parte das vezes na escola, temos a predominância de uma educação ambiental conservadora que pouco contribui na superação da grave crise ambiental e na construção de um mundo melhor.

3 “Pode ficar parecendo redundante ‘coletivo conjunto’, mas tenho com isso a intenção de reforçar a idéia de que não se constitui simplesmente de um movimento que agrupa forças individualizadas de forma aditiva e sim, um movimento complexo que produz sinergia” (Guimarães, 2004).

Educação ambiental para além da limitação e da incapacidade – do simples ao complexo, do individual ao coletivo

Mas por que a educação ambiental vem se realizando de forma predominantemente conservadora, se os professores estão sensíveis à questão ambiental e procuram contribuir para a construção de um mundo melhor? Entendemos que a maior parte das práticas reconhecidas hoje como educação ambiental estão presas a uma “armadilha paradigmática” (Guimarães, 2004) que nos leva a uma “limitação compreensiva e uma incapacidade discursiva” (Viégas, 2002) sobre a problemática socioambiental.

Em um primeiro momento pode parecer bastante simplista justificar todas estas problemáticas, expostas anteriormente, a partir de uma limitação de nossa compreensão do que vem a ser uma realidade socioambiental e de uma incapacidade de falarmos sobre esta realidade. Porém, uma análise um pouco mais aprofundada pode esclarecer o que seria esta “armadilha paradigmática”.

Uma pergunta pode ser o ponto de partida para esta reflexão: o modelo de ciência, que hoje permeia os currículos escolares, é capaz de nos dar elementos para a compreensão de uma realidade socioambiental? o próprio termo já define a idéia: ‘é social’ e ‘é ambiental’, isto considerando o sentido mais restrito destes termos; ou seja, o termo envolve uma idéia de relação complexa, permanente e recíproca entre elementos das sociedades humanas e elementos da natureza. Voltando à pergunta feita anteriormente e, considerando que a herança do conteúdo escolar está alicerçada em um paradigma dominante⁴, intitulado por Morin (1997a) como paradigma da simplificação (redução/separação), pois ao focar na parte fragmenta a compreensão do real, podemos propor uma resposta negativa à questão: o cientificismo⁵ que permeia os currículos escolares e dificulta a compreensão da realidade socioambiental, já que se sustenta no paradigma que “simplifica, reduz e separa” algo que estamos necessitando “juntar e inter-relacionar”.

Aprendemos e ensinamos, separando. Entre tantas outras disjunções, separamos a razão e o sentimento, o sujeito e o objeto, o social e o natural, o indivíduo do coletivo e, dentro dos currículos escolares, observamos, ainda, outras disjunções entre os conceitos construídos pelas ciências sociais e pelas ciências naturais. Mas a problemática ambiental que hoje enfrentamos nos remete a pensarmos, no mínimo, sobre uma realidade que é social e ambiental (ao mesmo tempo); que não pode ser pautada na separação do sujeito (ser humano que conhece e explora) e objeto (natureza conhecida e explorada); que necessita mobilizar razão (conhecimentos) e sentimentos (amor, respeito pela natureza). Esta breve análise explica, em parte, a idéia de estarmos aprisionados metodologicamente e epistemologicamente à armadilha paradigmática trazida pela ciência moderna e nos ajuda a perceber o quanto precisamos avançar para além de um paradigma que reduz e simplifica, se pensamos em educar crianças para a construção de um mundo ambientalmente melhor.

4 Souza Santos (1987) utiliza este termo em referência ao paradigma que regeu/rege a ciência moderna. Edgar Morin (1997b) o compreende como estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam nosso discurso.

5 Ver discussão sobre o cientificismo mecanicista cartesiano que perpassa por vários autores que discutem a questão ambiental.

Podemos continuar nossa análise se juntarmos estes dados à compreensão de que a problemática socioambiental é uma realidade complexa. A primeira pergunta que surge é: temos a idéia do que é “ser complexo”? Em um primeiro momento esta idéia aponta para a negação de tudo aquilo que seja simplificador. Porém, isto é pouco, precisamos avançar na compreensão do que seja “ser complexo”. Morin (1997a) traz alguns elementos conceituais para a compreensão de uma realidade complexa. Segundo este autor, o termo complexidade não se apresenta como receita ou como solução, nem tampouco é sinônimo de compreensão completa ou de complicação, mas se apresenta como uma compreensão dos desafios que temos de enfrentar no momento da ação devido ao conhecimento incompleto que temos da realidade. Sendo assim, a complexidade não é um conceito, mas uma forma de enxergarmos a realidade.

Pensando nestas idéias de Morin cabe-nos questionar: como estamos enxergando esta realidade socioambiental? Estamos tentando conhecê-la juntando os vários fragmentos conceituais que já construímos nas diferentes ciências ou estamos tentando olhar para esta realidade socioambiental com um outro olhar (não simplificador, não reducionista, não apenas científico) tentando, a partir deste novo olhar, ligar, articular e relacionar os saberes já acumulados pela sociedade? Quando pensamos nas ações efetuadas hoje na perspectiva ambiental parece-nos que a primeira opção é a que acontece, ou seja, investe-se em tecnologias de reciclagem de latas de alumínio, em técnicas de tratamento de efluentes industriais e filtros antipoluentes como solução, não que isso não seja positivo, mas não se repensa o modelo de produção em sua ação/exploração da natureza. No entanto, se realmente pensamos em uma educação ambiental para a construção de um mundo ambientalmente melhor temos que, necessariamente, avançar para um outro olhar sobre a realidade socioambiental, pois, se mantivermos a visão simplificadora e reducionista de mundo, não estaremos atuando na perspectiva transformadora; só estaremos tentando resolver, usando da mesma lógica, os problemas que se apresentam diante de nós devido a esta forma de concebermos e agirmos o/no mundo.

Segundo Viégas (2002), precisamos conceber a realidade socioambiental sob a perspectiva da teoria-método de Edgar Morin; desta maneira nos esforçaremos por avançar para além de um pensamento reducionista ou de um pensamento holista⁶, tentando compreender esta realidade como uma ordem organizacional complexa. Nesta tentativa, caracteriza-se o fenômeno socioambiental como um metassistema⁷ complexo (Morin, 1997a) onde é possível incluir, em uma mesma unidade de análise, movimentos, relações, devir da natureza e das sociedades humanas; onde elementos como ‘natureza’, ‘grupo social’, ‘visão de mundo’ e ‘sentimento’ estão inter-relacionados neste objeto complexo.

6 Para Morin, tanto o pensamento reducionista quanto o pensamento holista são pensamentos mutilantes. O primeiro, mutila a visão do todo em prol da visão das partes; o segundo, mutila a visão das partes em prol da visão do todo.

7 Segundo Morin (1997a), precisamos “compreender a complexidade real dos objetos” (p.141) e para tal precisamos conceber as unidades complexas organizadas – os sistemas complexos; esta compreensão nos leva a modificar o próprio conceito de objeto construído pela ciência moderna, pois, segundo o autor, “os sistemas foram sempre tratados como objetos, temos agora de conceber os objetos como sistemas” (p. 97). Morin também postula que o universo tem um caráter polissistêmico, ou seja, “existe uma grande solidariedade de sistemas encadeados” (id.) e distingue um metassistema como “sistema resultante de interações mutuamente transformadoras e englobantes de dois sistemas anteriormente independentes” (p. 133 e 134). É a partir desta perspectiva teórica que Viégas (2002) esforça-se por caracterizar uma problemática socioambiental como um metassistema complexamente organizado.

Estas idéias que desabrocham por um olhar complexo da realidade socioambiental nos fazem refletir sobre o quanto estamos aprisionados conceitualmente à armadilha paradigmática da ciência moderna, dificultando-nos enxergar relações diferentes das que nos vêm sendo condicionadas até então.

A partir destas reflexões temos alguns elementos para compreendermos por que a transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos não é o suficiente para avançarmos (até o ponto que necessitamos) na problemática ambiental, pois nossos conhecimentos estão impregnados de uma lógica simplificadora que ainda não possibilita compreendermos inter-relações entre elementos tão disjuntos, como por exemplo: natureza/sociedade, visão que temos do mundo/sentimentos.

Temos, também, alguns elementos para refletirmos sobre o porquê da sensibilização para a problemática ambiental ainda não ter os efeitos que esperamos: uma sensibilização de pena ou de culpabilização do indivíduo pelo que é feito (sociedade) para a natureza. Isso é o reflexo desta perspectiva paradigmática, onde somos nós, seres humanos individualizados, os detentores de todo o saber e poder sobre a vida; a vivência desta realidade por um olhar complexo pode nos permitir experienciar a compreensão (a visão de mundo) dos grupos sociais, os sentimentos e a natureza como elementos inter-relacionados em um metassistema complexamente organizado.

Vamos, agora, refletir um pouco sobre as armadilhas paradigmáticas que nos aprisionam em uma incapacidade discursiva em relação à problemática socioambiental. Como vimos anteriormente, o paradigma simplificador reducionista aprisiona as sociedades atuais em uma limitação compreensiva diante de problemas complexos, como os socioambientais. Mas qual a relação existente entre esta limitação compreensiva e a incapacidade discursiva que apresentamos diante desta problemática?

Para Bakhtin (1992) a interação verbal (no sentido do movimento dialógico entre interlocutores) tem uma dimensão bem mais ampla do que a da comunicação (no sentido aproximado que Paulo Freire remete a “comunicado”); pode-se considerar que o indivíduo se forma em um movimento de fluxo e refluxo da palavra, ou seja, é através das interações verbais que os indivíduos organizam a sua atividade mental e constroem a sua visão de mundo. Ao mesmo tempo, os enunciados estão circunscritos em amarras históricas e sociais que refletem a construção permanente da relação seres humanos/mundo.

Nesta perspectiva Viégas (2002) aponta que a compreensão do mundo sob a lente de um paradigma simplificador-reducionista nos mantém aprisionados a uma incapacidade de enunciarmos (como indivíduo e grupo social) um mundo complexamente organizado. Não se conseguindo elaborar enunciados que refletem uma realidade complexa, mantêm-se esta limitação compreensiva sobre a realidade.

Desta forma podemos tentar compreender as armadilhas paradigmáticas que aprisionam as respostas dadas por aqueles alunos quando questionados sobre como poderiam contribuir para a construção de um mundo ambientalmente melhor: “não matar os animais”, “não cortar árvores”, “não jogar lixo no rio”, “não poluir o ar”, “não maltratar os bichos”. Os seres humanos, com o conhecimento que têm sobre os elementos da natureza, e dominadores que o são, dela, podem decidir racionalmente sobre o que não devem fazer e o que devem sentir em relação à natureza (decisão esta pautada nos conhecimentos já adquiridos – a importância das plantas e animais, da água e do ar). Porém, podemos observar que todas as

respostas refletem a armadilha paradigmática e situa o conhecimento humano no centro de toda e qualquer decisão/ação sobre a natureza.

Pensando sobre estas idéias que discutimos, parece haver um ciclo vicioso onde não há saída. Porém, se avançarmos ao mesmo tempo no sentido da construção de novos elementos conceituais sobre um mundo organizado complexamente e enxergarmos as possibilidades compreensivas que outros discursos, diferentes dos hegemônicos, podem trazer para dentro do contexto escolar, acreditamos que poderemos construir novas práticas para uma educação ambiental menos teórica, individualista e comportamentalista. Outros discursos que se colocam em embate com o hegemônico entram no processo de ruptura dessa armadilha paradigmática. Essa educação ambiental que pretendemos critica se constitui como uma ação educativa na inserção em uma realidade que é complexa; portanto, não se dá “simplesmente” pela via de uma compreensão de conhecimentos teóricos, como também não se realiza “apenas” por intervenções práticas descontextualizadas de uma reflexão crítica. Mas sim pela práxis que dialoga teoria e prática em processo de interação; portanto, não disjunta, simplifica e reduz uma das partes. Também não se dá focada no indivíduo, mas também não o nega diante do coletivo, é uma prática educativa potencializadora do movimento coletivo conjunto capaz de intervir no processo de transformação da realidade socioambiental. Propostas estas que, se fizerem presentes no cotidiano escolar, nos fazem acreditar na possibilidade da associação entre crianças e educação ambiental nas escolas para a construção de um mundo melhor.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. São Paulo: Papyrus, 1996.
- GUIMARÃES, M. **A formação do educador ambiental**. Campinas: Papyrus, 2004.
- _____. **Educação ambiental: no consenso um embate?** Campinas: Papyrus, 2000.
- LAYRARGUES, P.P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? REIGOTA, M. In: **Verde cotidiano: meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- MORIN, E. Articular saberes. Alves, N.; Garcia, R. L. (Org.) in: **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 65-80.
- _____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. **O Método I, a natureza da natureza**. Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1997a.
- _____. Complexidade e ética da solidariedade. CASTRO, G. de; CARVALHO, E. de A.; ALMEIDA, M. C. de (coord.) in: **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997b.
- SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. Portugal: Afrontamento, 1987.
- VIÉGAS, A. **A educação ambiental nos contextos escolares: para além da limitação compreensiva e da incapacidade discursiva..** Dissertação. Faculdade de Educação, Niterói, 2002.

Educação como processo na construção da cidadania ambiental

Maria Inês Gasparetto Higuchi¹
Genoveva Chagas de Azevedo²

Resumo

Os problemas ambientais vivenciados atualmente exigem que a sociedade reveja e repense as bases de sustentação do planeta. Nesse contexto a educação ambiental se constitui um elemento promotor de mudanças de comportamentos visando à formação de uma nova cidadania ambiental. A educação ambiental deve ser desenvolvida a partir de múltiplas experiências teórico-metodológicas, em diversos níveis de abrangência, que transcendam as fronteiras do interesse individual superficial e atinjam o âmbito político coletivo. Qualquer programa que insira no seu bojo a relação pessoa/ambiente deve estar preocupado com os objetivos e metas estabelecidas não perdendo de vista a pessoa inserida num contexto societal específico.

Palavras-chave: cidadania ambiental, formação em educação ambiental, processos educativos.

1 Pesquisadora do Núcleo de Ciências Humanas e Sociais – Grupo de Pesquisas em Educação Ambiental do INPA. mines@inpa.gov.br

2 Pesquisadora do Núcleo de Ciências Humanas e Sociais – Grupo de Pesquisas em Educação Ambiental do INPA. genoveva@inpa.gov.br

Introdução

A questão ambiental, mais do que uma palavra em voga, nos alerta para os diferentes modos que a sociedade humana se relaciona com o meio construído e natural, desde os tempos mais remotos. No caso particular da natureza, não há como ignorar a necessidade que temos dela para nossa sobrevivência e existência como humanos, mas o contrário parece não ser verdadeiro, ou seja, a floresta, os rios e a fauna existem independentemente da ação humana. Ao mesmo tempo que a natureza nos dá suporte de existência biológica e social, ela recebe uma carga injusta de rejeitos, dejetos e todo tipo de ações predatórias, engendradas e produzidas nas nossas atividades humanas e sociais. Nesse processo das ações da sociedade humana são criados e recriados modos de relacionamento, ao mesmo tempo que ocorrem as relações intra-sociais que dão origem à cultura através de bens materiais, tecnologia e outras formas de se reproduzir biológica e socialmente. Essas ações humanas nem sempre trouxeram melhorias, ao contrário, vemos com preocupação os aspectos da degradação social que se estende ao ambiente natural e construído. Uma questão passa então a ocupar os fazeres de uma boa parcela da população. Como desenvolver sem comprometer nossa própria existência? Como transformar o que parece não ter outro jeito de acontecer?

Dar essas respostas significa buscar alternativas de sustentabilidade entre a humanidade em suas relações com a natureza, em suas relações de produção e nas inter-relações travadas nessa dinâmica de relações complexas e conflituosas, no cotidiano. Não há respostas prontas, nem processos únicos, mas como Reigota (1995) alerta, é no efetivo diálogo entre as diferentes culturas, entre os conhecimentos científicos e tradicionais, e entre as variadas formas de entendimento sobre a temática, que poderemos encontrar possibilidades inovadoras e transformadoras.

Essa preocupação com o meio ambiente passa a ter importância mundial e os esforços para reverter a problemática dão origem a diversas iniciativas. Entre elas a educação ambiental é uma possibilidade que congrega o amplo diálogo, um novo pensar e um novo agir.

Alguns fundamentos teóricos

Ao se propor qualquer ação, seja ela preventiva, educativa ou terapêutica, tem-se em primeiro lugar que saber as teorias, conceitos e representações sobre o tema com o qual se pretende trabalhar. No caso da educação ambiental, é importante compreender como as pessoas pensam, aprendem e agem no meio em que vivem. Um dos pontos principais é ter conhecimento sobre a percepção que as pessoas têm do mundo, das coisas e das outras pessoas. Marcos Reigota (1994) alerta que a prática da EA depende da concepção das pessoas sobre meio ambiente, para então podermos iniciar um programa de construção de conhecimento que fomente a necessária modificação de valores e condutas pró-ambientais, de forma crítica e responsável.

As percepções, representações, idéias e concepções são alguns dos conceitos desenvolvidos na psicologia e nas demais ciências humanas e sociais para designar como as pessoas pensam sobre determinados objetos, fenômenos e acontecimentos. Como função das capacidades e experiências pessoais são essas formas de pensar que nos fazem seres distintos

uns dos outros, de modo que, diante de uma mesma situação, cada pessoa tem uma experiência única de percepção, que contribui para formar suas representações, idéias e concepções sobre o mundo. Por exemplo, uma mulher é contratada para fazer a limpeza de uma sala. Quando o supervisor vai verificar a sala já limpa, fica indignado com o estado da sala. A senhora não entende o porquê daquela reação, pois para ela estar limpo era apenas varrer o chão, não deixando nenhum objeto. No entanto, no entendimento da senhora, a poeira não seria sujeira. Ela varreu muito bem, mas não passou um pano molhado para que o chão estivesse sem poeira nenhuma. Nesse exemplo simples podemos ver percepções bastante diferenciadas sobre “uma sala limpa”. Assim, acha-se uma sala suficientemente limpa a partir do que se considera limpo o bastante. Isso depende ainda da cultura de cada povo, que varia de acordo com a procedência, etnia, religião, política, classe social, escolaridade, etc.

Outro aspecto teórico importante é entender como as pessoas aprendem o que é feito no seu dia-a-dia. No caso específico da EA seria entender as práticas diferenciadas que as pessoas têm com os recursos ambientais e nas relações com as outras pessoas. Mas não basta apenas procurar entender como as pessoas lidam com seus problemas ambientais. É preciso também entender o que os profissionais descobriram sobre aqueles problemas e algumas possíveis soluções. Para que isso aconteça temos que ler sobre o assunto e conversar para ver como a ciência nos explica o fenômeno e como as pessoas comuns explicam e agem em torno daquele problema.

Um outro aspecto, não o último, mas tão importante quanto os demais, é saber atuar como um educador que não se preocupe em ser o “dono da verdade”, mas alguém que ajude os educandos a buscarem soluções para os seus problemas de forma criativa, motivadora e eficaz. O educador deve ser uma pessoa que respeite o que os educandos pensam e o que eles fazem, mesmo tendo conhecimento de que a forma como eles agem pode trazer problemas para eles mesmos. Isso não quer dizer que o educador deve ter uma atitude descompromissada, ou seja: “se eles pensam assim, tudo bem, que se virem...”. Primeiro deve-se entender por que as pessoas pensam dessa ou daquela forma. Deve-se negociar com equilíbrio, interpretar o que significa para aquelas pessoas fazer ou pensar do jeito que o fazem. Só essa compreensão poderá trazer o cuidado que é preciso ter para introduzir novas práticas. Lembre-se que novas práticas não acontecem da noite para o dia. Elas necessitam tempo, as pessoas precisam de tempo para mudar suas práticas e suas idéias. Mas para que isso aconteça, a forma, a postura, concepções, afetividades e demais práticas como o educador vai trabalhar com os educandos é importante.

Paulo Freire (1997) foi um educador que defendeu a idéia de que os educadores devem ser críticos e compromissados com a promoção das pessoas com as quais vai trabalhar. O respeito às individualidades, à cultura e necessidades socioeconômicas devem ser levados em conta. Deve-se enfatizar o presente, o passado e o futuro para entender a realidade e construir um mundo melhor nesse planeta, nesse Brasil, nessa região, nessa cidade, nesse bairro, nessa comunidade.

A educação ambiental unificadora e transformadora

Primeiramente não há que se equivocar no sentido de fragmentar “ensinos,” no caso, o ambiente como um sistema biofísico. A EA que aqui falamos coincide com a educação

no seu mais abrangente termo, uma vez que se associa de forma crucial com todas as complexidades e diversidades de metodologias e disciplinas historicamente alcunhadas na nossa sociedade.

A inserção da EA nos currículos tem sido tema de debate e tem retornado à berlinda para se decidir se deve ou não ser uma disciplina ou se deve ser um tema transversal. Michele Sato (2002) como muitos outros autores defende que a EA deve ser abordada como uma dimensão que permeia todas as atividades escolares, perpassando os mais diversos setores de ação humana.

Outro ponto de debate se deve à abrangência da localidade em que a EA deve se processar e atingir o maior número possível de pessoas. As esferas formal, não formal e informal são repetidamente evidenciadas como espaços específicos de desdobramento das atividades de EA. Enquanto todas as esferas de experiências sociais são importantes é na esfera formal que a EA pode ter um aceleração de novas condutas, considerando que a escola representa historicamente o *locus* do saber social e ideologicamente valorizado, e nesse sentido as questões ambientais e ecológicas passam a compor um novo paradigma para a atuação da escola na sua missão de modificar mentes e comportamentos.

As crianças, adolescentes e jovens passam a maior parte do tempo na escola. Ela, portanto, torna-se o local de referência dos valores da e na sociedade. A escola é mediadora de conhecimentos, de consciência crítica e promotora de ações de cidadania. Por isso a escola deve ser um espaço onde o corpo discente e docente estejam envolvidos e comprometidos na construção de um ambiente saudável, harmonioso e equilibrado.

Com base nesses princípios, os participantes da ECO-92 aprovaram a chamada Agenda 21, que é uma série de compromissos que os 170 países traçaram para incorporar em suas políticas públicas de desenvolvimento sustentável no âmbito ambiental, econômico, social e institucional. Mas a agenda ambiental não se limita aos representantes oficiais desses países, é preciso que todas as pessoas, instituições e organizações se comprometam em níveis distintos na implantação e operacionalização de ações que transformem esses compromissos em realidades efetivas.

É um consenso que se começarmos pela escola, estaremos dando um passo muito importante nesse processo de transformação e resgate de valores como os do cuidado e do zelo com o meio ambiente em seu sentido mais amplo possível.

Torna-se cada vez mais urgente que a sociedade reveja as suas relações com o mundo físico-natural e com o mundo social. Esse *revert* nos remete a um *repensar* as bases de sustentação do planeta Terra, desde as práticas mais elementares e aparentemente ingênuas do indivíduo, de jogar papel no chão, passando pelas práticas de consumo e indo até a elaboração e execução de políticas públicas e ambientais pautadas em novas éticas.

Acreditando na superação de visões reducionistas e ingênuas da questão, Medina (1994, 2002), entende a EA como um processo que cria possibilidades de formação crítica e participativa relacionadas à correta utilização dos recursos ambientais. Isso, entretanto, não é apenas retórica, uma vez que, segundo Grün (1996) a EA tem pela frente um trabalho de desmistificar os extremismos, tanto do cartesianismo quanto do arcaísmo, para tal há que se reverter saberes e práticas para contemplar aspectos que vislumbrem uma sociedade ecologicamente sustentada.

Incorporar essas dimensões em um trabalho popular com comunidades pressupõe: um processo de identificação e conquista dos atores sociais envolvidos; busca de parcerias e um programa que seja elaborado de acordo com os interesses e perspectivas da população-alvo. Nesse sentido, Guimarães (1995, p.15) argumenta que a EA voltada para a participação ativa dos atores sociais apresenta-se como uma dimensão do processo educativo no qual os envolvidos buscam a construção de um novo paradigma que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida. Aspectos estes que são intrinsecamente complementares, integrando assim educação ambiental e educação popular como conseqüência da busca da interação e integração dos aspectos sociais, econômicos, políticos, ecológicos e culturais de uma vida melhor e mais sadia para todos.

Verifica-se que o conceito de EA também “evoluiu” de acordo com o tempo. Historicamente esteve ligado aos conceitos ou representações que se atribuíram ao de meio ambiente. Nas últimas décadas vem se consolidando e tornando-se um parâmetro no estabelecimento de pensar a educação no seu conjunto, haja vista o número de publicações, projetos, experiências e pessoas envolvidas com a temática, em todas as esferas, seja na formal, não formal ou na informal.

A EA na sua vertente mais atual se inscreve nos princípios da sustentabilidade, da complexidade e da interdisciplinaridade. Segundo Leff (2001), o pensamento da complexidade deve estar na base da ecologia, da tecnologia e da cultura que constituem uma racionalidade produtiva. A EA requer a construção de novos objetos interdisciplinares de estudo através da problematização dos paradigmas dominantes, da formação dos docentes, da incorporação do saber ambiental emergente em novos programas curriculares e nos programas com as comunidades, sejam urbanas ou rurais.

A despeito de qualquer crítica que se possa fazer da supervalorização dada à EA como um mecanismo poderoso na “mudança de comportamentos” diante do meio ambiente, ou atribuindo a ela o papel de formadora de uma “consciência ambiental”, retirando-se os excessos e a falta de criticidade, a EA também tem um conteúdo mais abrangente, no âmbito filosófico e político.

Nesse sentido, Leff (1996, p.128) argumenta que a EA adquire um sentido estratégico na condução do processo de transição para uma sociedade sustentável, uma vez que se trata de um processo histórico que reclama o compromisso do Estado e da cidadania para elaborar projetos nacionais, regionais e locais. A EA deve se definir por um critério de sustentabilidade, que corresponda ao potencial ecológico e aos valores culturais de cada região.

A EA se faz valer dos mais diversos documentos produzidos no âmbito internacional e tenta, a partir desses pressupostos delinear uma trajetória prática. Prática essa que, dependendo do grupo social que a concebe e a realiza, não é neutra. Assim, EA é ideológica no sentido político, portanto, não é neutra, nem descontextualizada, nem acrítica; a abordagem deve ser a mais ampla e relacional possível, considerando as problemáticas globais, suas inter-relações; deve promover o diálogo e a cooperação entre indivíduos, instituições e culturas; deve considerar as diferenças étnicas, de gênero, de classe social e outras relações que promovam a construção de novas formas de pensar e agir dos cidadãos entre si e com a natureza (Viezzer & Ovalles, 1994).

Nesse sentido, as pesquisas quanto às ações educativas, pontuais ou processuais, formais ou não formais, em todo o Brasil, indicam que as tendências de concepções e práticas são múltiplas e multifacetadas pois são situadas e contextualizadas local e globalmente. Os resultados desses pensares e saberes dão indicadores do avanço da consciência ecológica, “ecopedagógica” e socioambiental das questões macro e micro do meio ambiente. (Noal et al., 1998; Pedrini, 2001, 2002; Philippi & Focesi, 2000).

Metas a atingir no processo educativo

Qualquer programa ou ação que insira no seu bojo a relação pessoa/ambiente deve estar preocupado com os objetivos e metas estabelecidos. A partir destes objetivos o educador fundamentará suas atividades e selecionará o método a ser desenvolvido. Muitos autores definem como objetivo da EA aspectos tais como aqueles fundamentados na taxonomia educacional de Bloom como Smyth (1995 apud Sato 2002) onde o autor estabelece processos diferenciados de atividades.

- **Sensibilização ambiental** – Trata-se de um processo de “chamamento”, de olhar numa direção antes distante do campo de motivação. É um dos primeiros momentos do processo educativo que insere o educando num mundo que se quer ver (re)descoberto, ou simplesmente notado. Muitos programas, equivocadamente consideram este momento como completo e alavancador de novas condutas.
- **Compreensão ambiental** – Processo que estabelece a divulgação com informações específicas sobre o ecossistema e seus elementos constituintes, suas características, funcionamento e relações biofísicas.
- **Responsabilidade ambiental** – Processo de reflexão no sentido de colocar-se como membro constituinte do ecossistema e protagonista da transformação, modificação, organização, manutenção, preservação do ecossistema, seja em nível de micro ou macroabrangência.
- **Competência ambiental** – Envolve processos educativos que visem à construção de capacidades de avaliar e agir de forma proativa no ambiente.
- **Cidadania ambiental** – Envolve ações de efetiva participação e de mobilização, com outras pessoas, na busca de soluções aos problemas da relação pessoa/ambiente, ou na prevenção de possíveis riscos ambientais a partir de comportamentos ecologicamente desequilibrados.

Metodologias

A partir dos objetivos estabelecidos o educador é solicitado a introduzir metodologias criativas, lúdicas e diversificadas. A EA é um tema que pode ser desenvolvido em múltiplas experiências metodológicas em diversos níveis de abrangência. Em qualquer dos casos cabe ao educador, por intermédio de sua vivência pessoal e profissional propor metodologias que favoreçam a construção da cidadania ambiental, de acordo com os princípios

propostos por Smyth (1995). Os métodos e técnicas usados pelo educador manifestarão a visão de mundo, a visão da prática educativa e, principalmente, a visão de sujeito/pessoa que ele possui. Por isso, explorar a temática ambiental transcende as fronteiras do interesse superficial dos envolvidos. Trabalhar a questão ambiental, alerta Sato (2002), é inevitavelmente um processo político que fica “transparente” nas estruturas pedagógicas escolhidas pelo educador.

Além dessa postura ideológica, o educador deve estar munido de um conhecimento suficiente para desenvolver os conteúdos que se propõe. Para que a EA seja implementada é necessário que o educador saiba os conteúdos a serem inseridos na sua prática disciplinar. Após a escolha do conteúdo deve-se selecionar o referencial teórico e livros que discutam a temática a ser abordada, bem como a ideologia do ensino e do aprender. Nesse sentido Sato (2002, p.41) recomenda algumas técnicas para a disseminação da EA e construção do conhecimento no processo de ensino/aprendizagem:

- um acervo didático coerente;
- uso de dinâmicas contextualizadas e socializadoras;
- respeito à diversidade de pensamento dos educandos;
- posicionamento crítico diante dos problemas socioambientais;
- promoção de debates em busca de alternativas e gerenciamento aos problemas ambientais;
- promoção de atividades participativas e dialógicas;
- utilização de atividades lúdicas e dinâmicas;
- promoção de trabalhos práticos que vislumbrem aspectos interdisciplinares.

Completando esse pensamento, Dietz & Tamaio (2000) advogam que se o educador quer promover uma cidadania ambiental crítica e responsável em seus educandos, deve saber que a pessoa aprende de forma integrada, isto é, pensando, falando e fazendo; que só se aprende aquilo que faz sentido, que significa alguma coisa, e, portanto, precisa-se estar motivado, querer aprender. Ao educador compete essa mediação no processo de transformação.

Considerações finais

A reflexão da educação ambiental como um elemento fundamental na promoção de mudanças de comportamentos visando à formação da cidadania ambiental inclui um processo de formação teórico-metológico crítico e embasado num compromisso ético. As múltiplas experiências, em diversos níveis de abrangência, devem possibilitar uma clareza de que o indivíduo é parte constituinte de uma realidade coletiva onde os direitos e deveres são dimensões de um mesmo processo de construção da cidadania. Isso requer que qualquer programa ou ações educativas seja estruturado de forma que haja gradativamente uma consciência que transcenda as fronteiras do interesse individual superficial e atinja questões no âmbito político coletivo. Isso não quer dizer que o indivíduo não deve ser compreendido como ser único, ao contrário, ele é detentor de singularidades que devem ser respeitadas.

Esse indivíduo, junto com outros indivíduos compõem uma sociedade. Portanto, a educação ambiental deve trabalhar com duas dimensões básicas: estimular as habilidades individuais e munir esse indivíduo com habilidades sociais que permitam ações coletivas na busca da cidadania ambiental.

Referências bibliográficas

- DIETZ, L. A. e TAMAIO I.(Coord.) **Aprenda fazendo**: apoio aos processos de educação ambiental. WWF Brasil, 2000.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. **Saberes necessários à prática educativa**. 3ª ed. Paz e Terra. Col. Leitura, 1997.
- GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: A conexão necessária. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).
- GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- LEFF, E. Las universidades y la formación ambiental. In: **Revista de ciências humanas**. Florianópolis, v. 14. n. 20, p. 103-124, 1996.
- LEFF, E. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.
- MEDINA, N. M. A formação dos professores em educação ambiental. In: **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC: SEF. 2001.
- MEDINA, N. M. Elementos para a Introdução da Dimensão Ambiental na Educação Escolar – 1º grau. In: **Amazônia: uma proposta interdisciplinar de educação ambiental** – documentos metodológicos. Brasília: Ibama, 1994.
- NOAL, F.; REIGOTA, M. e BARCELOS, V. H. L. (ed.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998.
- PEDRINI, A. G. (org.) **O contrato social da ciência: unindo saberes na educação ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- PEDRINI, A. **Educação ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PHILIPPI JR, A.; FOLCESI, M. C. **Educação ambiental**: desenvolvimento de cursos e projetos. São Paulo: USP, Faculdade de Saúde Pública. Núcleo de Informações em Saúde Ambiental: Signus Editora, 2000.
- REIGOTA, M. **Melo ambiente e representação social**. Cortez, São Paulo, 1995.
- REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SATO, M. **Educação ambiental**. São Carlos: Ri Ma, 2002.
- SMYTH, J.C. Environmental Education: A view of a changing scene. In: **Environmental education research**, v. 12. n.1, 1995.
- VIEZZER, M.; OVALLES, O. (Org.) **Manual latino-americano de educação ambiental**, São Paulo: Gaia, 1994.

A universidade e a formação de professores para a educação ambiental

Maria Inêz de Oliveira Araújo

Resumo

Este ensaio busca apresentar alguns princípios importantes à formação de professores diante das atuais exigências de uma sociedade em constantes alterações em seus aspectos sociais e ecológicos. Também procura resgatar o papel da universidade na formação do professor para agir sob a égide da educação ambiental.

Palavras-chave: educação ambiental, formação, professores.

Introdução

As atuais exigências sociais têm desencadeado a necessidade de uma visão de mundo que permita ao ser humano agir em sociedade minimizando os efeitos danosos ao ambiente natural. Uma visão de mundo construída a partir de uma nova concepção de educação alinhada às questões ambientais, capaz de promover a formação de personalidades ambientalmente solidárias, mediante a aproximação da prática pedagógica ao processo de construção do conhecimento.

A perspectiva de inserir as questões ambientais no processo educativo requer que o professor oriente seu aluno a agir ativamente na sociedade e que o processo de aprendizagem não seja reduzido apenas ao aluno, mas possibilite ao professor o desenvolvimento constante de novas atitudes necessárias ao bom desempenho de sua profissão, compatíveis às freqüentes mudanças socioambientais.

Essa exigência educacional provoca o surgimento de relações e áreas de incertezas de diversas naturezas: pedagógica, de atualização conceitual e dos acontecimentos cotidianos que desafiam o professor a ocupar o espaço de mediador da aprendizagem dos seus alunos. A visão tradicional do professor como “dono” do saber dá lugar ao professor como facilitador e parceiro da aprendizagem. A relação vertical entre aluno/professor abre espaço para uma relação de compartilhamento de opiniões e estratégias. De interação/integração entre as noções individuais e os conteúdos disciplinares.

Com isso surge também o desafio de criar espaço de construção ativa do conhecimento do aluno. O fazer/aprender não deve ser uma atividade externa ao aluno, mas conjunta, envolvendo o potencial intelectual do aluno e do professor aos meios de aquisição de novas informações passíveis de serem transformadas em conhecimento.

Dessa forma, almeja-se que ao mesmo tempo em que o professor criar os espaços para facilitar o aprendizado do aluno, promova também seu próprio aprendizado. O modelo de professores que a educação ambiental exige requer uma formação cujo ponto de sustentação seja a reflexão sobre sua própria prática, com a intenção de resolver os problemas.

Nesse sentido, o saber/fazer, presente na escola nova, ganha um reforço e passa a ser compreendido não apenas como prática executável, mas como um caminho a construir um movimento de reflexão e significação do saber elaborado, em que o conhecimento profissional ocupa o lugar de mediador na construção do saber dos envolvidos e não finalidade única do processo educativo.

Assim, no que diz respeito à formação do profissional para a educação ambiental, faz-se necessário superar a definição do professor como perito em aula, cuja tarefa é transmitir conhecimento, para assumir a definição de professor com atitudes didáticas inovadoras, devendo saber reconstruir o conhecimento e colocá-lo a serviço da cidadania.

Dessa forma, os professores que desejam se engajar no movimento da educação ambiental devem ser capazes de identificar e analisar coerentemente o contexto ambiental como elemento dos conteúdos disciplinares.

Portanto, no que diz respeito ao desenvolvimento de uma prática para os fins da educação ambiental, vale ressaltar a importância da relação teoria/prática na formação

docente, no sentido de prepará-lo para uma ação contextualizada. Dessa forma, os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo em que os re-significam são, por sua vez, re-significados. Dessa maneira, o professor recupera os saberes acumulados durante sua experiência e, para resolver os problemas oriundos de práticas, “conversa” com a nova situação e os novos dados, elaborando novo conhecimento sem que o anterior seja desprezado. Por isso, acredito que a aquisição de informações ou de dados isolados é insuficiente para a formação de professores que almejam a educação ambiental. É preciso situar as informações e os dados no seu contexto de forma a produzir significados.

Hoje, uma nova interpretação é dada ao saber advindo da experiência. O professor aprende a ser professor com a sua prática cotidiana, refletindo sobre ela. No entanto, são poucos os ambientes que possibilitam a reflexão coletiva, de modo que a construção do saber restringe-se ao próprio professor. Devemos estar atentos para as incertezas, os obstáculos e as barreiras que o cotidiano da sala de aula nos reserva e devemos estar dispostos a buscar sempre novos saberes que sejam capazes de enfrentar as dificuldades do dia-a-dia da sala de aula, pois, na maioria das vezes, a limitação do ser humano impede de ver a si mesmo, requerendo a ajuda dos pares para desequilibrar as certezas dos saberes já construídos. O saber já construído pode criar obstáculos à entrada de novas experiências.

O pensar criticamente a ação pedagógica e seus efeitos deve proporcionar a fusão entre a prática e a teoria. Esta fusão é o alicerce da construção de uma pedagogia apropriada à educação ambiental. Deve-se ressaltar que, para ensinar sob a perspectiva da educação ambiental, o professor, além de estar munido de saberes pedagógicos (formação pedagógica), deve estar preparado para acompanhar, entender e discutir as relações e o dinamismo que regem o ambiente (formação ambiental).

Porém, é oportuno ressaltar que, se por um lado, o momento pede profissionais que insiram as questões ambientais no processo educativo, por outro reconhece que esses profissionais ainda carecem de uma formação adequada para mudar sua prática cotidiana de sala de aula.

A universidade, como instituição formadora dos professores da educação básica, não (...)está omissa diante do novo paradigma educacional. As mudanças curriculares, em parte, revelam a preocupação com as novas necessidades sociais. Mas, são os apelos da mídia, da sociedade, sobre as pressões que a tecnologia e a ciência exercem no meio natural, que em algum momento influenciam a prática do professor universitário. Em meio a essa rede de relações – universidade/formação profissional/formação ambiental (...) emerge o problema central para a formação do professor: como viabilizar a preparação desses futuros professores para introduzirem essa nova mentalidade no cotidiano de sala de aula e implementar a educação ambiental na educação básica?

O papel da universidade na formação do professor para a educação ambiental

É inegável a importância dos saberes que os professores adquirem durante sua formação, seja ela inicial ou continuada. A universidade como instância ideal para a instrução

de nível superior, tem que se sensibilizar para a preparação de professores para agir sob a égide da educação ambiental, em cursos regulares e multidisciplinares ainda na graduação, cujo principal intuito é perseguir a construção do campo da educação ambiental.

Com isso, não se espera da universidade a introdução nos currículos de uma nova disciplina com conteúdos e metodologias de educação ambiental. Isso feriria os princípios dessa educação, mas a criação de um espaço que discuta o campo e a finalidade da educação ambiental.

Ab'Saber quando discute a responsabilidade da universidade na implementação da educação ambiental, afirma que, para repensar a responsabilidade da universidade brasileira nas questões relacionadas à educação ambiental, há que se partir de várias óticas e muitos pressupostos, a começar pela redefinição do próprio conceito de educação.

Uma educação que tenha como finalidade incorporar a dimensão ambiental no processo educativo. Neste sentido, para que a dimensão ambiental faça parte dos currículos da educação superior e em consequência, da educação básica, o processo de formação profissional deve possibilitar aos professores a elaboração de saber pedagógico, a partir da interação entre o conhecimento específico disciplinar, o pedagógico e o saber ambiental, que problematizam o conhecimento fragmentado em disciplinas e a administração setorial do desenvolvimento, para construir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a rearticulação das relações sociedade/natureza.

Portanto, a universidade, ao propor estratégia para a inserção da dimensão ambiental nos currículos de formação de professores de ensino formal, deve iniciar e incentivar os licenciados a investir no desenvolvimento profissional, com especial atenção para a auto-formação, mediante estratégias de investigação na ação e de investigação avaliativa.

Dessa forma, as universidades, no que tange à formação de professores para a educação ambiental, têm duas principais funções: a primeira, formar professores para os distintos níveis de escolaridade, propondo iniciativas de continuidade dessa formação; e, a segunda, investir em pesquisas de práticas educativas e metodologias fundadas na interdisciplinaridade e na investigação.

A sociedade, em constante e aceleradas mudanças ecológicas e sociais, requer dos cursos um processo de auto-formação e a formação coletiva da equipe de professores, de delimitação de diversas temáticas ambientais, de elaboração de estratégias de ensino e definição de novas estruturas curriculares, com a finalidade de atender as exigências postas na sociedade.

Portanto, espera-se que os cursos de graduação sejam capazes de preparar os licenciandos para mobilizar recursos, conhecimentos teóricos e metodológicos, a fim de responder as diferentes demandas socioambientais e as situações de trabalho. Em se tratando especificamente de uma educação sob o paradigma ambientalista, espera-se dos cursos, além da preparação teórico-metodológica, a formação ambiental fundada na coerência entre o modelo de formação profissional e ambiental com o modelo didático adotado.

Com efeito, o professor, para agir sob a égide da educação ambiental, deve adquirir conteúdos teóricos, procedimentais e atitudinais mediante exercício de aprendizagem. Nesse sentido, é de fundamental importância que o professor, que deseja agir nessa abordagem de educação, tenha sua formação pedagógica alinhada à formação ambiental (visão de mundo),

mantendo as atenções dedicadas a essa preparação, às questões que estão no entorno e para uma formação profissional continuada.

Apesar do reconhecimento da urgência na implementação da educação ambiental e seu papel no sistema educativo, as conquistas alcançadas até agora estão muito aquém dos propósitos aqui expostos.

O novo modelo de formação de professores propõe a preparação do professor comprometido com a mudança educativa, apontando para a necessidade de promover iniciativas que assegurem uma formação ambiental rigorosa dos docentes, ao mesmo tempo em que sejam estabelecidos vínculos seguros entre a formação inicial e a continuada.

Embora o construtivismo receba críticas em seus diferentes aspectos, os trabalhos sobre metodologias em educação ambiental, assim como os princípios que sustentam essa abordagem de educação apontam que a aquisição do conhecimento tem suas bases no enfoque construtivista.

Para a construção do conhecimento não importa os métodos adotados. Pode ser segundo a abordagem estruturalista de Piaget, que defende o princípio da ação-interação com o objeto, em uma perspectiva adaptativa por meio da relação assimilação-acomodação em constante reelaboração conceitual. Pode ser o sociointeracionista de Vygotsky que defende a aquisição do conhecimento por meio de interações entre os sujeitos, mediadas pela linguagem e pelo pensamento e influenciada pelas esferas sociais e culturais. Pode ser ainda o conhecimento-ação, defendido por Maturana & Varela, quando reconhecem o conhecimento como algo inerente ao aporte biológico do sujeito que, por meio de sua percepção e ação, vai construindo ao longo de sua experiência de vida.

A interação ser humano/ambiente/conhecimento também pode ser evidenciada nos trabalhos de Paulo Freire ao questionar a concepção “bancária” de aquisição do conhecimento e ao propor novas bases para a sua aquisição ou a tomada de consciência, introduzindo a necessidade da dialogicidade no processo educativo formal. De acordo com Paulo Freire, ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Portanto, a produção do conhecimento não deve obedecer somente ao processo exclusivamente individual, ao contrário, deve ser fruto da comunicação interpessoal de todos os níveis e de capacidades dos envolvidos na resolução de problemas mais urgentes do indivíduo e do ambiente cultural ao qual pertencem.

No que diz respeito à formação profissional do professor para a educação ambiental, além do seu compromisso com a causa ambiental e com uma educação transformadora e dialógica, deve haver um conhecimento que lhe permita construir e reconstruir, num processo educativo de ação e reflexão, o conhecimento sobre a realidade de modo dialógico com os sujeitos no processo educativo, no sentido de superar a visão fragmentada sobre a mesma.

Nessa perspectiva, a essência do modelo de formação de professores está mediada pela reflexão, não da atividade individual de auto-reflexão, mas de reflexão dialógica, fundamentada no conceito de interação social e entendida como estratégia para promover e facilitar a construção do conhecimento didático para o professor e para os alunos.

A ação reflexiva, mesmo sendo uma prática difícil de ser introduzida, é um importante componente na construção de conhecimento pedagógico no processo de formação de professores. Em um trabalho realizado com as disciplinas prática de ensino de biologia e prática de ensino de geografia, que teve a finalidade de introduzir a prática reflexiva na formação de professores, perceberam que os estagiários quando colocados em situação coletiva para a construção da prática, no início sentiram dificuldades e insegurança com a nova proposta, mas, com a continuidade do processo, essa insegurança foi sendo superada com os encontros pedagógicos, com os resultados obtidos. A continuidade do projeto de ensino permitiu que os estagiários assumissem posturas de abertura e confiança, facilitando o diálogo e o aperfeiçoamento das suas práticas em sala de aula.

Não dissociada dos outros requisitos para desenvolver ações educativas em educação ambiental, a investigação, como meio de aquisição do conhecimento, constitui uma poderosa ferramenta que pode desenvolver suas ações sob o enfoque construtivista e interdisciplinar.

Em situação de aprendizagem e de formação de professores a investigação pode proporcionar:

- a) a análise da complexidade ambiental por ser desenvolvida em ambiente real, não simulado ou fictício;
- b) tomar consciência das inter-relações ecológicas, sociais, econômicas e políticas do mundo moderno;
- c) adquirir conhecimentos ambientais e pedagógicos, fundamentais para a compreensão dos problemas ambientais e tomadas de decisões no âmbito pedagógico e social.

Esse conhecimento pedagógico não pode ser descrito simplesmente como um acontecimento de técnicas para implementar um ideal de ensino negligenciando o contexto.

Pode parecer redundante mencionar o caráter interdisciplinar como requisito na formação do professor que deseja agir sob a perspectiva da educação ambiental, mas é por meio desse enfoque – interdisciplinar – que o licenciando tem acesso às várias dimensões e referências necessárias à formação ambiental. Para compreender as questões ambientais para além de suas dimensões biológicas, químicas e físicas, enquanto questões sociopolíticas, exige-se do professor uma adequada formação pedagógica e ambiental.

A universidade tem um papel importante na formação ambiental de profissionais. Ela precisa incorporar a dimensão ambiental nos seus objetivos, conteúdos, metodologias, nas próprias carreiras que está formando. Espera-se que os profissionais, formados pela universidade, sejam capazes de trabalhar em grupos multidisciplinares e em ações interdisciplinares, de modo que essas ações sejam interativas e reflexivas, capazes de promover a participação dos diferentes agentes da sociedade, na construção individual e coletiva do conhecimento.

A pesquisa “ a dimensão ambiental nos currículos de formação de professores de biologia”, realizada na Universidade de São Paulo – USP, com o objetivo de revelar caminhos

para inserir a dimensão ambiental nos currículos de formação de professores, mostrou que, mesmo ténue, existem algumas iniciativas no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da USP e nos currículos de algumas disciplinas que vislumbram a inserção dessa dimensão na formação dos licenciandos. Essa pesquisa aponta significativo avanço na formação ambiental, ficando a formação pedagógica no âmbito da intelectualidade e da preparação para transmitir conceitos, sem considerar as transformações historicamente construídas e a necessidade de preparar o futuro professor para enfrentar essas transformações.

Nesse sentido, para orientar um modelo de formação de professores, é recomendável considerar os seguintes princípios:

- a) introduzir o enfoque construtivista na formulação de atividades, o que significa valorizar os esquemas prévios dos alunos, potencializar o contraste desses esquemas entre si e com outras fontes de informação para, desse modo, abrir processos de reestruturação deles;
- b) superar a dicotomia teoria versus prática, abrindo processos de reflexão/ação/reflexão;
- c) contemplar cada tema como problema aberto, cuja formulação pretenda destacar necessidades dos professores com relação ao modo de formular e pôr em marcha um plano de formação em educação ambiental;
- d) organizar trabalhos que potencializem as atividades, tanto em pequenos grupos quanto em grandes, de modo a possibilitar mudanças de atitudes e de aptidões fundamentais na educação ambiental.

Concluindo, pensar a formação do professor para a educação ambiental supera a aceção do profissional preparado para resolver problemas de ensino/aprendizagem mediante recursos instrumentais e selecionar meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Essa perspectiva, posta nos cursos de formação, não dá conta de responder questões que se apresentam em muitas situações concretas no cotidiano escolar e aos objetivos propostos pela educação para as transformações sociais.

A formação, quando reduzida à preparação técnica, não prepara o professor para solucionar problemas oriundos da incerteza, da singularidade e dos conflitos de valores que escapam aos cânones da racionalidade técnica.

Assim, a universidade deve ficar atenta para alguns aspectos importantes na formação do professor para agir profissionalmente diante das necessidades e exigências da atualidade. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E em situações de conflito de valores não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios.

Referências bibliográficas

- AB'SABER, A. A universidade brasileira na (re)conceituação da educação ambiental. **Educ. Bras. Brasília**, v. 15, n. 31, p. 107-115, 1993.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ARAUJO, M. I. O. **A dimensão ambiental nos currículos de formação de professores de biologia**. 2004. Tese (doutorado em educação), Programa de pós-graduação em educação da faculdade de educação da USP. São Paulo.
- ARAUJO, M.I.O.; MELO, R. S. dos. Desenvolvimento da ação reflexiva na formação inicial do educador: uma contribuição da educação ambiental. In: **Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias**, 2001, Anais Enseñanza de las ciencias. Barcelona, número extra, p. 433-434.
- ARAUJO, M.I.O.; MELO, R. S. dos. Desenvolvimento da prática reflexiva na formação inicial do professor: uma introdução da educação ambiental no estágio curricular. In: **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2001. Anais da 24ª Reunião anual da Anped, p. 1-7.
- COPELLO LEVY, M. I.; SANMARTÍ PUIG, N. **Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre as concepciones y las prácticas**. Enseñanza de las Ciencias, 2001, v. 19, nº 2, p. 269-283.
- DEMO, P. Formação Permanente de Formadores: educar pela pesquisa. In: MENEZES, L. C. (Org.), **Professores: Formação e Profissão**. São Paulo: Nupes, 1996.
- ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: FIORENTINE, GERALDI & PEREIRA (org.), **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras. 1998.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. 21º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Enddlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papyrus, 2002.
- SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Por uma educação ambiental crítica e emancipatória no meio rural

Sônia Balvedi Zakrzewski

Resumo

Ao resgatar a história da educação no meio rural, percebemos a negligência neste meio e a carência de pesquisas e intervenções em EA voltados à população do campo, uma população marginalizada e esquecida, que vem sofrendo os impactos do modelo de desenvolvimento rural brasileiro, gerador de inúmeros problemas econômicos, sociais e ecológicos. Neste artigo, procuramos, a partir de nossas vivências, experiências e paixões pela EA, refletir sobre os desafios da EA nas escolas do meio rural.

Palavras-chave: educação rural, pesquisa, desafios.

Introdução

Apesar das inúmeras tentativas de incorporar a EA nos currículos escolares, hoje ainda são poucas as pesquisas e intervenções voltadas à população do campo, uma população marginalizada e esquecida, que vem sofrendo os impactos do modelo de desenvolvimento rural brasileiro gerador de inúmeros problemas econômicos, sociais e ecológicos. Não obstante, a maioria das pesquisas retrata ainda a forma passiva da contemplação ou da compreensão descritiva da situação marginalizada, sem evidenciar uma ação metodológica que possa contribuir com as múltiplas teorias tecidas no interior do mosaico da EA. Neste artigo, procuramos refletir sobre os desafios da EA nas escolas do meio rural. Não temos a pretensão, neste texto, de dar a palavra final, mas de expressar nossa posição e colocá-la em debate.

A situação da educação rural no cenário nacional – um breve olhar

Ao longo do século XX muitos foram os programas e projetos governamentais, destinados ao processo de educação formal no meio rural, que aconteceram em diferentes momentos históricos e que deixaram marcas na realidade brasileira.

Hoje, as escolas rurais continuam a existir em todos os cantos do país. Mesmo em locais de difícil acesso, onde não há estradas ou energia elétrica e sem condições adequadas de formação docente ou qualificação salarial digna. Sem empoderamento¹ político para acompanhar as revoluções científicas ou as atualidades sociais, muitas vezes a inserção da escola se dá em espaços de vegetação ingente, escondida à beira de um rio, ou funcionando ao lado da casa do professor. O cenário desolador marca seções em notícias de jornais e produtos comerciáveis da mídia, entretanto, reconhecemos que não são necessárias análises profundas para compreender que as políticas e programas educacionais oficiais para o meio rural não surgiram para atender os interesses sociais de trabalhadores assalariados, pequenos produtores e suas famílias. A distância destes projetos das aspirações e necessidades do povo rural, bem como a sua exclusão na gestão destas proposições, aliada à tentativa de provocar mudanças culturais e sociais no meio rural, determinaram a inadequação e o fracasso da grande maioria dos projetos desenhados em nosso país. Na prática, não existe uma política educacional para o meio rural: são raros os municípios que apresentam um trabalho mais aprofundado e eficiente, pelas deficiências financeira, humana e material (Leite, 1999).

O currículo e o calendário escolar que desconsideram a realidade do campo, desvalorizam a cultura local, promovendo alterações nos valores socioculturais da população do campo em detrimento aos valores urbanos. Muitas vezes as escolas rurais são atendidas por professores com uma visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal, que não tiveram uma formação específica para trabalhar com a realidade rural. Com baixo índice

1 Boff (1999, p. 195) definiu o termo “empoderamento” como “a criação de poder nos sem-poder ou a socialização do poder entre todos os cidadãos e reforço da cidadania ativa junto aos movimentos sociais”. Isso implica dizer que sempre haverá uma parcela das minorias que se sentirá ameaçada, especialmente pela divisão do poder político.

salarial, assumem inúmeras funções na escola, além da docência, não recebendo praticamente nenhum apoio pedagógico e material. E, lamentavelmente, a extensa maioria dos livros didáticos, recursos fortes nas salas de aulas do mundo inteiro, advêm de grandes centros urbanos e são de autoria de pessoas que desconhecem outras realidades.

Os professores rurais, embora com pouco poder social de tomadas de decisões em torno de sua formação, têm sido ao longo dos anos culpabilizados pela “baixa qualidade” da educação no campo. Na transição de valores, o neoliberalismo também vem acentuar a “qualidade” na educação como efeito empresarial. Na área governamental, observa-se a lógica capitalista na maioria dos municípios, com proposições meramente economicistas e perversas, que vêm propor medidas simplistas para o desenvolvimento profissional de professores, que situam o educador fora das decisões, das reestruturações curriculares, do repensar a escola, concebem os educadores como meros executores de idéias e propostas elaboradas por outros.

Neste contexto, a escola rural configura-se como uma instituição social frágil no processo de construção de conhecimentos. Renegada e fadada ao fracasso, a escola rural pulsa entre sua própria luta de manutenção de identidades e culturas, e sua condição ontológica de baixo empoderamento social. Compreendemos que “empoderamento” significa oferecer oportunidades para que uma dada região ou grupo social marginalizado consiga romper com a punição do silenciamento, possibilitando que as inúmeras vozes ausentes, inclusive aquelas jamais esquecidas, possam ser ouvidas nos lineamentos de uma rede de conhecimentos próprios, tecidos através de vários sentidos além da racionalidade autoritária e hegemônica, e urdindo múltiplos saberes, gestualidades e emoções que a modernidade insiste em negar. Nosso compromisso, neste sentido, quer corroborar que a escola rural seja vista com mais atenção e carinho, e que fortalecida em seus alicerces políticos, possa contribuir com a construção de uma sociedade mais equitativa e com responsabilidade ecológica, através do olhar inventivo da EA.

Que educação ambiental queremos na escola rural?

A EA é uma complexa dimensão da educação. Caracterizada por uma grande diversidade de teorias e práticas, não pode ser entendida no singular. As diferentes percepções de EA carregam valores subjetivos profundos, pois se inscrevem em processos históricos, espirituais, culturais ou informacionais, que se somam e se divorciam, na mestiçagem de matizes caleidoscópicas capazes de ousar a transformação educativa desejada.

Ao longo da história, a EA esteve associada a “diferentes matrizes de valores e interesses, gerando um quadro bastante complexo de educações ambientais com orientações metodológicas e políticas bastante variadas” (Carvalho, 1998, p. 124). A EA tem sido abordada de diferentes modos: como um conteúdo, como um processo, como uma orientação curricular, como uma matéria, como um enfoque holístico (Gough, 1997 apud Orellana, 2001), e também tem apresentado objetivos diversos: a conservação da natureza, o gerenciamento de recursos, a resolução de problemas ambientais, a compreensão do ecossistema, a melhoria dos espaços habitados pelo ser humano, a discussão das questões ambientais globais, e, ultimamente, foi negligenciada e substituída pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2002), que decretou o período de 2005-2014 como o decênio da educação para o desenvolvimento sustentável.

De fato, a EA contemporânea caracteriza-se por uma problemática conceitual extremamente associada aos numerosos problemas estabelecidos por sua prática. Certamente não existe nenhum problema com a existência de um grande número de concepções sobre EA. O problema reside no fato de que muitas concepções de EA conduzem à sua prática reduzida. Segundo Sauvé (1999), quando os fundamentos da prática não estão claros, ocorre uma ruptura entre o discurso e a prática, que conduz a uma perda da efetividade.

Lukas (1980-1981) foi um dos primeiros pesquisadores em EA a apresentar uma tipologia sobre os modos de fazer EA, que se tornou clássica internacionalmente: EA sobre o ambiente, EA no ambiente e EA para o ambiente. Segundo ele, a EA sobre o ambiente está preocupada em produzir compreensões cognitivas, incluindo o desenvolvimento de habilidades necessárias para obter esta compreensão, reconhecendo que o conhecimento sobre o ambiente   condi o para a a o. A EA para o ambiente   dirigida   preserva o ambiental e tem rela o com o desenvolvimento de atitudes e a EA no ambiente pode ser considerada como uma técnica de instru o, para o estudo do ambiente fora da sala de aula (contexto biofísico e social). Para Lukas (idem)   possível existir combina es entre estas formas de EA: EA sobre e no ambiente; EA para e no ambiente; EA sobre e para o ambiente; EA sobre, para e no ambiente.

Tilbury (1995) defende a idéia de que a EA deve ser "sobre", "no" e "para" o ambiente, ou seja, deve incorporar dialeticamente os domínios cognitivos, afetivos e técnicos (participativos), pois deste modo poderá promover oportunidades para que a comunidade esteja envolvida na constru o de uma sociedade mais responsável.

Robottom & Hart (1993), consideram que o conhecimento "sobre o ambiente" está relacionado com o positivismo, as "atividades no ambiente", relacionadas com o construtivismo e as "a es para o ambiente", relacionadas com a teoria crítica da educa o. Segundo eles, os domínios ("sobre" e "no") são aspectos *a priori* necessários, mas não os objetivos finais da EA, já que a EA deve, além de colaborar na constru o de conhecimentos, favorecer mecanismos de participa o das comunidades, com o intuito de possibilitar um diálogo reconstrutivista no processo educativo "para o ambiente."

No emaranhado tecido de fios, n os, elos e controvérsias conceituais, muitas vezes em pol mica, caos e disputas políticas, Sato (1997) alerta que as formas de fazer educa o "sobre", "no" e "para" o ambiente podem encerrar distintos campos onto-epistemológicos dificilmente factíveis de unifica o. Assim, na década de 1990 vimos surgir novas denomina es para conceituar a EA: alfabetiza o ecológica (ORR, 1992; Capra, 2003); educa o para o desenvolvimento sustentável (IUCN, 1993); ecopedagogia (Gadotti, 1997; Gutiérrez & Prado, 1999), educa o no processo de gestão ambiental (Quintas, 2000).

Focalizando a "Educa o para o Desenvolvimento Sustentável (EpDS)", consideramos que esta nova orienta o, em plena consonância com a ordem econ mica neoliberal, representa um instrumento somente ao desenvolvimento e "não implica uma mudança de paradigma epistemológico,  tico e estratégico, mas representa uma forma progressiva de modernidade que propõe a preserva o de seus valores e práticas, e privilegia a racionalidade instrumental mediante o saber científico e tecnológico" (Sauvé, 1999, p. 14). Em outras palavras, a EpDS orienta uma educa o para um determinado fim: um desenvolvimento taxiado pelo valor do mercado, já que o 'desenvolvimento' sempre foi orientando por países industrializados, encerrando consumos e sonhos capitais bastantes

irrealizáveis, já que os custos seriam tão elevados que toda tentativa de generificação mundial acarretaria o esgotamento planetário, tanto em termos de responsabilidades e identidades culturais quanto em prejuízos e perdas ecológicas.

O conceito de desenvolvimento sustentável apresenta muitos problemas, especialmente de natureza conceitual, ética e cultural. Também não se refere a uma fundamentação educativa, mas a uma opção contextual adotada por alguns autores sociais em um momento histórico. A educação dirigida para algo específico retira o vôo da liberdade crítica, desde que determina uma finalidade através de orientações preestabelecidas. Especificamente no campo da EpDS, isso supõe que o desenvolvimento seja uma verdade única instituída e incontestável e que a educação seja apenas um mero instrumento para se alcançar o desenvolvimento doutrinário.

Rejeitamos qualquer educação que, ao invés de possibilitar a liberdade e o empoderamento social, exclui e contamina a globalização com valores meramente mercadológicos. Em objeção à orientação da EpDS, várias vozes reivindicam as diferenças e escolhas políticas, como é o caso do Projeto “Brasil Sustentável e Democrático” (Sato et al., 2003), e que propõem o termo “sociedades sustentáveis” em oposição clara ao afastamento do “nosso futuro em comum” para um “futuro ameaçado”. Não é possível, assim, considerar a EA sem nos posicionarmos sob as esteiras da dívida externa, maior causadora da degradação social e natural dos desfavorecidos economicamente, como é o caso da América Latina. E neste cenário político favorecemos a EA como forma também de assumirmos posicionamentos que recapitule nossas escolhas históricas do devir, que não se posicione somente na somatória genérica dos diversos ‘eus’, mas que transcenda a necessidade de uma síntese homogênea e se insira na construção da alteridade cívica.

A compreensão da EA a partir de sua função social propiciou o surgimento de tipologias dualísticas (Layrargues, 2002), não complementares. Foladori (2000) distingue duas grandes posturas de EA que condensam concepções ideológicas distintas sobre a relação entre a sociedade humana e a natureza externa. De um lado, uma postura que considera a EA apresentando objetivos em si mesma e inclusive possuindo um conteúdo próprio – o ecológico – que é capaz de tornar o ambiente menos contaminado e depredado. Esta postura equipara a EA com o ensino de ecologia e assume que a crise ambiental é gerada por falta de conhecimento ecológico e que, portanto, a EA é um instrumento para a solução da crise ambiental. De outro lado, outra postura considera que os problemas ambientais são gerados por uma estrutura socioeconômica determinada e que a EA deve colaborar com mudanças estruturais na sociedade.

Para Orellana (2001), a EA tem sido caracterizada a partir de uma visão instrumentalista e de uma visão integral, sistêmica e holística. A primeira é centrada principalmente na resolução de problemas, no uso mais racional dos recursos naturais e na proteção dos mesmos, utilizando para isto estratégias de promoção do civismo e de gestão do meio ambiente. Já a segunda visão quer estabelecer a construção de um novo tipo de relação com o ambiente, onde a sociedade, como mediadora, desempenha um papel fundamental. Ao enfatizar o desenvolvimento de capacidades de análise crítica da realidade e de valores (individuais e coletivos) que gerem atitudes responsáveis com o meio ambiente, a EA integral, sistêmica e holística colabora para pensar e construir uma nova realidade, buscando uma melhor qualidade de vida.

Carvalho (2001) fala das diferenças entre a EA popular e uma EA comportamental. Quintas (2000), Guimarães (2000) e Lima (2000) contrapõem, respectivamente, a educação no processo de gestão ambiental, EA crítica e EA emancipatória à EA convencional, tradicional.

Uma outra EA sociopoética é reivindicada por Sato et al. (2003), que clamam pelo uso do corpo inteiro para construção de CONFETOS – um espaço híbrido entre CONceitos e aFETOS, que se inscreve na formação de um grupo-pesquisador que respeita e acolhe os múltiplos saberes (multirreferencialidade), sem buscar a síntese autoritária, mas acatando a dialética do conflito estabelecida na interreferencialidade e na posição de uma educação mais crítica e emancipatória.

Defendemos que o meio rural precisa de uma EA específica, diferenciada, isto é, alternativa, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que moram e trabalham no campo. Ela deve ser uma educação que atenda às diferenças históricas e culturais, contribuindo para que o povo viva com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação.

Uma educação ambiental crítica e emancipatória no meio rural

A educação rural necessita ser reconhecida em suas multiplicidades, necessidades e regionalidades. Precisa de um empoderamento social que possibilite suas mudanças e evidencie seus compromissos. A formação de um grupo-pesquisador entre a equipe de uma universidade e as comunidades rurais pode ser o início de uma EA sociopoética. Isso implica dizer que esta EA respeita e valoriza os diversos saberes, reconhecendo que todos são iguais por direito. Neste cenário será preciso reivindicar uma educação capaz de romper com a lógica da autoritária racionalidade, permitindo que os conceitos possam ser construídos através dos afetos, da gratuidade, da emoção, da gestualidade e das emoções. Certamente o grande mestre Paulo Freire era sábio em nos dizer que era necessário temperar nossa racionalidade com boas doses de paixão. A utilização do corpo inteiro possibilitará, assim, novas buscas de significados, essências e imaginações criadoras num mundo que, muitas vezes massacrado pelas intolerâncias urbanas, busca desencadear o sentido educativo adormecido em cada sujeito.

Para além de valores taxeados pelo desenvolvimento, a EA no campo deve transcender a simples lógica marchetada pelo valor agrícola, mas deve ser comprometida com o empoderamento social. Isso possibilitará que diversas vozes expressem a sonoridade do grito da liberdade, buscando a responsabilidade ambiental na construção de um mundo que valorize a diversidade biológica e a diferença cultural. O círculo do conhecimento, popular e acadêmico, tecido na urdidura da trama de uma educação do campo, propõe uma rede interconectada entre elos, nós e sentidos sob um desenho democrático e descentralizado de um único poder. Ancorada nestes significados, a EA deve propor a existência de uma comunidade de aprendizagem, com abandono de um “eu-isolado-periférico” para um “nós-coletivo-cooperativo”. A liberação e a libertação no interior de um grupo pesquisador reativa as potencialidades e democratiza espaços de participação. É o sentido de compreender a memória coletiva da cotidianidade rural, marginalizada pelos desmontes econômicos e esquecidos pelas políticas públicas voltadas à condição urbana.

A EA do campo necessita, portanto, de uma força sinérgica maior – uma dimensão de relatividade de suas certezas, no sentido de aumentar sua responsabilidade e de explorar, com carinho, seus limites em toda a ambigüidade que se abriga: claro e escuro, amor e ódio, o singular e o universal, narcíseo e dionisiaco, notas musicais e pausas, luminoso e fenomênico, imanência e transcendência, presença e ausência, prazer (Eros) e também morte (Thanatos). Revestida das múltiplas vozes, inclusive daquelas jamais silenciadas, a EA rural necessita insurgir numa perspectiva revolucionária. Isso implica dizer que a formação ambiental pode ser realizada pelo próprio grupo pesquisador. A formação da consciência política e ambiental, portanto, deve ser interna, pertencida à própria cultura incorporada e desejada, e não ser pilotada sob a influência de verdades instituídas.

É um grande desafio à educação do campo estimular um processo de reflexão sobre modelos de desenvolvimento rural que sejam responsáveis, economicamente viáveis e socialmente aceitáveis, que colaborem para a redução da pobreza, para a conservação dos recursos naturais e da biodiversidade, para a resolução dos problemas ambientais, fortalecendo as comunidades que vivem no campo, não dissociando a complexidade da sociedade e da natureza.

A escola rural necessita de uma EA diferenciada que, baseada em um contexto próprio, veicule um saber significativo, crítico, historicamente contextualizado, do qual se extraem indicadores para a ação, reforçando um projeto-político-pedagógico vinculado a uma cultura política libertária, baseada em valores como a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Não basta apenas a EA estar inserida nos documentos oficiais da escola, mas ela deve estar vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura dos povos que vivem no meio rural. Precisamos encontrar um lugar apropriado para a EA dentro do projeto educativo das escolas rurais, bem como evidenciar e fortalecer as relações entre a EA e outros aspectos da educação no campo. Precisamos ter cada vez mais claro qual é o papel político da EA no meio rural. Ela é um componente nodal e não apenas um acessório da educação, pois envolve a reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural (Sauvé, 1999). Portanto, a EA pode colaborar na construção de uma proposta educacional alternativa, contribuindo no desenvolvimento de sociedades mais responsáveis.

Uma EA crítica e emancipatória no meio rural pode contribuir para que os indivíduos que vivem neste meio se percebam como sujeitos ativos na apropriação e na elaboração do conhecimento, seja ele referente ao mundo natural ou ao cultural, e compreendam que são agentes de mudanças na realidade em que vivem, podendo contribuir para a sua transformação. Mas também é a expressão de afetos que são tecidos nas tramas da cotidianidade de uma população não-urbana, que sem temer a incerteza, busca a superação do caos nas texturas de confetos.

Referências bibliográficas

- BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CARVALHO, I.C. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, F.O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V.H. (Org.) **Tendências na educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998, p. 113-126.

- CARVALHO, I.C. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação popular e extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.2, n.2, abril/junho 2001.
- CAPRA, Fritjof. **Ecoliteracy**. Brasília: MMA, Diálogos para um Brasil sustentável, 2003 (palestra).
- FOLADORI, Guillermo. El pensameniento ambientalista. **Tópicos en educación ambiental**, México, 2000, v.2, n.5, p. 21-38.
- GADOTTI, M. Caminhos da ecopedagogia. **Debates socioambientais**, 1997, n.2, v. 7, p. 19-27.
- GUIMARÃES, M. **Educação ambiental**: no consenso, um embate? Campinas: Papyrus, 2000.
- GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LAYRARGUES, P. P. **Educação no processo da gestão ambiental**: criando vontades políticas, promovendo a mudança. In: ZAKRZEWSKI, S.B. et alii (org.) *Diversidade na Educação. Olhares e Cores*. Erechim: Edifapes, 2002, p. 127- 144.
- LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIMA, G.F. da. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R. (Org.) **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2000. p. 109-141.
- LUKAS, A. M. The role of Science Education in Education for the Environmental. **Journal of Environmental Education**, 1980-1981, v. 12, n.2, p. 33-37.
- ORELLANA, I. La comunidad de aprendizaje en educación ambiental. Una estrategia pedagógica que are nuevas perpectivas en el marco de los cambios educacionales atuais. **Tópicos em educación ambiental**, México, 2001, v. 3, n.7, p. 43-51.
- ORR, D. **Ecological literacy**: education and the transition to a postmodern world. New York: Albany State University Press, 1992.
- QUINTAS, J.S. Por uma educação ambiental emancipatória: considerações sobre a formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental. In: QUINTAS, J. S. (Org.) **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: Ibama, 2000, p. 11-19.
- ROBOTTOM, I.; HART, P. **Research in Environmental Education**. Victoria: Deakin University, 1993.
- SATO, M. **Educação para o ambiente amazônico**. São Carlos, 1997. Tese (doutorado em ecologia) Programa de pós-graduação em ecologia e recursos naturais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- SATO, M. et al. Juego de luces: sombras y colores de una investigación en educación ambiental. In: BRAVO, T.; ALBA, A. (Org.) **Estudio**: Avances en el campo de la investigación en la educación ambiental en México. México: Colección Estudios Avanzados en Educación, Unam, 2004 (prensa).
- SAUVÉ, L. La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: En busca de un marco de referencia educativo integrador. **Tópicos en Educación Ambiental**, México, 1999, v. 1, n.2, p. 7-25.
- UNITED Nations Organisation. United Nations Decade of Education for Sustainable Development (January 2005 – December 2014). United Nations General Assembly Resolution, 57/254, 2002.

Educação ambiental e antropofagia – uma contribuição à formação de professores

Valdo Barcelos¹

1- Educação ambiental e formação de professores: afinal, de que formação estou falando/escrevendo?

Este texto tem como principal finalidade propor uma reflexão sobre a contribuição filosófica da antropofagia cultural para a formação de professores em EA. Quando me reporto à formação de professores estou voltando minhas atenções para aspectos referentes ao exercício de sua profissão, ou seja, suas relações com alunos no processo de ensino-aprendizagem escolar. Refiro-me à formação de professores na perspectiva freireana e ecologista. Nesta perspectiva, a educação em geral e a EA, em particular, não tratam homens e mulheres apenas como meros seres no mundo, mas uma “presença no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1977, p. 20). Recorro à capacidade de sonhar que impulsionou o pensamento ecologista libertário da década de 60 do século passado e que, ainda hoje, atrai para a defesa de um mundo social e ecologicamente mais justo, profissionais de diferentes áreas. São intelectuais, acadêmicos, artistas, políticos, sindicalistas, educadores, enfim, todos aqueles que ainda acreditam que a barbárie não é a única alternativa que restou. Ao contrário, continuam acreditando que os tempos de pós-modernidade em que vivemos são um momento de grandes transformações nas relações entre homens e mulheres e as demais formas de vida e de existência neste imenso armazém de coisas (Paz, 1994) chamado universo.

Cada vez mais a formação de professores precisa estar atenta às mudanças e transições dos tempos atuais. Nesta formação as relações ensino/aprendizagem devem contemplar o respeito e o cuidado no trato com as diferenças dos educados. Ou faz essa escuta (Perrenoud, 1977) ou não conseguirá sequer entender suas inquietações. São inquietações que não se restringem ao imaginário cultural do aluno mas estão presentes na sua formação social, histórica, simbólica, enfim, cultural do educador e educando. Para Tardif (2002, p.16) os saberes de um professor decorrem, em grande parte, de “uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada,

1 Prof. Adj. PPGE-CE-UFSM. Membro e Coordenador do GEPEIS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social.

etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele”. Na formação de professores, em relação à EA, seus saberes e experiências são um repertório que não pode, de forma alguma, ser desconsiderado. Na opinião de Reigota (1995), em EA não podemos nos basear apenas na transmissão de conhecimentos acadêmicos e de técnicas. Há que ir além dos conteúdos formais pois “para isto já existe um bom número de disciplinas nos currículos escolares nos mais diferentes níveis do ensino formal” (1995, p.32).

Por outro lado tivemos por muito tempo, em EA, uma forte dependência de referenciais teóricos estrangeiros. Tais referências eram, em muitos casos, inadequadas (Sato, 2000) ou não conseguiam estabelecer uma relação mais efetiva e afetiva com as diferentes realidades aqui encontradas. Aliada a esta situação, ou até mesmo como uma decorrência dela, carecia-se até a década de 90 de profissionais com habilitação adequada ao tamanho dos desafios da formação de educadores ambientais no Brasil. Ao refletir sobre o cenário atual de formação inicial de professores, para trabalhar com as questões ambientais na educação, é importante o que ressalta Zakrzewski (2003). Para esta autora, boa parte das práticas educativas escolares ainda persistem em simplificar a complexidade das realidades vividas. Os livros didáticos não escapam dessa fragilidade na medida que tendem a fragmentar os problemas, contribuindo para uma formação em que o pensamento integrado e complexo fica restrito a uma intenção e/ou a exemplos e iniciativas isoladas. Paradoxalmente, a escola, atualmente, é desafiada a ampliar seus universos simbólicos e representacionais de mundo. É chamada a olhar para as diferentes formas de conhecimentos e saberes, ampliando, assim, seus territórios educativos onde as práticas de ensinar e aprender superam a mera transmissão/reprodução de conteúdos curriculares (Barcelos, 2003). Em educação e formação de professores há que estar atento para questões emergentes nos atuais tempos de pós-modernidade sob pena de “esquecê-las” nas entrelinhas dos planejamentos rígidos e burocráticos da organização escolar. Vivemos um tempo em que, mais do que nunca, somos “convocados” a repensar, a ressignificar aquilo que (Lüdke, 2001, p.7) denomina de construção de uma “prática docente efetiva” no cotidiano escolar.

É buscando uma formação de professores que aceitem o desafio de romper com os clichês, regras e práticas educativas reducionistas, que proponho uma interlocução com a idéia da Antropofagia Cultural de origem oswaldiana e de seus parceiros de devoração, entre eles, Antônio de Alcântara Machado, Cassiano Ricardo, Raul Bopp, Menotti del Picchia, Mário de Andrade, Guilherme de Almeida, Ribeiro Couto, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Zina Aita, Yan de Almeida Prado, Di Cavalcanti, Oswaldo Costa, Sergio Buarque, Alvaro Moreira, Filipe D'Oliveira, Sergio Milliet. Foram estes e estas que, entre outros, já na década de 20 do século passado se rebelaram contra a arte imitadora dos museus da velha Europa e das cópias de modelos tão ao gosto daquilo que Oswald de Andrade chamou, em seu Manifesto Antropófago (1928), de “Elites vegetais em contato direto com o solo”.

2- Antropofagia e educação ambiental: um banquete pedagógico

Oswald de Andrade em uma entrevista para *O Jornal* (Rio de Janeiro, 18-05-1928) ao tecer a teia da antropofagia cultural desafia a intelectualidade nacional a pensar com suas próprias cabeças, a caminhar com as próprias pernas. Chega de aceitar os costumes, as leis morais e os conceitos anacrônicos de uma Europa cansada e entristecida. Para ele, o que fizeram até então as elites nacionais foi nada mais nada menos que importar.

“A produção dos prelos incoerentes do além-Atlântico. Vieram para nos desviar, os anchieias escolásticos, de sotaina e latinórios, os livros indigestos e clássicos...Que fizemos nós? que devíamos ter feito? comê-los todos. Enquanto esses missionários falavam, pregando-nos uma crença civilizada, de humanidade cansada e triste, nós devíamos tê-los comido e continuar alegres. Devíamos assimilá-las, elaborá-las em nosso subconsciente e produzirmos coisa nova, coisa nossa” (1990, p.44).

Passaram-se décadas e muito da “ira antropofágica” oswaldiana continua sedenta de novidades para devorar. Nossa educação, como de resto grande parte de nossa produção intelectual, ainda continua prisioneira de um certo servilismo que mais copia que inventa, que opta pela preguiça da imitação em detrimento dos riscos e perigos da criação. Esquece, contudo, que ao abrir mão do risco abdica, também, do prazer, do gozo proporcionado pela devoração do estranho, do estrangeiro, do desconhecido que passa a conhecer apenas no momento da deglutição.

Não se trata, pelo menos de minha parte, de fazer pregação xenofóbica. Ao contrário, o que está em jogo é justamente uma retomada da autoria em relação às nossas subjetividades, uma rejeição ao culto de identidades importadas e/ou impostas por colonialismos intelectuais vendedores de uma civilização europeia cansada e triste, como muito bem vociferou Oswald de Andrade. Contra esta civilização moribunda nada melhor que contrapor o Manifesto Antropófago (1928) onde temos que a “alegria é a prova dos nove” pois, “antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade”.

A idéia antropofágica não aceita passivamente andar pelos caminhos já cansativamente trilhados. Não anda à procura de mapas seguros feitos com tintas eternas. Antes, pelo contrário, aceita o desafio pós-moderno de fazer o mapa durante o caminho. Aceita partir para o mar revolto dos tempos atuais apenas com um rascunho em mãos. Afinal, para que serviram os mapas dos grandes navegadores europeus, senão para levá-los para bem longe de onde esperavam chegar? Senão para nos incomodar com suas sotainas e latinórios? Por que então seguir copiando e esperando respostas prontas e definitivas? Por que não arriscar mais e copiar menos? Intuir mais e racionalizar menos? Como muito sabiamente advertia o educador antropofágico Paulo Freire (1977, p. 33), “conhecer, não é, de fato, adivinhar, mas tem algo a ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir”.

A EA brasileira é uma das mais criativas e diversificadas do mundo. Contudo, isto só acontece quando nos libertamos das amarras das fórmulas e das metodologias tradicionais de pesquisar/ensinar/aprender. Os mapas que até então nos orientaram estão, por ora, obsoletos. Algo semelhante ao que nos sugere Boaventura Santos (2000) ao afirmar que necessitamos de outras “cartografias simbólicas” para nos mover nesse emaranhado que é o imaginário pós-moderno. O trabalho com as questões ambientais na perspectiva da formação de professores, e num tempo de grandes transformações científicas, estéticas, éticas, simbólicas, políticas e religiosas não pode se eximir de suas implicações políticas e sociais. É nesse sentido que ela – a EA – é uma educação política e, como tal, em suas práticas metodológicas e didáticas há que enfatizar os aspectos relacionados ao “por que” devemos ou não fazer uma determinada coisa e não apenas aceitar as receitas e soluções através das quais iremos aprendermos/ensinar o “como” fazer. Partindo desta premissa a escola se constitui em mais um importante território para a realização da EA, desde que dê oportunidade à criatividade de educandos e educadores (Reigota, 1994).

Ao buscar o diálogo entre a EA, a formação de professores e as idéias antropofágicas estou tentando, justamente, abrir espaços pedagógicos de criação, de pesquisa e de alternativas didáticas e metodológicas. A EA pós-moderna ao trazer para a discussão as questões sociais, políticas, econômicas e culturais planetárias está aceitando o desafio antropofágico de relacionar-se com o outro desde que esse outro não tenha a dominação e o aniquilamento cultural como premissa. Nessa relação antropofágica cultural o mais importante não é a assunção de costumes, crenças e verdades, mas sim, sua devoração, sua transformação a partir do encontro e/ou confronto. A filosofia antropofágica cultural tem como premissa a instabilidade das verdades, a metamorfose dos conceitos, reage com desdém às tentativas de enquadramento e de conceituação tão ao gosto das elites conservadores de plantão nas academias e instituições oficiais. Uma prova disso é a resposta que Oswald dá em 1928 ao repórter de *O Jornal* quando ele pede para definir o que realmente é o Movimento Antropofágico. Oswald responde que antropofagia é um culto...

... “à estética instintiva da Terra Nova; é a redução, a cacarecos, dos ídolos importados, para a ascensão dos totens raciais; outra: é a própria terra da América, o próprio limo fecundo, filtrando e se expressando através dos temperamentos vassalos de seus artistas” (Andrade, 1990, p. 43).

Fica explícita na resposta oswaldiana, entre outras questões, que a prática de tentar enquadrar, definir, reduzir a conceitos acadêmicos os saberes e fazeres do mundo, da vida, nunca foi coisa de que gostassem os antropofágicos. Se assim não fosse, certamente não teriam se arriscado em criar um movimento tão “exótico” para o Brasil dos anos 20 do século passado. Por outro lado, percebe-se que a tentativa de burocratização das idéias não é algo novo em nosso mundo acadêmico ou intelectual “normal”. Ao contrário, como diria Oswald, faz parte da tradição de “microcefalia” que se aninha na Academia Brasileira(!).

O movimento cultural antropofágico brasileiro nasce, justamente, desse processo de mistura, de mestiçagem, de rejeição às normas e regras impostas. Senão, vejamos: a origem do nome *antropofágico*, a este movimento, decorre de um quadro que a pintora Tarsila do Amaral deu como presente de aniversário (11 de janeiro de 1928), ao seu então marido Oswald de Andrade, um dos fundadores do movimento e autor do Manifesto Antropofágico (1928). A pintura constava de uma figura humana um pouco “estranha”. Grotasca, diriam alguns, a exemplo do também antropófago Raul Bopp. Tratava-se de um homem de tamanho fora do “normal”: um gigante. Curiosamente tinha mãos e pés muito grandes em contraste com uma cabeça diminuta. A coloração de terra da figura contrastava com o azul do céu, o sol alaranjado e um cactus verdejante.

Tão logo recebeu o inusitado quadro como presente, Oswald de Andrade não o entendendo, socorreu-se de seu amigo antropofágico Raul Bopp (chamado de o antropófago de si) que também ficou intrigado com “aquilo”, com aquela coisa estranha que Tarsila tinha pintado. A própria autora do quadro, Tarsila do Amaral, ao ver o resultado de sua obra chegou a exclamar surpresa: “mas como é que eu fiz isso?” Como brincadeira Oswald sugeriu que dessem à figura o apelido de um selvagem gigante. Recorreram ao dicionário de língua Tupi. Lá encontraram como sinônimo de homem: *aba*. Para aquele que come carne humana: *poru*. Foi fácil a ligação *aba-poru*. Aquele que come carne humana: antropófago.

De maneira muito peculiar e até prosaica “nasce”, então, a antropofagia. Este movimento teve já de início vários desdobramentos. Entre eles uma revista chamada *Revista de Antropofagia*, que ao invés de edições, tinha, segundo seus fundadores, “dentições”.

São mais conhecidos desta produção cultural no campo da literatura brasileira o Manifesto Antropofágico (1928) e o Manifesto Poesia Pau-Brasil (1924) de Oswald de Andrade. Assim, Oswald encerra o Manifesto Poesia Pau-Brasil “Bárbaros, crédulos, pitorescos e meigos. Leitores de jornais. Pau-Brasil. A floresta e a escola. O Museu Nacional. A cozinha, o minério e a dança. A vegetação. Pau-Brasil” (1972, p.10).

3- Regurgitando conceitos e ressignificando a formação de professores em educação ambiental

“O diabo derreteu os dentes” (Raul Bopp, 1928).

Em seu livro *A Floresta e a Escola: por uma educação ambiental pós-moderna*, ao investigar as relações entre as idéias antropofágicas e as questões ecológicas contemporâneas, Reigota (1999) afirma que o Manifesto da Poesia Pau-Brasil e o Manifesto Antropofágico se constituíram em momentos decisivos na cultura brasileira na medida que inauguraram o rompimento de seu autor, Oswald de Andrade, com as principais idéias que marcaram a Semana de Arte Moderna, dando, com isso, os primeiros sinais do que viria a ser o “movimento antropofágico”. Para ele, um dos movimentos mais importantes da cultura brasileira e inaugurador da pós-modernidade por essas terras brasílicas.

As discussões sobre as questões ecológicas no Brasil em geral e, em particular, sobre o desafio de trazer a EA para o contexto educativo – escolar e não-escolar – tem exigido um grande esforço intelectual de todos aqueles que nos últimos anos se envolveram com esse assunto. Pode-se dizer que já avançamos bastante quanto à produção de conhecimentos, saberes, subjetividades e imaginários que envolvem a ecologia local e planetária. Já fazem parte do passado as representações e concepções simplistas, ingênuas e, em alguns casos, até oportunistas que reduziavam as questões ecológicas a meros problemas de resolução técnica e/ou burocrática. Uma consequência disso é que já podemos afirmar, com certa tranquilidade, que a EA que se desenvolve nas diferentes regiões e territórios simbólicos do Brasil é uma das mais criativas e diversificadas do planeta. Muitas das experiências aqui desenvolvidas têm despertado o interesse e a curiosidade de organizações e de pessoas de vários países que para cá se dirigem em busca de conhecê-las melhor, bem como ver de que forma podem aprender com elas.

Curiosamente a EA brasileira está provocando uma reação inversa ao que sempre ocorreu com as elites latino-americanas em geral, e com a brasileira, em especial. Se para as elites modernas o correto, o importante e suficiente era copiar, com a EA em sua perspectiva pós-moderna e antropofágica, o que se busca é exatamente o contrário: é inventar, recriar, imaginar, mestiçar, experimentar. Enfim, para usar uma forma criativa dos antropófagos: comer, regurgitar e depois deglutir o que queremos – que achamos que nos interessa – e vomitar aquilo que não queremos – que no momento não nos atrai. Como diria o antropólogo cultural e ecologista, Marcos Reigota: o banquete está apenas começando. A produção teórica, e as iniciativas na busca de entendimento das questões ecológicas têm obrigado a que façamos rupturas e mudanças de rumo. Nossa tradição filosófica de copiar, ao invés de criar, não mais consegue dar conta dos

desafios contemporâneos. Como referido anteriormente, neste texto esse costume amplamente adotado pelas elites latino-americanas é um dos principais responsáveis por boa parte das injustiças sociais e econômicas neste continente. Esteve, também, sempre ao lado das ditaduras políticas que se instalaram – e ainda tentam renascer – nesse pedaço do planeta.

Exatamente o inverso disso é o que propuseram os antropofágicos com suas produções filosóficas e estéticas. Para eles, devíamos nos voltar para a realidade brasileira antes do dito “descobrimento”, valorizando o povo aqui existente antes da chegada dos europeus. Dialogando com seus aspectos selvagens, sua total liberdade, sua relação de pureza e integração com o mundo a sua volta. Enfim, felizes e vivendo solitamente até a nefasta chegada de Cabral com sua trupe. Antes da imposição da colonização portuguesa, que veio explorar as riquezas da “nova terra” e tornar cristão os “bárbaros” e “selvagens” aqui residentes. É com esse olhar que o movimento antropofágico acredita poder construir uma estética e uma filosofia que, ao mesmo tempo em que se relacione com as outras culturas, não despreze as raízes da terra. Que viva essa experiência de deglutição saboreando suas diferenças com muito humor, preguiça e irreverência, como mostra Oswald nessa passagem do Manifesto Antropofágico em que caricaturiza Shakespeare: “Tupi, or not tupi is the question”.

Quando em EA nos voltamos para as diversidades étnicas, biológicas, estéticas, religiosas, filosóficas, enfim, culturais de nossas gentes, estamos fazendo uma reverência ao legado desses bárbaros da antropofagia. Estamos colocando mais uma “dentição” na sua Revista de Antropofagia – que por sugestão do grupo não teria Edições e sim Dentições com as quais devoraria os bispos sardinhas que pelo caminho aparecessem, bem como os críticos conservadores e patrulheiros de plantão na arcádia. Sobre esses sentinelas da estética Oswald, ao defender seu Manifesto Poesia Pau-Brasil (1924), prega uma radical ruptura estética, pois até então a lembrança das fórmulas clássicas...

...“impediram durante muito tempo a eclosão da arte nacional. Sempre a obsessão da arcádia com seus pastores, sempre os mitos gregos ou então a imitação das paisagens da Europa com seus caminhos fáceis e seus campos bem alinhados, tudo isso numa terra onde a natureza é rebelde, a luz é vertical e a vida está em plena construção” (Andrade, 1991, p. 38).

São contribuições filosóficas desse tipo que podem nos auxiliar no rompimento com uma certa tradição latino-americana em geral, e brasileira em particular, de pouco respeito e apreço pela cultura nativa, bem como pela opinião alheia. Atitudes essas, de conseqüências extremamente nocivas ao processo democrático no continente latino-americano. A idéia da antropofagia, como uma construção filosófica, teve sua última defesa por parte de Oswald de Andrade, como tese para concurso da cadeira de filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, no ano de 1950. A tese se denominava “A crise da filosofia messiânica”. Sua construção teórica e filosófica se apoiava, justamente, nos seus dois manifestos: Poesia Pau-Brasil (1924) e Manifesto Antropofágico (1928). Após um período de “esquecimento” ou, como diria Reigota (1999), de ostracismo, as idéias antropofágicas retomam sua ânsia de devoração na esteira do movimento Tropicalista ou da Tropicália. Este movimento e seus organizadores são considerados legítimos herdeiros da antropofagia. Fazem parte, não só de uma enorme fonte criativa em suas respectivas áreas de produção estética e artística, como foram, também, “porta-vozes” de um grande número de jovens e intelectuais que naquela época (década de 60/70) tentavam criar espaços de resistência à ditadura militar imposta ao país pelas elites políticas reacionárias com o apoio dos coturnos dos militares golpistas.

As idéias antropofágicas, como uma referência teórico-filosófica, têm merecido uma restrita atenção ao longo dos anos pelos setores acadêmicos tradicionais. Salvo melhor juízo, são estudadas e analisadas quase que exclusivamente no campo dos estudos literários, das artes cênicas e em alguns poucos casos nos campos da sociologia e da antropologia. A busca de interlocução com o pensamento de Oswald de Andrade e de seus parceiros antropofágicos é quase que totalmente inexistente por parte de educadores. Uma das exceções encontradas – talvez para justificar a regra – são os estudos e pesquisas realizadas pelo educador ambiental Marcos Reigota. Não por acaso seus estudos sobre a contribuição das idéias antropofágicas para o movimento ecologista foram uma das fontes em que me orientei nesse texto. Para Reigota (1999, p. 57) é importante levar em consideração, quando se coloca em diálogo ecologia e antropofagia, o fato de que “a interpretação ecologista dos manifestos Pau-Brasil e Antropofágico precisa ser feita a partir da contemporização destes, juntamente com o conjunto de textos produzidos pelo autor, paralelamente à produção específica em ecologia global, sobretudo nos seus aspectos sociais, culturais e políticos”.

É nesta perspectiva que tomei nesse ensaio algumas idéias e dialoguei com seus autores. Até porque, ao decidir tomar como referencial teórico textos de caráter literário não podemos nos esquecer que as interpretações feitas são apenas algumas das tantas possíveis. Há que se levar em conta que nossos atos e atitudes cotidianos estão fortemente condicionados por nossas representações. São a expressão de parte de um imaginário construído que está, por sua vez, de forma direta ou indireta, impregnado de nossas crenças, valores e mitos. Somos criaturas simbólicas e como tal nos movemos no mundo. Em tempos de pós-modernidade a realidade é muito mais o resultado de uma “mistura”, uma “contaminação” resultante da diversidade de representações, imagens e interpretações que se formam em nossas vivências cotidianas. Fazem parte de um processo intenso de devoração, deglutição e reelaboração de conceitos, símbolos e imagens veiculadas através das mais diferentes e complexas possibilidades de comunicação disponíveis nos tempos atuais de pós-modernidade. Resulta disso um conjunto de elaborações imaginárias que não estão, segundo Vattimo (1992), necessariamente, sendo coordenadas por alguma entidade organizadora central, muito menos única.

Uma das características do pensamento ecologista, na sua vertente libertária da década de 60 do século XX, é uma permanente busca de novos interlocutores políticos, culturais, éticos e estéticos. Não apenas por serem contemporâneos do ponto de vista de época, mas, sim, por terem algo a dizer mesmo tendo origens distantes histórica e culturalmente, bem como por se expressarem através de diferentes linguagens – na literatura, no cinema, no teatro, na pintura, etc. As idéias antropofágicas são, em meu entendimento, um desses exemplos de pertinência que atravessa épocas, gerações e se manifestam em diferentes cenários estéticos da cultura no Brasil. Que dialoga com o outro, mesmo que estrangeiro, mesmo que “exótico”. Não foge do diferente. Ao contrário, vai ao encontro – às vezes de encontro – buscando aquilo que Oswald Andrade (1970, p.18) chama de a “absorção do inimigo sacro. Para transformá-lo em totem. A humana aventura. A terrena realidade...antropófagos”.

A filosofia antropofágica traz, também, esse ingrediente fundamental para o pensamento ecologista que é a capacidade de se relacionar antropofagicamente com diferentes culturas, ou seja, estar aberto às diferenças, ao paradoxal, à necessidade de diálogo mesmo entre os contrários e/ou momentaneamente opostos.

Não podemos nos esquecer que os graves problemas ecológicos que hoje afetam a vida no planeta (degradações sociais, ambientais e psicológicas; poluições; extinções de

espécies, animais, de vegetais e de culturas; guerras tradicionais e não-convencionais; terrorismo de estado e de grupos; exploração do trabalho infantil; discriminação de gênero e de opção de sexualidade, etc.) não podem prescindir de uma visão complexa e de ações de solidariedade locais e planetárias.

O pensamento ecologista ao mesmo tempo em que não descuida dos aspectos globais dos problemas ambientais não os vê de forma dissociada do local, do cotidiano. Está atento aos encontros – ou desencontros – cotidianos entre as diferentes etnias, nas esquinas cosmopolitas das grandes cidades, nos metrô superlotados, nos shopping centers, nos centros de lazer e de consumo pós-modernos. Por outro lado, reconhece que são fundamentais os saberes e fazeres ecológicos dos povos que vivem em seus ambientes primeiros. Me refiro aos povos nativos que ainda resistem à face silenciadora dos processos de globalização excludentes, de colonialismos e aniquilamentos culturais.

Da mestiçagem, resultante da deglutição e da devoração antropofágica, pode surgir o novo, o diferente, o estranho. Enfim, desse encontro nasce um terceiro. Diferente de ambos. Um terceiro, quem sabe, mais interessante, mais complexo que seus originadores. Mais alegre, mais colorido. Criativo. Como sugerem os antropófagos “Contra a verdade dos povos missionários...contra as sublimações antagonicas...contra a fonte do costume. A experiência pessoal renovada...a alegria é a prova dos nove...antropofagia” (1970, p.16-18).

O pensamento antropofágico é um chamamento, no sentido de mostrar que o processo educativo, mais do que nunca, precisa buscar novos interlocutores. Não é mais aceitável que continuemos repetindo normas, regras, fórmulas e importando modelos sem fazer a sua devida e necessária devoração. A antropofagia cultural tem, na sua origem, esse compromisso: o de dialogar com o(a) outro(a) sem, no entanto, abrir mão do seu eu.

Portanto, podemos pensar de maneira otimista, pois a força da antropofagia está, justamente, nessa capacidade dos(as) antropófagos(as) de perambularem entre os demais comensais. Está na fragilidade da “metamorfose ambulante” (Seixas, 2001), resultante das devorações culturais. Não é o momento para desânimo. Já foram devorados bispos, bandeirantes, nativos valentes e outros viventes, porém, ainda há muito a ser devorado. Organizemos novos banquetes! Lá, no céu ou no inferno, os antropófagos mostrarão suas denteções afiadas...e seu sorriso escarlate! Saudações ecologistas e antropofágicas!

Referências bibliográficas

- ANDRADE, O. **Do pau-brasil à antropofagia e às utopias**. Obras completas, v.6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- **Estética e política**. São Paulo: Globo, 1992.
- **Os dentes do dragão** – entrevistas. São Paulo: Globo, 1990.
- **Um homem sem profissão** – sob as ordens de mamãe. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
- BARCELOS, V. Educação ambiental e literatura: a contribuição das idéias de Octavio Paz. In: BARCELOS, V.; NOAL, F. O. (Org). **Educação ambiental e cidadania**: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2003.

- BOAVENTURA SANTOS, de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência, v. 1. São Paulo. Cortez, 2000.
- BOPP, R. **Poesia completa de Raul Bopp**. Rio de Janeiro: José Olympio, Edusp, 1998.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade. Estudos de teoria e história literária**. São Paulo: T.A. Queirós, 2000.
- CARSON, R. **A primavera silenciosa**. Barcelona: Grijalbo, 1980.
- COHN-BENDIT, D. **O grande bazar**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. Lisboa: Edições Sécuro XXI, 2000.
- DERRIDA, J. **Margens da Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1991.
- GIL, G. **Todas as letras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- GONÇALVES, C.W.P. **Os (Des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1991.
- GUATTARI, F. **As três ecologias**. São Paulo: Papyrus, 1991.
- **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- HOLANDA, H. **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- LÜDKE, M. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NUNES, B. **Introdução do pau-brasil à antropofagia e às utopias**. Obras completas, v.6, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- PAZ, O. **Obras completas**. V. III. México: Fondo de Cultura Económica, 1994. 13v.
- **Obras completas**. V. IX. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.13v.
- **Obras completas**. V. VIII. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.13.v.
- **Obras completas**. V. X. México: Fondo de Cultura Económica, 1994. 13v.
- REIGOTA, M. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1999.
- **Ecologia, elites e intelligentsia na América Latina**: um estudo de suas representações sociais. São Paulo: Annablume, 1999.
- SATO, M.; SANTOS, J.E. Um Breve itinerário pela educação ambiental. In: SATO, M.; DANTOS, J.E. (Org.) **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: RiMa, 2001.
- SEIXAS, R. **O baú do Raul – o diário pessoal e escritos inéditos do maior mito do rock brasileiro**. São Paulo: Globo, 2001.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VATTIMO, G. **A sociedade transparente**. Lisboa: Relógio Dagua, 1992.
- VELOSO, C. **Literatura comparada**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. RAWLS, J. O direito dos povos. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ZAKRZEWSKI, S. As tendências da educação ambiental. In: ZAKRZEWSKI, S. (Org.) **A educação ambiental na escola**. Erechim: Edifapes, 2003.



*|| A guerra declarada contra a vida
tem raízes nos equívocos
culturais que idolatram o homem
como espécie soberba e
dominadora dos meios naturais.*

*Os recursos finitos e
organicamente entrelaçados na
teia da sobrevivência mostram o
colapso deste império.*

TT Catalão

NORDESTE

PRIVATIZAÇÃO

DO RIO SÃO

FRANCISCO

(CHESF)



NÃO À PRIVATIZAÇÃO
DA CHESF

r e d e s
DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Tecendo a rede de educadores ambientais da Região Sul – REASul

Antonio Fernando S. Guerra*

Resumo

A Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental – REASul foi criada em 2002 e consolidou-se com a execução do Projeto Tecendo Redes de Educação Ambiental na Região Sul (Convênio Univali/MMA/FNMA 035/2002). Seu objetivo é debater e traçar rumos para difundir e fortalecer a EA no Brasil e na Região Sul, contribuindo para diagnosticar, socializar e dar visibilidade a projetos e ações na área, fornecendo subsídios para a formação de educadores e gestores ambientais e políticas públicas. A REASul é parceira do Ministério do Meio Ambiente e outras redes no diagnóstico da EA no país e fornece dados ao Sibe – Sistema Brasileiro de Informação sobre educação ambiental.

Palavras-chave: redes de EA, REASul, cultura de redes.

Comissão de Gestão Participativa da REASul ⁽¹⁾

(1) Responsáveis pela gestão compartilhada da REASul, fazem parte da CGP educadores e pesquisadores em EA do mestrado em educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), em Santa Catarina, e do mestrado em educação ambiental da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no Rio Grande do Sul; de uma OSCIP o Mater Natura – Instituto de Estudos Ambientais de Curitiba, Paraná, e ainda, analistas da Gerência Executiva do Ibama de Santa Catarina - Núcleo de Educação Ambiental (NEA – Florianópolis – SC), e do Centro de Pesquisa e Gestão de Recursos Pesqueiros do Litoral Sudeste e Sul (Cepsul – Itajaí – SC).

Das redes sociais e redes de EA

A revolução vivida pela sociedade global desde o final do milênio passado quando houve a difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), ou “tecnologias da inteligência” (Levy, 1995). Consta de inúmeras transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que também modificaram a articulação dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e o papel da própria educação, no sentido de incorporarem o uso destas tecnologias como forma de diminuir a exclusão social de milhões de brasileiros que estão privados de direitos básicos de sua cidadania.

O Brasil é o país latino-americano onde é maior o acesso à internet e seus recursos, mas, paradoxalmente, resultados de recente pesquisa da Unesco indicam que grande número de educadores brasileiros não tem acesso a computadores, aumentando o fosso entre os que têm formação especializada e os que se encontram cada vez mais marginalizados pela sua desqualificação às exigências da sociedade contemporânea de aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser (Delors, 2000), ou seja, do saber ser, sentir, conhecer, conviver e fazer pilares da educação para o século XXI.

Dessa forma, é necessário ampliar a metáfora da sociedade em rede para além da conexão à internet, das redes organizacionais hierárquicas, introduzindo o conceito de cultura de “redes sociais”, exemplificada na experiência das redes de educação ambiental no país. Segundo Cássio Martinho, na recente publicação “Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e auto-organização” (Costa, Martinho & Fecuri, 2003), as redes sociais caracterizam-se pelo potencial da interatividade, seu caráter democrático, aberto e emancipatório.

Seus princípios (padrão organizacional horizontal, sem hierarquias, conectividade entre os pontos, não-linearidade da rede, descentralização do poder, dinamismo organizacional, entre outros) não são ainda bem conhecidos e têm sido pouco explorados enquanto vivência de práticas sociais e educativas, baseadas nos princípios de democratização da informação, da cultura, do conhecimento, de inclusão social, emancipação política e do exercício da cidadania responsável, podendo ser um instrumento a favor do processo de libertação dos grupos sociais excluídos, no sentido de (re)inclusão dos seres humanos, no processo de conscientização, para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

E foi a partir da mobilização das redes de ONGs ambientalistas e movimentos sociais que surgiram depois do Fórum Global e do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, paralelo à Rio-92, que se expandiu no Brasil a organização social em redes temáticas de compromisso social, que, segundo Inojosa (1999), se articulam a partir do compartilhamento de uma “idéia-força”, em cujo processo é definido seu produto.

Esta idéia das “redes sociais” como forma de articulação coletiva com objetivos compartilhados que conectam presencial e virtualmente, pessoas e organizações, impulsionaram a Rede Brasileira de Educação Ambiental (Rebea), a Rede Paulista (Repea) e as que se sucederam em outros estados. Juntas, as redes de EA nacionais tecem a rede das redes que articulam e fortalecem a atuação de educadores e educadoras ambientais em todo o Brasil.

No entanto, é bom lembrar que trabalhar em rede nas listas de discussão e fóruns eletrônicos para a troca de informações entre os usuários (ambientalistas, pesquisadores de universidades, técnicos de órgãos públicos, etc.), não se configura numa rede social, embora essas listas possam ser um embrião para a formação de comunidades virtuais de aprendizagem (Inojosa, 2001), propícias para as articulações no sentido de criação de uma rede e/ou sua consolidação. Segundo Martinho (2001), “o que faz da arquitetura de rede uma rede é seu modo de funcionamento (...) um modo de operar que contemple, pressuponha e atualize a autonomia dos membros da rede; que faça da horizontalidade, da descentralização, do empoderamento e da democracia uma ética de operação”.

Apesar da importância da comunicação virtual, todas as redes utilizam outras formas de contato como a publicação de boletins impressos eletrônicos e de reuniões regulares e eventos locais e estaduais, fundamentais para o seu fortalecimento.

Tecendo a REASul

A idéia inicial da formação da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental – REASul surgiu em 2001 no I Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – I EPEA, em São Carlos – SP. Participantes de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul discutiram sobre os antigos simpósios Sul Brasileiros de Ensino de Ciências, que congregavam pesquisadores das universidades e professores da Região Sul. O grupo articulou-se para a organização do I Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental – I SSBEA, realizado na URI em Erechim-RS e para a formação de uma rede, inspirados pelo nosso entusiasmo como participante da facilitação nacional da Rebea, uma rede temática, a Rede de EA da Bacia do Rio Itajaí – Reabri, e do incentivo de educadores ambientais de outras redes também presentes no encontro.

Posteriormente, na articulação entre as redes de EA e o Ministério do Meio Ambiente – MMA ficou acertada, entre outras questões, a parceria na gestão compartilhada do Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental – Sibeia, e a sugestão para uma linha de financiamento que resultou na abertura de um edital pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente – FNMA para a criação e consolidação de redes interinstitucionais. O edital exigia a participação de, no mínimo, cinco instituições, desencadeando a possibilidade de se construir uma rede de EA que englobasse os três estados do Sul.

A tecitura das conexões para criação da REASul iniciou em uma universidade, a Univali, em Itajaí, articulando pessoas e instituições nos estados interessados na formação da rede.

Foram feitos contatos virtuais através das listas das redes e reuniões no Paraná com a Secretaria do Meio Ambiente, cuja coordenadora de EA indicou-nos uma ONG do estado, o Mater Natura – Instituto de Estudos Ambientais. Durante a reunião anual da Anped articulou-se a participação de pesquisadores do mestrado em educação ambiental da FURG, do Rio Grande do Sul, enquanto em Santa Catarina a coordenadora do núcleo de EA do Centro de Pesquisa e Gestão de Recursos Pesqueiros do Litoral Sul e Sudeste (Cepsul/Ibama) articulou a participação de analistas ambientais dos NEAs das regionais do Ibama, nos três estados.

Das inúmeras articulações realizadas chegou-se às cinco exigidas pelo edital. Representantes das mesmas reuniram-se em Itajaí para se conhecerem e elaborarem o projeto, avaliado depois como a primeira ação da REASul, gerando capital social para o novo grupo. “Já somos uma rede!”, foram as palavras do presidente do Mater Natura quando o projeto foi enviado.

A REASul fortaleceu-se com a aprovação pelo FNMA do Projeto Tecendo Redes de Educação Ambiental na Região Sul (Convênio Univali/MMA/FNMA 035/2002).

A rede foi constituída por pessoas e instituições que atuam nos três estados, difundindo a cultura de redes e as diretrizes e princípios da educação ambiental, que orientam suas ações, as quais estão sintonizadas com documentos como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (Fórum Global das ONGs na Rio-92), Agenda 21 e Carta da Terra, além das políticas públicas como a Política Nacional de EA (Lei n. 9.795/99), e do Programa Nacional de Educação Ambiental (Brasil, MMA/ProNEA, 2003).

Para a gestão compartilhada da rede e do projeto foi organizada uma Comissão de Gestão Participativa – CGP formada pelas instituições parceiras e constituída por um coordenador-geral, um secretário executivo, uma coordenação para cada estado e representantes de cada instituição. Foi definido como o objetivo geral da rede debater e traçar rumos para difundir e fortalecer a EA no Brasil e na Região Sul, contribuindo para diagnosticar, socializar e dar visibilidade a projetos e ações na área, fornecendo subsídios para a formação de educadores e gestores ambientais e para as políticas públicas (Guerra, Taglieber, Freitas et al., 2003).

No I Encontro da REASul em que foi discutida a estrutura organizacional dos elos da rede foram referendados ainda como seus objetivos:

- fortalecer e ampliar formas de integração e articulação entre instituições, órgãos públicos, educadores, técnicos, agentes ambientais e gestores das políticas públicas;
- ampliar e utilizar seu web site (<http://www.reasul.univali.br>) e ferramentas como a biblioteca virtual como um ambiente de aprendizagem cooperativa para a difusão de informações ambientais, conhecimentos, práticas educacionais e desenvolvimento de metodologias em EA;
- difundir a cultura de redes através de oficinas e encontros, e da participação nas discussões dos Grupos de Trabalho, de forma presencial e através de listas eletrônicas e fóruns de discussão;
- apoiar a ampliação de novos elos, redes estaduais e temáticas, no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Hoje a rede conta em sua estrutura com as cinco instituições da CGP e onze elos regionais (quatro universidades, uma unidade do Ibama, três ONGs, uma OSCIP e duas redes de EA).

Ações da rede na Região Sul

Como uma das metas do edital do FNMA, juntamente com a Rede Brasileira de Educação Ambiental e as Redes Paulistas, Rede Acre e Rede Agupé (MS), estabeleceu-se uma parceria com o Ministério do Meio Ambiente para realizar um diagnóstico da EA nos estados. Nos estados do Sul a inserção e validação destes dados se deu nos módulos do Sibeia implantados pelo MMA em outubro de 2002, na FURG, em Rio Grande, e na Univali, em Itajaí.

Esse diagnóstico exigiu da CGP e equipes técnicas do projeto uma intensa mobilização e trabalho de contato presencial, via e-mail e correio, com pessoas e instituições, envio e distribuição dos formulários de cadastramento do Sibeia – “Conhecendo atividades de EA”; “Conhecendo os cursos de EA”; “Conhecendo as instituições” e “Conhecendo os educadores, especialistas e pesquisadores” e a disponibilização destes no próprio site da rede para preenchimento on-line.

No entanto, houve um retorno pequeno dos formulários. A estratégia foi realizar viagens e reuniões para contatos nos estados e a participação da rede em eventos e nas comissões estaduais de organização das conferências Nacional e Infanto-Juvenil de Meio Ambiente, principalmente no Paraná e Santa Catarina. A estratégia proporcionou uma maior visibilidade da rede e seus objetivos, bem como da importância do Sibeia.

Outros obstáculos também foram superados de forma criativa pela CGP para a recuperação dos dados cadastrados no Sibeia, uma vez que o sistema em implantação necessitava de ajustes, que foram sendo realizados com sugestões das equipes da REASul e demais redes que participaram do diagnóstico.

Na Região Sul, até dezembro de 2003, foram validados 1.323 registros no Sibeia². Verificou-se que os três estados apresentam situações bastante semelhantes no que se refere ao envolvimento institucional com a EA, com destaque para as ONGs (108) e órgãos públicos (federais, estaduais e fundações municipais).

A análise da categoria “atividades” em EA, nas subcategorias “Programas” e “Projetos” revela, nos três estados, o envolvimento de algumas prefeituras municipais com a formulação de políticas públicas voltadas, de forma geral, para as questões relativas ao meio ambiente, e pontualmente para a EA.

Dessas atividades destacaram-se projetos desenvolvidos ou em desenvolvimento (250), principalmente em Santa Catarina (139); os programas de EA (54); e os cursos (41), sendo que no Paraná se destacaram os encontros e campanhas.

No entanto, percebeu-se que os 64 órgãos públicos e as 23 universidades cadastradas desenvolvem suas ações em “nichos” isolados e em âmbito local, e não costumam integrá-los com os órgãos públicos que executam a gestão e fiscalização, e também com as redes.

2 Os dados podem ser acessados pelo link do Sibeia no site da REASul (www.reasul.univali.br). As planilhas com os dados do Diagnóstico validados no Sibeia, referentes aos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, bem como o Relatório “O olhar da REASul sobre a Educação Ambiental na Região Sul – Relatório do Diagnóstico Parcial (2002 – 2003)”, encaminhado ao FNMA, MMA, MEC, instituições estaduais e municipais e redes de EA, também estão disponíveis para consulta, no site, ou podem ser solicitados à secretaria executiva da rede pelo e-mail secreasul@univali.br.

Na sub-categoria “Universidades” os 23 registros nos três estados referem-se, quase sempre, ao envolvimento institucional com a EA, via unidade específica, instituto, curso, departamento, grupo de pesquisa, por exemplo. Desenvolvem projetos permanentes e/ou esporádicos com ações voltadas à formação continuada e atualização de docentes em EA e percepção ambiental (Univali, FURB, Unoesc, UnC, Unicentro), em parceria com secretarias municipais e estaduais de educação, nos municípios atingidos pela construção de hidrelétricas (URI-Erechim) e projetos de gerenciamento ambiental com a comunidade universitária e de recuperação de matas ciliares, em parceria com Comitês de Bacias Hidrográficas (FURB e Unoesc-SC). Estes programas e projetos estão vinculados aos grupos de pesquisa dos programas de mestrado das mesmas. No Rio Grande do Sul, as atividades da FURG estão intimamente ligadas ao programa de pós-graduação em educação ambiental, sendo uma delas, o Congresso de Educação Ambiental na Área do Pró-Mar-de-Dentro, desenvolvido em parceria com um programa executado pela Secretaria Estadual do Meio Ambiente (Sema/RS), denominado “Programa Mar-de-Dentro”. Também foram cadastrados programas interinstitucionais como o de multiplicadores e de núcleos disseminadores da Trilha da Vida (Univali, Movimento Verde Mar, Fundação Boticário, Instituto Baleia-Franca, Facinor e FURG-RS).

Na capacitação para a educação não formal destacaram-se os projetos cadastrados e desenvolvidos por órgãos públicos como o Ibama e suas unidades, e as fundações municipais de meio ambiente em Florianópolis (Floram) e Itajaí (Famai), que também realizam projetos com comunidades.

A participação das escolas no diagnóstico foi pequena, embora professores do Paraná e Santa Catarina tenham participado do Programa Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola, desenvolvido em 21 municípios do Paraná e sete de Santa Catarina (MEC/SE/COEA, 2004). Os projetos cadastrados restringiram-se quase sempre a questões pontuais e aspectos da dimensão ecológica, sem um envolvimento comunitário.

Cadastraram-se no SIBEA 685 especialistas e pesquisadores que desenvolvem seus trabalhos na Região Sul. Foram 150 no Paraná, 155 em Santa Catarina e 380 registros no Rio Grande do Sul.

É importante ressaltar que o número total de registros inseridos e validados no Sibeasul e Sibeasul é apenas um indicativo parcial da situação da EA nos três estados, o que indica a necessidade de continuidade do diagnóstico e atualização constante do Sibeasul, para que se tenha um retrato mais expressivo das atividades em EA na Região Sul.

A REASul também buscou integrar-se às redes nacionais, participando de eventos da Repea, Remtea e Rede Aguapé. Promoveu em parceria com a Rebea um encontro de redes de EA locais e regionais (julho 2003), e oficinas de facilitadores para redes de EA, além de participar nas reuniões da facilitação nacional.

A articulação dos elos REASul e das redes de EA nacionais permitiu organizar cooperativamente o II Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental, o I Colóquio de Pesquisadores em EA da Região Sul e o I Encontro da REASul, com 1.300 participantes. Nos eventos, além de 18 palestras, 15 mesas redondas e 42 minicursos, aconteciam atividades culturais (exposições e o espaço conversando com os autores) e uma feira de trocas. Pesquisadores também discutiram os fundamentos e práticas da EA na região. Na

plenária final do II SSBEA foi aprovada a Carta de Itajaí³ por representantes de 150 instituições, organizações e redes de EA de dez estados e três países (Cuba, Uruguai e México).

Caminhos e obstáculos na construção e consolidação da REASul

Uma rede é um processo dinâmico de interações e envolvimento interpessoal entre os atores e atrizes que a compõe, e que se envolvem intensamente com a rede, por motivações diversas, mas com um objetivo comum, a "idéia-força" que os move e empondera, relacionada com um valor maior que é a defesa da vida e a inserção da dimensão ambiental nas práticas educativas e sociais.

Foram muitas as dificuldades enfrentadas para a realização das atividades do projeto do FNMA. A falta de vivência inicial e experiência do próprio grupo sobre os fundamentos da cultura de redes foi um dos principais obstáculos a serem superados durante o processo de implantação.

Conforme a análise da estrutura organizacional da REASul, realizada por Zanoni (2004), a distância física entre os parceiros, a dificuldade e o custo da realização de reuniões periódicas restringiram a participação de um maior número de pessoas e de membros da própria equipe técnica, fazendo com que a CGP se estruturasse dentro de um modelo administrativo fechado, de centralização das funções, muito vinculado às atividades do projeto e às ações do mesmo, dificultando a participação e formação efetiva da rede e prejudicando as conexões entre os elos.

Já no levantamento dos dados do diagnóstico para a inserção no Sibeia, a falta de pessoal nas instituições públicas, a exclusão digital de um grande número de pessoas e organizações, os prazos de execução e os problemas técnicos no Sibeia para a recuperação dos dados, foram obstáculos consideráveis. As tarefas e prazos do diagnóstico se confundiram ou até prejudicaram o processo de expansão e consolidação da rede.

No entanto, esses obstáculos também foram uma grande oportunidade para que os membros da CGP, da REASul, vivenciassem um processo participativo na divulgação do diagnóstico e das atividades da rede, através dos contatos presenciais, integrando-se também a outras redes com pesquisadores das universidades que passaram a constituir-se em novos elos da rede, a interação com comissões organizadoras das conferências de meio ambiente e infanto-juvenil em Santa Catarina e no Paraná.

Da mesma forma, participaram de eventos nacionais e regionais como o I Simpósio Sul Brasileiro de EA (Erechim-RS), II Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (São Carlos – SP), das Reuniões Anuais da Anped (Caxambu e Poços de Caldas – MG), do III Congresso Brasileiro de Educação Ambiental (Ibirubá – RS), e do V Encontro Paranaense de Educação Ambiental, no qual foi criada a Rede de Educação Ambiental do Paraná – REA-Paraná, com o apoio da REASul.

Em 2004 participou no VI EPEA e realizou o II Encontro da rede e o II CPEASul no Simpósio Gaúcho, em Erechim, auxiliando na organização do V Fórum Brasileiro e do V Congresso Ibero-Americano de EA (Joinville-SC) e do III Simpósio Sul Brasileiro de EA, que será em 2005.

A rede tem possibilitado essa vivência não-hierarquizada entre pesquisadores, técnicos de órgãos públicos e educadores ambientais das OSCIPS e ONGs da REASul, também permitindo uma interação e troca de saberes, metodologias e vivências muito significativas entre os que produzem o conhecimento e aqueles que executam as ações de gestão e conservação ambiental.

A análise dos dados do diagnóstico do Sibeia também culminou na elaboração conjunta de um novo projeto para encaminhamento ao FNMA, com a manutenção de quatro das instituições que formaram a CGP da REASul, e a inclusão no projeto de novos elos regionais.

Assim, apesar dos obstáculos, a REASul tem boas possibilidades de expansão com a ampliação de sua estrutura organizacional, mobilizando o capital humano e social necessários à constituição das redes sociais, e agregando-os em torno da formação de novos elos locais e regionais da rede, nos três estados, permitindo a interação interinstitucional de universidades, órgãos públicos, ONGs e movimentos sociais, sensibilizando pessoas para a divulgação da cultura de redes e potencializando as mesmas no planejamento e execução de programas e projetos conjuntos.

É necessário também fortalecer e ampliar formas de integração e articulação para a conectividade e a estrutura de seus elos regionais, articulando-se também em cada estado, como em Santa Catarina, onde a REASul foi convidada pela Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social, Urbano e Meio Ambiente para compor a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental. A rede também estabeleceu parceria com a Fundação Municipal de Meio Ambiente de Itajaí, no desenvolvimento do Projeto do Programa Participativo de Construção da Agenda 21 local de Itajaí, financiado pelo Fundo Nacional de Meio Ambiente.

Como única rede que congrega três estados na Região Sul, uma utopia possível é a idéia-força que move seus atores e atrizes, e que nos remete aos versos do poeta Amílcar Cabral, lembrados pelo saudoso Paulo Freire: "Se um sonho nos parece impossível, cabe a nós torná-lo possível".

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Proposta do Programa Nacional de Educação Ambiental** – ProNEA. Brasília: MMA, 2003 (Versão 02 em processo de revisão).
- COSTA, L.; MARTINHO, C.; FECURI, J. (Coord.). **Redes**: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização. Brasília: WWF-Brasil, 2003.
- DELORS, J. **Educação**: um tesouro a construir. 4 ed. São Paulo: Cortez/ Brasília: MEC/Unesco, 2000.
- GUERRA, A. F. S.; TAGLIEBER, J. E.; FREITAS, J. V.; OLIVEIRA, K. L de; RODRIGUES, A. M. T.; PINHO, G. B. de; LIMA, A. de. Reflexões sobre o diagnóstico parcial da EA e suas práticas na região Sul: O olhar da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental – REASul. In: II

SIMPÓSIO SUL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, I COLÓQUIO DE PEQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, I ENCONTRO DA REDE SUL BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. 2. 2003, Itajaí. **Anais eletrônicos**... Itajaí: Univali, s.n., 2003. v. CD, p. 1-8.

NOJOSA, R. M. Redes de compromisso social. **Revista de administração pública**, Rio de Janeiro: FGV, v. 33, n. 5, set./out. 1999, p.115-141.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

MARTINHO, C. **Redes e desenvolvimento social**. Disponível em: <http://www.rbc.org.br>. Acesso em 7 jul., 2003.

ORELLANA, I. A comunidade de aprendizagem em educação ambiental: uma estratégia pedagógica que abre novas perspectivas no marco das trocas educacionais atuais. In: **Tópicos em Educación Ambiental**. vol.3, abril, 2001. Secretaria de Meio ambiente y Recursos Naturales/ Semanart.

ZANONI, R. A. **Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental – REASul**: um caminho possível na reflexão-ação coletiva em educação ambiental na Região Sul. Itajaí, 2004. Dissertação (mestrado em educação). Centro de Ciências Humanas e da Comunicação. Universidade do Vale do Itajaí.

Dialogando sobre a trajetória e os desafios da Rede CEAs

Fábio Deboni da Silva¹
Alexandre Falcão de Araújo²

Resumo

Criada a partir de 2002 por meio de alguns levantamentos de iniciativas de CEAs realizados pela OCA – Laboratório de Educação e Política Ambiental³, da Esalq/USP, a Rede Brasileira de Centros de Educação Ambiental – Rede CEAs, chamada de “a caçula das redes de EA”, vai pouco a pouco se consolidando. Sabemos das dificuldades que há no âmbito da EA brasileira na atualidade (institucionais, financeiras, técnicas, de pessoal, cultural, etc.), mas entendemos que o campo da EA vivencia um momento bastante rico e intenso. O objetivo deste artigo é apontar e debater os desafios da Rede CEAs, como um forma de contribuir para processos de formação de redes temáticas no campo da EA, socializando angústias e inquietações.

Fomentar o surgimento de redes, em qualquer que seja seu campo de atuação, constitui-se em tarefa complexa e ousada. Embora observemos que a cultura de redes ganha espaço a cada dia, quem participa e atua diretamente nesses processos organizacionais vivencia na pele suas contradições, dificuldades e desafios, como também suas potencialidades e virtudes.

Palavras-chave: redes, educação ambiental, centros de educação ambiental.

1 É educador ambiental e técnico da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente. É facilitador de diversas redes ambientais na atualidade, como: www.redeceas.esalq.usp.br; www.rebea.org.br, Rede da Juventude pelo Meio Ambiente (Rejuma) – juventudepelomeioambiente@grupos.com.br

2 É graduando em Gestão Ambiental pela Esalq-USP. É facilitador da Rede CEAs e da Repea (Rede Paulista de Educação Ambiental – www.repea.org.br)

3 www.oca.esalq.usp.br

Pano de fundo e antecedentes

A Rede Brasileira de Centros de Educação Ambiental emerge em 2002 a partir do mapeamento de iniciativas de CEAs pelo país e do início de uma articulação entre elas. Através da intercomunicação, troca de experiências e de olhares entre as distintas educações ambientais⁴ pensadas e praticadas nas propostas de CEAs. Se há pluralidade nesse movimento, há também consideráveis singularidades, inerentes a esse conjunto de iniciativas que estamos denominando como Centros de Educação Ambiental. Estas características nos concedem subsídios para debruçarmos sobre esta temática com respeito, cautela e com uma boa dose de ousadia. Ser ousado no sentido de um espírito permanente pelo descobrimento e pela incessante busca pelo diálogo e pela construção de novos saberes, novos conhecimentos e novas experiências sobre a temática dos CEAs.

Mas o que são estes CEAs? O que fazem, para quê e a quem servem e com que propósitos? Que virtudes eles têm e como potencializá-las? Quais são as principais dificuldades que eles enfrentam na atualidade, e quais as estratégias para superá-las?

Questões como essas (e outras) estavam colocadas (e permanecem) no momento da articulação da proposta de uma rede que viesse propiciar diversas ações integradas entre CEAs no Brasil. A proposta da Rede CEAs começa a ganhar concretude a partir de meados de 2002, mas cabe ressaltar que o processo vem sendo gestado com pelo menos um ano de antecedência.

Alguns elementos contribuíram para esse momento antecedente da Rede CEAs, alguns dos quais merecem ser destacados:

- envolvimento da OCA – Laboratório de Educação e Política Ambiental da Esalq/ USP em pesquisas diagnósticas no campo dos CEAs no país, a partir de 1999;
- contato com publicações espanholas relativas à temática, o que possibilitou “beber” em um determinado campo de referenciais teóricos e práticos, até então pouco diagnosticados e pouco conhecidos no Brasil (sobretudo a partir de 1999);
- intercâmbio de experiências e de pesquisa na Espanha, realizado em 2001, o que permitiu conhecer com mais profundidade iniciativas de CEAs⁵; estabelecer contatos com especialistas e instituições referências neste campo.⁶

Alguns pressupostos

Se a proposta que emergia (e já previamente pensada) era a de deflagrar uma rede (em âmbito nacional) de CEAs, estavam preestabelecidos alguns pressupostos essenciais:

4 Concordando e reforçando o que diversos autores do campo da EA apontam, entre os quais mencionamos Isabel Carvalho e Philippe Layrargues.

5 Denominado de uma forma geral como sendo Equipamientos de Educación Ambiental (EEAs).

6 Em alusão ao Centro Nacional de Educación Ambiental do Ministério do Meio Ambiente espanhol (www.mma.es/ceneam); e às pessoas: José Gutiérrez Pérez (Professor da Universidade de Granada - Andalucía); Pablo Ángel Meira Cartea (Professor da Universidade de Santiago de Compostela - Galícia); Oscar Cid (Diretor do Campo de Aprendizagem do Delta do Ebro – Catalunha); Araceli Serantes Pazos (Professora da Universidade de La Coruña – Galícia); e Paco Heras (Coordenador – Ceneam).

a) partia-se de uma concepção de rede como sendo estratégia-meio e não fim da ação, ou seja, o objetivo não era só criar a rede, mas por meio dela tornar-se-ia mais fácil alcançar alguns objetivos originalmente previstos;

b) objetivos preliminares: basicamente a proposta da Rede CEAs emergia a partir de alguns objetivos considerados essenciais para a construção de uma rede que viesse a articular as seguintes iniciativas:

I – contribuir para a intercomunicação entre CEAs; troca de informações e de experiências, potencializando suas respectivas ações (como CEAs isolados e como um coletivo de CEAs). Para este objetivo propunha-se uma ação diagnóstica permanente e continuada, através do mapeamento e do levantamento de dados relativos às diversas iniciativas de CEAs em atividade;

II – contribuir para reflexões sobre a temática dos CEAs, por meio de discussões, produção, sistematização e socialização de conhecimentos;

III – contribuir para a divulgação de ações junto ao meio de educadores ambientais, do país, com especial destaque para os segmentos populacionais com os quais os CEAs têm se relacionado com mais frequência, intencionando atingir o conjunto da sociedade brasileira;

IV – estimular a discussão, o delineamento e a implementação de políticas públicas no campo da educação ambiental, especialmente o dos CEAs.

c) concepção de rede entendida como um processo de caráter incremental e articulado, que estimule e crie condições para propiciar um efetivo enraizamento das ações nas mais diversas regiões, realidades e localidades.

d) deflagrava-se um processo partindo-se de um conjunto de desafios que estavam então colocados – um pano de fundo bastante realista e certamente dialogando e aprendendo com os dez anos de trajetória da Rede Brasileira de Educação Ambiental – a Rebea. Para uma rede que inicia sua caminhada – a caçula das redes de EA –, mesmo antes dos seus primeiros passos já vislumbrava-se alguns desafios, os quais merecem ser destacados e comentados.

Diversos desafios

Por se tratar de uma rede cuja proposta de atuação estava desenhada em nível nacional, diversos desafios emergiam a partir daí:

- Iniciava-se uma Rede (supostamente nacional) que se propunha a articular e dialogar com iniciativas de CEAs pouco conhecidas, sem qualquer mapeamento e diagnóstico prévios, bastante distintas entre si (em termos de concepções do CEA em si, com distintas correntes do campo da educação ambiental, em vários níveis de institucionalização e de disponibilização de recursos – humanos, materiais, etc.), aliada à inexistência de acúmulo de discussões e reflexões sobre a questão conceitual do que entendia-se ser um Centro de Educação Ambiental, tendo o grande desafio de encontrar objetivos e metas comuns para desenvolver um trabalho conjunto dentro de tamanha diversidade de iniciativas.

A partir deste item é possível visualizar algumas questões centrais que precisam ser discutidas e superadas:

- a) ausência de informações básicas quanto ao número de CEAs em atividade no Brasil e distribuição, por região;
- b) Considerável diversidade de “tipos”, concepções e até mesmo de denominações de CEAs;
- c) Conhecimento insuficiente relativo à temática dos CEAs.

A rede CEAs emerge a partir de alguns mapeamentos de iniciativas de CEAs, realizados pela Esalq/USP. Trata-se de uma ação que surge do campo acadêmico, como uma espécie de contribuição da universidade para a sociedade, como um “retorno” à sociedade de levantamentos realizados com e para ela. Sabemos que há diversas formas de “retorno” – publicações, sites, seminários, etc., mas que o propósito inicial não era este. A disponibilização das diversas informações levantadas por estas pesquisas e mapeamentos realizados pela Esalq/USP⁷ poderia ser realizada através de um fomento à implementação de uma rede que organizasse inicialmente as diversas iniciativas de CEAs mapeadas e estudadas desde então. Trata-se de um processo bastante diferenciado de formação e de constituição de redes do que se tem verificado nos campos social e ambiental no país. No caso desta rede o processo foi estimulado pela universidade, e daí decorre uma série de especificidades que merecem ser apontadas e discutidas oportunamente.

Principais dificuldades enfrentadas

- Falta de conhecimento sobre “cultura de redes” – o que é uma rede, visto que há diversas concepções e formas de apropriação deste conceito na atualidade. Essa dificuldade é acentuada em uma parcela dos CEAs que teve sua formação e desenvolvimento distantes dos processos históricos do movimento ambientalista brasileiro e da constituição das redes de educação ambiental, fazendo com que a prática do trabalho em redes para estes CEAs se configure num processo de difícil compreensão e bastante abstrato, causando dificuldade de aceitação. Devido a todos estes fatores citados anteriormente e frisando-se ainda as distâncias (físicas, ideológicas, etc.) entre os CEAs, a diversidade de iniciativas e a carência de encontros presenciais⁸, a dinâmica da rede CEAs tem sido mais lenta que a de outras redes, mas o que temos observado em nossa prática é que a dinâmica da rede se fortalece quando existe momentos presenciais, sendo necessários potencializar e estimular mais encontros como os que vêm sendo organizados.
- Falta de clareza sobre o papel da rede CEAs – trata-se de uma rede nova que promoveu até o momento poucos encontros e que necessita de maior divulgação interna. Entra aqui a questão da necessidade de se deflagrar um processo de constituição de legitimidade dentro da própria rede – seus elos, seus facilitadores, instituições hospedeiras, etc.

7 Em referência ao trabalho realizado pela OCA – Laboratório de Educação e Política Ambiental, ligado ao Departamento de Ciências Florestais da Esalq/USP. (Mais informações sobre a OCA: www.oca.esalq.usp.br)

8 Os encontros presenciais estão descritos no item “atividades realizadas” no final do artigo.

- Limitação de recursos materiais e pessoais que os CEAs enfrentam na atualidade – boa parte dos CEAs não dispõem de computador com acesso à internet, o que dificulta a troca de informações e conseqüentemente a participação cotidiana na rede. São comuns os casos de “equipes”, ou seja, de CEAs que dispõem de uma única pessoa na equipe técnica de trabalho. Em muitos destes casos verifica-se que estas pessoas vislumbram que sua adesão à rede possa significar em sobrecarga de atividades e demandas de tempo, conseqüentemente restringindo o desenvolvimento das atribuições cotidianas do próprio CEA.
- Efetiva constituição da rede em si – a rede necessita, a partir do debate e do enfrentamento destas dificuldades, fortalecer-se.
- Fomentar a discussão sobre uma temática bastante complexa – estimular o debate sobre a temática dos CEAs constitui uma missão consideravelmente ousada para uma rede nova e que encontra inúmeras limitações. Trata-se de uma pauta também recente no campo da EA brasileira, até mesmo dentro dos próprios CEAs. Ou seja, nunca se discutiu entre os CEAs suas pautas: o que são, o que fazem, por que fazem, como fazem, para quem fazem, como avaliam, etc.
- Ter infiltração em todas as regiões, podendo cadastrar e interagir com CEAs de diversos estados o que, pelo tamanho do país, acaba sendo dificultado. A Rede CEAs acaba tornando-se conhecida e conhecendo mais CEAs no Centro-Sul do que nas demais regiões. Esta constatação gera questionamentos que podem servir de importantes estímulos à pesquisa: há carência de iniciativas nas Regiões Norte e Nordeste, ou não se tem informações sobre elas?

Todas estas dificuldades e desafios traçados são resultados, proposições, questionamentos, impressões e conclusões de um conjunto de eventos realizados ao longo de 2003 e 2004, relativos à temática dos CEAs, quais sejam: Encontro Nacional de CEAs; Encontro Paulista de CEAs e os Encontros de CEAs do estado do Rio de Janeiro, todos descritos no item posterior deste artigo; e também a partir de impressões e resultados das pesquisas e estudos realizados pela OCA/Esalq até a presente data.

Ações realizadas

- Criação e manutenção da lista de discussão da Rede CEAs, hoje com mais de 350 membros (redeceas-l@jatoba.esalq.usp.br);
- Publicação de artigo no site do Centro Nacional de Educação Ambiental da Espanha - Ceneam (www.mma.es/ceneam – ver Link Firmas);
- Realização do I Encontro Paulista de CEAs, durante o II Encontro Estadual de Educação Ambiental, nos dias 24, 25 e 26 de julho de 2003, em Rio Claro, SP;
- Mapeamento, plotagem e disponibilização do Mapa dos CEAs e NREAs do estado de São Paulo, em julho de 2003;
- Participação no 1º e 2º Encontros dos Centros de Educação Ambiental do Rio de Janeiro, realizados, respectivamente, pelo Núcleo de Educação Ambiental à

Distância (NEAD) e CEA Protetores da Vida, nos dias 11 e 12 de setembro de 2003, em São Gonçalo, RJ, e pelo NEAD e Núcleo de Educação Ambiental do Ibama, em 16 de junho de 2004;

- Realização do Encontro Nacional de CEAs, nos dias 1º e 2 de outubro de 2003, em Timóteo, MG, conjuntamente com a Rebea, Fundação Acesita e CEA Oikós;
- Criação e manutenção do site da Rede CEAs, com divulgação de informações e notícias de CEAs e da própria rede (www.redeceas.esalq.usp.br);
- Disponibilização de cadastro virtual de centros e início da inserção de dados;
- Participação na reunião da facilitação nacional da Rebea e na oficina “sustentabilidade – projetando o futuro”, nos dias 27, 28, 29 de outubro de 2003, em São Paulo;
- Divulgação da Carta de Timóteo – documento resultante do Encea, para CEAs, secretarias de meio ambiente, secretarias de educação, universidades, redes de EA e federações das indústrias;
- Realização de Encontro Presencial do GT de CEAs de empresas, dia 12 de dezembro de 2003, em Belo Horizonte – MG, seguido de diversas reuniões e encontros de trabalho;
- Participação no II Simpósio Sul-Brasileiro de Educação Ambiental, realizado de 7 a 10 de dezembro de 2003, com painéis no estande de redes e no ginásio de exposição de painéis, articulação, divulgação e troca de informações entre educadores ambientais;
- Participação no GT V Fórum da Rebea, que atua na discussão e na organização do V Fórum de EA e do Encontro da Rebea, em Goiânia, em novembro de 2004;
- Participação em reuniões da Repea, ao longo de 2003 e 2004;
- Articulação com CEAs, instituições e profissionais ligados ao campo da EA no país e em outros países (Portugal e Espanha).

Esboçando uma conclusão

Este breve artigo buscou suscitar reflexões acerca da constituição da Rede Brasileira de Centros de Educação Ambiental – Rede CEAs, uma iniciativa que emerge do campo acadêmico e de maneira consideravelmente “caseira”. Muito mais importante que o produto ou a efetivação da rede em si é todo o processo que vem sendo deflagrado de tessitura desta rede, que apesar de todas as dificuldades e desafios apontados, vem alcançando alguns objetivos importantes para contribuir para o fortalecimento, a articulação e o enraizamento da educação ambiental no Brasil. Sem dúvida, a Rede CEAs vem contribuindo para não só divulgar a existência e a pertinência da temática dos CEAs, mas para facilitar importantes conexões entre educadores, gestores e técnicos atuantes junto a estas iniciativas, muitos destes até então aliados do processo de articulação em rede. Cabe-nos, entre inúmeros desafios aí colocados, reforçar a necessidade de se discutir e potencializar esse grande movimento de centros de educação ambiental, pouco conhecidos, mas que já começa a vislumbrar suas potencialidades e perspectivas para esta longa caminhada, por um Brasil mais sustentável, justo e igualitário, onde a educação ambiental tem, certamente, um papel essencial.

Matutando na rede da radicalidade: sem medo de ser infeliz

João Carlos Gomes (João Guató)¹

“A língua dos índios Guató é múrmura: é como se ao dentro de suas palavras corresse um rio entre pedras.”

Manoel de Barros

No Médio Norte do estado de Mato Grosso encontra-se localizada a pequena cidade de Alto Paraguai (conhecida pelos nativos da região por Gatinho), à distância de 236 km da capital, Cuiabá, onde nasce o majestoso rio Paraguai, principal formador do Pantanal Mato-Grossense. Nos idos dos anos 90 perambulava pelas ruas calçadas de paralelepípedos de Alto Paraguai um velho vendedor de pimenta-do-reino chamado de mestre Acácio, que gritava pela rua: “a vida só é dura para quem é mole; e marido de mulher feia tem medo de feriado”.

É relembrando o mestre Acácio que queremos matutar um pouco sobre esse movimento de rede que visa à quebra dos padrões verticais para a construção de horizontalidade em ruptura com os paradigmas cartesianos. Neste matutar mato-grossense carregado de olhares pantaneiros, quero refletir um pouco sobre o movimento de redes de educação ambiental sem compromisso de alfabetização ecológica e dos movimentos de vida sustentáveis. Queremos apresentar um olhar sobre as redes na perspectiva das transgressões políticas dos movimentos libertários. Não iremos recorrer à guru. Portanto, não teremos nenhum compromisso com as “amarras” científicas da produção epistemológica fabricada na academia. Iremos discutir apenas idéias no prisma da radicalidade. Por isso, queremos matutar sem medo da infelicidade.

Nesta perspectiva, cada um tem o direito de pensar o quiser das nossas posições. Com isso, não há compromisso nenhum com os paradigmas da modernidade e nem com os da pós-modernidade. Queremos discutir apenas rede de educação ambiental numa perspectiva libertária, sem compromisso político com qualquer movimento de esquerda ou de direita. É

¹ Facilitador e Secretário Executivo da Remtea – Rede Mato-Grossense de Educação Ambiental, remanescente de Guató, de coração, e aprendiz de educador ambiental.

apenas conversa de quem gosta da educação ambiental, de quem acredita que para ser educador ambiental é preciso fazer muito amor, sentir orgasmo na hora de ensinar, ter capacidade de aprender com as comunidades biorregionais, acreditar que é possível construir um país melhor, independente de governo, e adorar uma transgressão nos campos híbridos da educação ambiental.

Outra coisa que precisa ficar clara é que não queremos explicar nada, apresentaremos apenas idéias de transgressão com recortes de olhares pantaneiros. Isto porque a vida só é dura para quem não tem sorte e é marido de mulher bonita e ciumenta. É neste olhar mesclado entre o feio e o bonito que queremos matutar a nossa caminhada ambiental numa tentativa de rompermos com o “feminismo da sacanagem”, para mostrar que na nossa concepção é preciso construir uma rede de educação ambiental sem medo da infelicidade. E quanto mais conflito houver, melhor será o debate. Não é uma rede de terceiro setor, mas uma rede de possibilidades e impossibilidades. Ou seja, uma rede com gosto da danada pimentinha cuiabana (queima que até c... arde).

Quando dizemos que não temos medo da infelicidade, estamos afirmando que não tivemos medo de ser feliz ao elegermos “Lula” em nome da “classe trabalhadora”. Entretanto, a ‘convocação’ do Primeiro Ministro de Lula, “o Zé Dirceu” não se deu da mesma forma, pois quem o elegeu foram os paulistas, os únicos responsáveis por isso. Agora o Lula-lá é uma responsabilidade de todos: paulistas, cariocas, brasileiros e brasileiras, burgueses, proletários, MST, ambientalistas, rei da soja, estrelas das academias, movimento sindical, entre outros “porra-loucas” que acreditam que outros caminhos são possíveis.

Se você ainda não entendeu onde quero chegar, volte ao começo deste texto ou faça uma leitura da palavra e outra do mundo. Se não gostou da proposta passe para o próximo artigo desta revista. É isto mesmo. Se você não concorda com a minha pseudo-radicalidade política e tem medo da infelicidade, diga sim ao Maluf e acredite que o paulista é o povo soberano sobre o Nordeste brasileiro. Ou acredite que os cariocas são o maior barato porque possuem uma fala mansa com capacidade de dar leite para onça num pires e chamá-la de xaninho.

Mas afinal, o que tudo isso tem a ver com uma rede de educação ambiental? É que achamos que uma rede de educação ambiental, na perspectiva da horizontalidade, é um instrumento para promover mudanças radicais nas estruturas verticais. Isto significa dizer que uma rede de educação ambiental não precisa funcionar como uma tábua plana/uniforme/única/falando a mesma língua/atuando apenas no marcoinstitucional/alimentando Sibeal/gerando emprego e produto final/ou servindo de apêndice de articulação política de ministérios/com lista fechada e outra aberta nas articulações virtuais. Rede de educação ambiental precisa ser um espaço de transgressão para alimentar os sonhos utópicos que cada um tem. É um espaço masculino e feminino, e transexual, ou seja, cada um deve fazer aquilo que acha, pensa e gosta.

O que as redes de educação não podem fazer é dar espaço a uns em detrimento de outros. Rede é um campo híbrido para quem tem coragem de ousar contra as injustiças sociais, culturais, econômicas, políticas, espirituais, de gênero, de etnia, entre outras que você achar necessária. Rede de educação ambiental é para quem tem coragem e ousadia de usar todos os chapéus sem “dar chapéu” em quem acreditou que a esperança venceria o

medo. Ah! tem mais... rede de educação ambiental não pode ser espaço de intolerância para expulsar quem não concorda com as nossas idéias.

Rede de educação ambiental não é para desenvolver abordagens metodológicas sustentadas em pensamento sistêmico, complexo ou holístico. O problema ambiental não precisa ser compreendido apenas em cima de uma análise dos aspectos históricos, sociais, econômicos e ambientais. Rede de educação ambiental é um espaço de articulação política onde as buscas de soluções são tarefas que saem das decisões coletivas, onde o trabalho participativo é construído numa relação de muito diálogo entre os diversos saberes, com respeito às diferenças.

Neste cenário, é preciso compreender a moral do outro e a nossa. Acreditamos que a moral é a mediocridade onde os diferentes caminham dando cotoveladas nas costelas de quem não concorda com as suas idéias. Além disso, são criados galos simétricos no crânio dos moralistas marxistas do ambientalismo brasileiro. Na caminhada da moralidade, as redes de educação ambiental não são para fomentar a moral que serve aos interesses da sociedade neoliberal sustentada no tribalismo da nova classe trabalhadora. Deve ser um espaço para movimentar os desiguais e diferentes na diversidade. Ou seja, queremos ver as redes defendendo o plantio da mandioca, em vez da soja, que só serve de ração animal na China; o óleo de pequi em contraposição ao óleo de girassol; o caldo de piranha pantaneira para eliminar os verdes pastos dos rebanhos de nelore puro-sangue contaminados pela mosca-do-chifre.

Neste contexto anárquico sofremos da moral porque só fazemos coisas inúteis, mas conhecemos a dor de cada árvore que é colocada no chão para o plantio de soja. Neste prisma, a nossa moral prefere as máquinas que não servem para funcionar, pois devemos ter orgulho do imprestável. É melhor entortar a bunda para aqueles que pensam que a educação ambiental é para fazer gestão ambiental e fomentar a paranóia dos biólogos que acreditam que os graves problemas ambientais são questão de plano de manejo. Será que eles sabem que sapos vegetais dão cria em pedra?

Tentando encerrar esse matutar sobre rede de educação ambiental, vamos refletir um pouco mais sobre os graves problemas ambientais do estado e os desafios que a Remtea – Rede Mato-Grossense de Educação Ambiental tem pela frente. Entre eles encontra-se a soja (transgênica e in natura) no Cerrado e na Amazônia; Blairo Maggi no governo do estado; a criação de RPPN, no Pantanal à revelia das comunidades ribeirinhas e biorregionais; o aumento do uso de fertilizantes; a falta de um programa de educação ambiental; a Fundação Estadual de Meio Ambiente (Fema); o desmatamento na Amazônia mato-grossense para pastagens e plantio de soja; a divisão do pantanal entre sul e norte e o povo do Araguaia acreditando que a entrada da soja na região será a redenção dos sonhos acalentados.

Se você acha que é só isso, venha a Mato Grosso e conheça a atual administração do Roberto França que tornou a capital em cidade educadora.

Agora, se você acha que tudo isso é loucura, então deixe de construir rede de educação ambiental e vá militar na TFP – tradição, família e propriedade. Mas, se você acha que isso é possível, venha para o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, em Goiânia, para debater conosco os limites e possibilidades das redes de educação ambiental, sem medo da infelicidade. Ah! estava me esquecendo de lembrar que Goiânia contagia amor.

Um olhar sobre a Rupea – uma rede também deve ser um guarda-chuva?¹

Luiz Antonio Ferraro Júnior²

“Mas todo o mal está nisso! nas palavras. Todos trazemos dentro de nós um mundo de coisas: cada qual tem o seu mundo de coisas! E como podemos entender-nos, senhor, se, nas palavras que eu digo, coloco o sentido e o valor das coisas como são dentro de mim, enquanto quem as ouve lhes dá, inevitavelmente, o sentido e o valor que elas têm para ele, no mundo que traz consigo? Achamos que nos entendemos... e nunca nos entendemos! veja: a minha compaixão, toda a minha compaixão por esta criatura, ela a considerou a mais terrível das crueldades!” (Pirandello, Seis personagens à procura de um autor).

Resumo

A Rupea – Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, articula grupos de educadores ambientais no âmbito universitário que desejam se abrigar, como sob um “guarda-chuva”, da tormenta constituída pelo caos conceitual, pelas incongruências políticas e pela “metodologização” que assolam a área de EA. Para isso, a Rupea vem, passo a passo, delineando seu caminho enquanto rede, firmando pactos, acordando princípios, materializando práticas coletivas. Este delineamento depende da consolidação de “nós” locais de ação/reflexão, de encontros dos membros da Rupea, de instrumentos de trabalho virtual e da aprendizagem com outras redes, de movimentos sociais e de EA.

Palavras-chave: rede, educação ambiental, universidade, identidade social, produção coletiva.

1 Este artigo reflete tão-somente as opiniões do autor, não há qualquer co-responsabilidade, por quaisquer das opiniões aqui expressas, assim como podem não refletir outros olhares, de membros da Rupea, sobre o mesmo processo.

2 Professor do Departamento de Tecnologia da Universidade Estadual de Feira de Santana, membro da Rupea, do grupo de pesquisa Educ-Ação Rural, da Equipe de Estudo e Educação Ambiental da UEFS. E-mail: ferraro@uefs.br

Introdução

Conceituar rede, seus princípios e estratégias fundamentais é dispensável já que os demais colegas que elaboram artigos sobre o assunto já o fizeram certamente com maior competência que eu. Os princípios de rede são parte dos princípios metodológicos de uma rede, que precisa, por definição, ter seus próprios princípios. O porquê antecede, sempre, o como!

Por que surgiu a Rupea?

Profissionais de três universidades, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e a Universidade de São Paulo (USP), uniram-se com o propósito de produzir sinergia entre as iniciativas de cada instituição relacionadas a programas de EA voltados à formação de agentes locais de sustentabilidade socioambiental nas regiões de sua abrangência. Tais processos de formação tinham por objetivo político, interno às instituições de ensino superior – IES, construir e fortalecer espaços de locução, reflexão e ação que promovessem a inserção da EA nas ações de pesquisa, ensino, extensão e gestão das instituições.

Como surgiu e como está hoje a Rupea?

A ação que deu origem e consolidou a parceria entre os grupos e universidades foi a formação de cursos de especialização articulados para construir processos educativos subsidiados no ideário ambientalista, tendo como eixos a pedagogia da práxis, a constituição de comunidades de aprendizagem e a qualificação de conceitos como participação, sustentabilidade, autonomia e emancipação.

Entre os objetivos estava a ampliação do diálogo com pessoas/grupos de universidades que desenvolviam ações de formação em EA numa perspectiva convergente com a da Rupea. Nesse sentido, realizaram-se encontros com a participação de técnicos da USP, UESB, UEFS, Universidade do Vale do Itajaí, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Centro Universitário Moura Lacerda, Universidade Federal de São Carlos e Centro Universitário Fundação Santo André. Outras doze IES estão em processo de aproximação. Os objetivos da Rupea³, definidos coletivamente, são:

- reunir, articular, fortalecer e divulgar princípios, iniciativas, reflexões e propostas em EA comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis;
- promover a formação de agentes locais de sustentabilidade socioambiental;
- constituir-se em um fórum permanente de intercâmbio, debate e aprofundamento teórico-metodológico;
- debater, propor, promover e/ou apoiar políticas públicas, pesquisas, projetos, experiências e outras iniciativas em EA;
- estabelecer intercâmbios com grupos, redes e instituições de caráter socioambiental e/ou educacional, em especial na perspectiva da interlocução ibero-americana.

3 Objetivos extraídos da Carta de Princípios da Rupea.

A Rupea é composta por educadores, pesquisadores e gestores ambientais vinculados à IES, que promovem ações continuadas em EA, tais como: programas e projetos de intervenções educacionais; cursos; disciplinas; grupos de estudos; gestão ambiental universitária; pesquisas na área; projetos socioambientais; publicações ou produção de materiais educativos, entre outros.

A proposta político-pedagógica que foi sendo construída acredita em uma visão de EA que está para além das ações de projetos e atividades pontuais e referenda-se em um grupo, que representando seus ideais de transformação da dinâmica sociedade/ambiente, ajudam no processo de construção de algo que se diferencia tanto na concepção de EA quanto na de rede, para articular e potencializar seus educadores.

Recortes de redes comumente utilizados em EA e a questão da identidade

Geralmente encontram-se, no campo da EA, duas abordagens metodológicas de configuração de redes, uma que decorre de um recorte territorial e outra de um recorte setorial/temático. Pode-se contextualizar ambas e talvez refletir sobre as limitações de cada uma.

A maior parte das redes de EA no Brasil possui um recorte territorial (município, região, bacia, estado ou país), recorte fundamental na medida que congrega pessoas que interagem/interpensam o mesmo espaço e ambiente. Por outro lado, ao se definir geograficamente, uma rede, ainda que não seja uma instância de representação, define sua "identidade" a partir do espaço, o que pode não significar uma identidade partilhada em princípios e objetivos. Ao mesmo tempo, alguns espaços não-geográficos que têm historicamente desempenhado uma função importante na EA brasileira (universidades, jardins botânicos, núcleos e centros de EA, empresas florestais, órgãos de extensão rural e pesquisa agrícola), dentro de suas especificidades setoriais/institucionais, ficam carentes de um espaço de interação específico, no qual desafios e potencialidades de mesmo tipo sejam discutidos.

No que concerne ao recorte institucional/setorial, algumas limitações principais são: 1) a necessidade de firmar juridicamente os compromissos para que as trocas e produções sejam facilitadas institucionalmente (isto implica numa perda de mobilidade da rede e pode macular o princípio da entrada e saída livres); 2) o fato de referir-se a uma concepção de espaço de ensino, pesquisa e extensão e não a um ambiente no qual se vive.

A idéia de uma rede que se refere ao espaço em que se vive é mais clara quando o recorte é um município ou uma bacia.

Quando o mundo se torna grande demais para ser controlado, os atores sociais passam a ter como objetivo fazê-lo retornar ao tamanho compatível com o que possa conceber (Castells, 1999, p. 85).

Neste recorte, as discussões e ações ganham uma materialidade que não pode ser alcançada por uma rede de instituições ou mesmo por uma rede estadual ou nacional, cujos recortes geográficos já não contemplam a problemática ambiental do cotidiano dos membros da rede.

Numa mesma IES podemos ter vários cenários em relação à EA: 1) um número reduzidíssimo de pessoas interessadas na temática, ou ainda alguém isolado, atuando ou

não; 2) um grupo forte e atuante em EA; 3) vários grupos e indivíduos com diferentes visões políticas em relação ao conceito e à prática de EA.

São exemplos típicos de limitações de recortes de “agregação” facilmente encontrados neste contexto de “redes”, que mesmo dividindo espaços de comunicação, não compartilham, necessariamente, princípios políticos e práticas reflexivas, capazes de elucidar a discussão da EA que se propõe defender. Ao se definir um grupo por princípios políticos convergentes, que independentemente do recorte geográfico comungam na postura de enfrentamento dos problemas socioambientais e no papel da educação diante de tais problemas, acredita-se que pode (mesmo enfrentando conflitos ontológicos, epistemológicos e metodológicos em alguns momentos) avançar na práxis do trabalho com EA (não seria este um dos potenciais de uma rede?).

Em meio à individualização alienada e à atomização das sociedades crescentes, reforçadas pela migração, pelos meios de comunicação, violência e sentimento de impotência, subsistem espaços coletivos que buscam potência para a construção de alternativas e de utopias (Ferraro Jr., 2002). Estes espaços resistentes constroem uma cultura e identidade dinâmicas.

Diante do desafio de re-significar o conceito de rede (socioambiental), a Rupea, ao buscar preservar sua identidade enquanto grupo, desenvolveu critérios para adesão à sua proposta, relacionados ao compromisso com a Carta de Princípios e com o desenvolvimento de um programa de EA comprometido com esta Carta.

Marques (1999) coloca que a cultura de um grupo social não deve ser entendida apenas como raízes mas também como galhos, folhas, frutos e sementes. Ou seja, uma dinâmica cultural, que parte tanto das raízes quanto das sementes e incide sobre a qualidade de ambas.

Como nos coloca Castells (1999) a identidade é um abrigo, não um paraíso ou algo definitivo e estático...

“...são reações defensivas contra as condições impostas pela desordem global e pelas transformações incontroláveis e em ritmo acelerado” (Castells, 1995, p.84).

Como indivíduos precisamos, ao mesmo tempo, nos tornar solidários (iguais) e ressingularizados (diferentes), como sugere Guattari (1990). Creio que o mesmo valha para os coletivos, para as comunidades e redes que devem, permanentemente, reinventar suas singularidades individuais e coletivas, aspectos fundamentais à constituição de redes solidárias de sociedades sustentáveis.

Afirmar esta identidade fundamentada em princípios educacionais emancipatórios, na complexidade socioambiental e numa perspectiva autonomista (que não seja atomista, individualista ou solipsista), não é um *Olimpo*, antes disso é um abrigo, um guarda-chuva⁴, no qual é possível proteger-se da cooptação epistemológica, da desconstrução intencional do potencial transformador da EA, nas operações simbólicas que têm reduzido o ambientalismo

4 Para que servem as metáforas? As metáforas não são, por definição, a expressão da verdade do processo ou do objeto. As imagens são caminhos para o diálogo. Aqui visam à ajudar-nos no aprofundamento epistemológico. A imagem de guarda-chuva é uma mera tentativa de expressar um entendimento possível sobre a Rupea, inclui a imagem de rede de pesca, ou de balanço. Não há imagem melhor, ou pior, se esta imagem não te serve para nada. Esqueça-a, invente outra...

e a educação a fascismos comportamentalistas, protegendo também da desconstrução da universidade na qual se acredita⁵.

A universidade que se quiser pautada pela ciência pós-moderna deverá transformar os seus processos de investigação, de ensino e de extensão segundo três princípios: a prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental; a dupla ruptura epistemológica e a criação de um novo senso comum; a aplicação edificante da ciência no seio de comunidades interpretativas. (Sousa Santos, 1999 p. 223) (...) a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e fizerem parte integrante das atividades de investigação e de ensino (Sousa Santos, 1999, p. 225).

Esta identidade é dinâmica, estas raízes identitárias (a Carta) exigem frutos identitários (os programas), e estes frutos transformam as raízes e a própria identidade da Rupea.

A dinâmica e o papel da identidade da Rupea, enquanto rede, devem enfrentar o dilema identidade de grupo x liberdade, dilema que percebemos nos movimentos de luta pela terra, de comunidades tradicionais, nas redes... em qualquer articulação ou grupo.

O imbricamento entre o privado e o público indica a complexidade da sociedade moderna, cujo desafio é respeitar a relativa autonomia de cada uma dessas esferas (Carvalho, 2001, p. 205).

Quanto mais se aprofunda uma identidade, mais forte fica um movimento ou uma rede, mais claros os seus posicionamentos, seus princípios e mais firmes os seus propósitos. Ao mesmo tempo, menos espaços sobram para as idiosincrasias individuais. Se a identidade não é permanentemente construída, de modo efetivamente participativo, ela pode expressar a posição de um pequeno grupo que terminará por se transformar num "clube de amigos excêntricos".

Partindo de uma visão dialética, Giddens (1991) aponta para as interações de mão dupla entre uma dimensão pessoal e uma dimensão que ele nomeia sistemas abstratos (Carvalho, 2003, p. 206).

A Rupea é uma abstração de um grupo, é a criação imaginária de uma sociedade, uma utopia enquanto base identitária, uma operação simbólica que os agentes sociais podem operar intencionalmente sobre si mesmos, para assim gerar-se a Rupea como um guarda-chuva para estes tempos de tormenta, que vai da ontologia à epistemologia e metodologia.

A luta paradigmática é levada a cabo por sujeitos, interpelados pessoalmente e engajados coletivamente num projeto utópico emancipatório, que Sousa Santos chama de viajantes paradigmáticos, cuja condição instável e dilemática é formulada na bela metáfora da navegação de cabotagem (Carvalho, p. 207).

Isso exige, como diz Sousa Santos, inventar novas formas de sociabilidade.

Viver na fronteira significa ter de inventar tudo, ou quase tudo, incluindo o próprio ato de inventar (...) Ao fazerem escolhas sobre o tipo de comunidade em que pretendem viver, os emigrantes estão, assim, a reduzir o âmbito da liberdade de escolha que será posteriormente possível (Sousa Santos, 2003, p. 348).

5 Segundo a Carta de Princípios, uma concepção de universidade que efetivamente integre ensino/aprendizagem, pesquisa, extensão e gestão ambiental.

Quanto menos se valoriza a identidade mais a rede vira um “saco de gatos”. Na EA você pode reunir o educador ambiental que convalida a ação de uma empresa que dilapida a autonomia e a sustentabilidade de uma comunidade, atuando através de seus projetos “sociais” (que ensinam esta comunidade a conviver com a modernidade trazida pela empresa e todos os preconceitos de hábitos e pensamentos que aquela *plebe ignara* “precisa” adotar) com um outro educador ambiental, que luta para que esta comunidade possa resistir e manter sua autonomia cultural, intelectual, ambiental, econômica etc... são trincheiras opostas (na mesma rede? fazendo a mesma “educação ambiental”?).

Os princípios da Rupea⁶ definem um lado da trincheira, todos os grupos de educadores ambientais que com estes princípios se identificam e se comprometem de modo a incorporá-los em suas práticas dentro de IES, devem ser bem-vindos à Rupea.

Desafios e caminhos para a Rupea

Nunca, por definição e por princípio, a Rupea poderia se tornar um simples espaço de troca de e-mails entre educadores ambientais que atuam no âmbito universitário. Ela busca o fortalecimento de uma determinada perspectiva de EA, perspectiva que precisa de uma direção, uma concepção que sirva de referência para a construção em cada IES. Assim, surgiu a idéia do Programa Universitário de EA, concepção que não tem implícita uma obrigatoriedade, apenas indica mais possibilidades, divididas heurísticamente, ou seja, um modo de entender a tipologia de projetos e ações em EA. Assim, foram definidas dez dimensões de um programa (divididas em três grupos), que devem dialogar entre si:

Internas: 1. Ensino na universidade e ambientalização de currículos; 2. Grupos de estudos e pesquisa; 3. Ações de gestão ambiental do campus;

Internas/Externas: 4. Estruturas modelares e vivenciais (como a Trilha da Vida desenvolvida na Univali); 5. Comunicação ambiental e páginas eletrônicas; 6. Laboratório social/conceitual;

Externas: 7. Cursos para públicos externos; 8. Apoio à formação de organizações sociais; 9. Publicações de artigos e materiais didáticos de apoio.

O desenvolvimento destas nove dimensões permitiria uma maturidade do grupo de instituições que viabilizaria uma décima. Dimensão de programas universitários de EA: a intervenção em políticas públicas, ou seja, uma vivência e clareza da rede, que levaria suas instituições participantes, de modo articulado, a fundamentar sua participação na elaboração de políticas públicas em universidade e EA.

A Rupea se propôs a fazer um levantamento dos programas a partir destas dimensões, que foi denominada “Arqueologia Virtual Presente” dos programas de EA, uma vez que a intenção de tal levantamento seria desvelar caminhos em cada programa e na articulação da Rupea.

“O que é importante na utopia não é o que se diz sobre o futuro, mas a arqueologia virtual do presente que a torna possível.(...) Trata-se de uma arqueologia virtual porque só interessa escavar sobre o que

6 Ver Carta de Princípios da Rupea: www.uefs.br/rupea.

não foi feito e, porque não foi feito, ou seja, por que as alternativas deixaram de o ser” (Sousa Santos, 1999, p.324).

Além das dez dimensões (nas quais os grupos de educadores ambientais encontram dentro do rol de suas atividades uma ou outra dimensão presente), avalia-se que seria importante entender a rede interna da instituição (as pessoas, projetos e setores), como elas se articulam ou poderiam se articular e quais os principais conceitos/temas que emergem das suas atividades no programa, que merecem ser ressaltados para os aprofundamentos sobre a educação que a Rupea faz e quer.

Não se tem a receita para a formação de redes simplesmente por se conhecer os princípios de Redes, assim, acaba-se repetindo uma mesma fórmula que nunca constrói uma rede de fato. Não há receitas, em redes de EA há que se trabalhar com formação de grupos operativos-reflexivos, com a articulação de grupos sociais, com a problematização de conceitos e idéias, com a incessante busca por abordagens pedagógicas apropriadas no trabalho com EA que rompa com estereótipos e mitos comumente presentes na área de estudo e enfrente as questões sociais, políticas e estruturais que se inserem no conceito de ambiente e da questão ambiental, uma abordagem que se distancia da tradição explicativa das ciências naturais e que assuma a educação ambiental “como prática interpretativa por excelência” (Carvalho, 2003, p.100).

Creio que um grande salto qualitativo seria haver grupos locais (nós da trama) que funcionariam mais presencialmente e a rede virtual articulando o trabalho destes nós. Um nó (ou grupo local, guarda-chuva, canto, abrigo, local...) deve possibilitar a relação face a face, fundamentada na resolução de problemas, ou seja, a rede tem carne e não apenas osso. Estes nós podem articular-se na produção de conceitos, de metodologias, de projetos, de avaliações e diagnósticos.

Dialogando com Malagodi (2004) formulo duas hipóteses absolutamente inexploradas, prática e teoricamente. A Rupea talvez deva ter duas orientações metodológicas, uma para cada escala, o guarda-chuva local deve constituir-se como comunidade interpretativa.

As comunidades interpretativas internas só são possíveis mediante o reconhecimento de múltiplos currícula em circulação no interior da universidade. Não se trata de oficializar ou de formalizar os currícula informais, mas tão-só de os reconhecer enquanto tais. Um tal reconhecimento obriga a reconceptualizar a identidade dos docentes, dos estudantes e dos funcionários, no seio da universidade. As hierarquias entre elas devem ser estabelecidas num contexto argumentativo (Sousa Santos, 1999, p.225).

Se os guarda-chuvas locais da rede forem pessoas isoladas, conectadas virtualmente, ou outras redes sem materialidade, a rede se torna uma névoa improdutiva e sem face, sem princípios materializados na prática. Não pode existir rede 100% virtual (a não ser a WEB... tão cheia de princípios...), há que se fazer das redes articulações que ganhem sentido no cotidiano, nas quais se respondam questões, nas quais haja solidariedade com as questões de outros.

A rede como um todo talvez deva saber mais do conceito de Comunidade de Aprendizagem – CA. Coll (2003) identifica quatro grandes tipos de CA a partir dos critérios de contextualização socioinstitucional, e propósitos/finalidades orientadores. Destes, o quarto tipo seriam comunidades virtuais de aprendizagem, onde não há o compartilhamento de espaços físicos ou institucionais. Numa CA deste tipo a falta de cotidianidade como base para sintonia política se torna impossível e sua proficuidade passa a depender de uma comunhão epistemológica coletivamente construída. É o grande guarda-chuva. Por isso, cartas de princípios devem ser uma produção coletiva, pois mesmo que haja inspiração em outras cartas, a carta de princípios produzida coletivamente aglutina, irmana, permite o reconhecimento em uma base ética. O exercício desta produção coletiva pode ser inclusive o início de uma metodologia de produção em rede.

Ao propor uma Geografia das Redes, Santos (1997, p. 211) também acusa a polissemia do vocábulo “redes” que afrouxa seu sentido. As redes não são uma realidade recente; a grande distinção entre as do passado e as de hoje é que atualmente a deliberação na constituição de redes são estratégias de avanço da civilização material. As estratégias e tecnologias desenvolvidas para sustentar um “enredamento” com objetivos capitalísticos podem e devem ser adaptadas para fins humanos. Guattari (1990) considera que a atual redução de custos e o desenvolvimento de tecnologias de comunicação podem facilitar este “contra-feitiço”; eventos ocorridos distantes, cuja relação com a nossa vida, nossas lutas e utopias não perceberíamos e sobre os quais não refletiríamos, podem entrar para nosso cotidiano e fazer vislumbrar a possibilidade de interconexões solidárias. Para Gutierrez (2000), a revolução eletrônica cria um espaço acústico capaz de globalizar os acontecimentos cotidianos e possibilita as interações e percepções que conduzem solidariedade para a vida da Terra. Estas são as bases para uma cidadania ambiental mundial.

A comunicação virtual, além de propiciar um espaço de trocas cotidianas está sendo planejada para constituir um espaço de divulgação das atividades da Rupea e de seus componentes e para viabilizar um espaço virtual para a produção coletiva.

As novas redes de EA podem aprender com as mais antigas; a Rede Paulista e a Rede Brasileira, com as mais novas, a RedeCEA e a Rupea. Elas são redes diferentes que não detêm o monopólio da tecnologia de redes no Brasil.

Outra pista importante a seguir é aprender com redes que enfrentaram o desafio de um país pobre, com baixa inclusão digital, a exemplo do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB que articula a reflexão e ação de mais de um milhão de pessoas. A base? os núcleos de famílias, que reúnem para debate um mínimo de cinco e um máximo de quinze famílias que sofreram, sofrem ou estão na iminência de sofrer conseqüências por problemas em uma barragem. Atualmente eles estão envolvidos no debate das políticas públicas energéticas federais, negociam ressarcimentos por parte de grandes empresas, ajudam na recuperação de famílias atingidas, discutem agroecologia e, na Bahia, são responsáveis pela obstrução de quase uma dezena de barragens na região oeste. Quem participa? um milhão de pessoas articuladas por grupos operativos utilizando correio, telefone e a circulação de técnicos/voluntários do MAB. É rede? pra mim é, e das boas. Esta mesma estratégia é utilizada pelo movimento de pequenos agricultores – MPA e pela Rede de Associações Comunitárias de Assentamentos e Acampamentos do Sul da Bahia – RACAA-Sul. Os movimentos sociais bem articulados e fortalecidos nas experiências cotidianas de enfrentamento das distâncias e

operacionalização dos encontros podem nos dar aula de redes. Na Bahia há vários, como a Articulação Estadual dos Fundos de Pasto (mais de vinte mil famílias) e o CETA (Movimento que reúne 13.000 famílias de assentados, acampados e quilombolas) que ao perceberem-se em uma proposta identitária (o abrigo de Castells, 1999), constroem seus guarda-chuvas desafiando a noção (elitista e, por vezes, reducionista) de que fazer parte de redes implica em “apenas virtualmente” se comunicar com o mundo... num espaço acústico no qual, geralmente, achamos que nos entendemos... e nunca nos entendemos!

Concluo...

...que a Rupea explore suas potencialidades, que seus membros se fortaleçam e que para tanto não se furtem aos desafios que sua singularidade e utopia implicam.

Referências bibliográficas

- CARVALHO, I. C. de M. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil, Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.
- CARVALHO, I. C. de M. Os sentidos de ambiental: a contribuição da hermenêutica à pedagogia da complexidade, p. 99-120. In: Leff, E. (Coord.) **A complexidade ambiental**, São Paulo: Cortez, 2003.
- CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura, vol.2 .O poder da identidade. 3ª. ed., São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.
- COLL, C. Entrevista. In: **Revista Pátio nº 24**: Comunidades de Aprendizagem, ano VI, p. 26-30, nov.2002/jan.2003.
- FERRARO J., ANTONIO L. Indicadores de processos em educação para a sustentabilidade: enfrentando a polissemia do conceito pela vinculação deste aos conceitos cultura, tecnologia e ambiente. **Revista Educação e Contemporaneidade – FAEBA**, Salvador - BA, 2002, v. 11, n. 18, p. 281-302. GUATTARI, F. As três ecologias. Campinas: Papirus, 1990.
- GUTIERREZ, F. C. P. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.
- MALAGODI, M. A. S. **Em busca de conceitos para o trabalho com processos coletivos (e conflituosos) de interpretação do mundo**, ANPPAS, 2004 (no prelo).
- MARQUES, J. G. W. Dinâmica cultural e planejamento ambiental: sustentar não é congelar. In: BASTOS F., J.B. et al. (Org.). **Cultura e desenvolvimento**: a sustentabilidade cultural em questão. Maceió: Prodema, UFAL, 1999. p. 41-68.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SOUSA SANTOS, BOAVENTURA. **Pela mão de Alice**: o social e o político da pós-modernidade 7ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SOUSA SANTOS, BOAVENTURA. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência 4ª.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Uma reflexão sobre a trajetória da rede de educação ambiental do Rio de Janeiro

Patrícia Mousinho

Resumo

A Rede de Educação Ambiental do Rio de Janeiro – REARJ – foi criada em 1993, tendo como evento propulsor a Jornada Internacional de Educação Ambiental, realizada durante o Fórum Global, na Rio-92. Sua história, ao longo desses doze anos, vem sendo marcada por movimentos de expansão e retração. A presente reflexão sobre a trajetória da REARJ é feita com base na delimitação destes diversos momentos vividos pela REARJ em cinco fases, alternadamente, de expansão e de retração. Esta trajetória foi percorrida em meio a permanentes tensões, muitas delas atravessando todo o processo, e procuramos aqui evidenciá-las.

Palavras-chave: redes de educação ambiental, Rio de Janeiro, dinâmica de redes.

Para início de conversa, algumas palavras à guisa de introdução

A palavra introduzir vem do latim *introducere* = conduzir, levar para dentro. É este o propósito desta breve nota: conduzir o leitor para dentro do contexto em que o artigo foi gerado, familiarizá-lo com esta proposta, com o cenário em que se desenvolvem essas reflexões. Afinal, cabe aqui escrever a história da Rede de Educação Ambiental do Rio de Janeiro. De vários modos diferentes uma história pode ser contada, de quantos modos diferentes nossa história poderia ser contada! Múltiplos olhares, experiências, percepções. Quis o tecer das tramas em que estamos enredados que coubesse a mim fazer tal registro, o registro de um processo que tem hoje doze anos de existência. Que bom! que prazeroso! que complicado... que responsabilidade!

Não seria possível cumprir esta tarefa em tempo hábil a dezenas de mãos e, sobretudo de mentes tão diversas, férteis e... ocupadas! Mas por que então privilegiar somente o meu olhar? Se todo ponto de vista é apenas a vista de um ponto, como coloca Leonardo Boff, que ao meu se some ao menos um outro ponto, e desse modo se amplie a perspectiva sob a qual será traçada a nossa história. E ninguém melhor que uma historiadora, pensei, para trazer alguma sistematização e ordem aos tantos sentimentos e devaneios que me agitam a alma quando tento reconstituir esse nosso caminhar. Foi aí que entrou em cena Jacqueline Guerreiro, guerreira incansável, parceira a distância há tantos anos e cúmplice tão presente nos últimos meses.

Alguma sistematização e ordem, disse eu, mas que só se adequam ao registro dessa história por virem também carregados de uma boa dose de paixão; traço que confere à Jacqueline e eu, grande identidade.

E é no ritmo desta mesma paixão com que nos lançamos nas arenas do cotidiano que aceitamos organizar os fios da nossa rede e compartilhar a visão das dinâmicas que ela vem atravessando. Narrativa esta que certamente teria outras cores e nuances se contada por queridos e históricos facilitadores da REARJ que, como nós, além de integrarem hoje a facilitação, também foram artífices de um período em que acreditar na idéia de rede, mesmo sem compreender direito seus contornos, fez a diferença. Agradeço ao Fred, Mônica, Mauro, Jaime e Philippe, por terem tecido conosco os primeiros fios deste emaranhado, tornando possível que ousássemos aqui registrá-lo. E agradeço ao Pedrão pela disposição e teimosia – se não fôssemos assim não teríamos conseguido encarar o desafio de rearticular a nossa rede, desafio que assumimos em agosto de 2001 e que de algum modo deu origem à fase de expansão que hoje vive a REARJ.

Sobre redes e marés: reconstruindo momentos da história da REARJ

A história da Rede de Educação Ambiental do Rio de Janeiro – REARJ, tem traços em comum com boa parte das redes de educação ambiental. Sua idéia é gestada no fértil contexto da Rio-92. Teve como evento propulsor a Jornada Internacional de Educação Ambiental, realizada durante o Fórum Global.

A REARJ surgiu, conforme registra o primeiro número do informativo Carta-Notícias¹, da necessidade de suprir a carência de informações e intercâmbio nas áreas de educação e meio ambiente que facilitassem a capacitação dos indivíduos interessados e atuantes na área de educação ambiental. Poucos meses depois, o número 2 do Carta-Notícias² já revelava um horizonte mais

1 O Vol. 1, nº 1, do informativo Carta-Notícias foi produzido pelo Comitê Pró-Rede Estadual de Educação Ambiental do Rio de Janeiro e editado em março/abril de 1993, no Rio de Janeiro, pelo Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM).

2 O Vol. 1, nº 2, do informativo Carta-Notícias foi produzido pelo Grupo Técnico-Administrativo e pelo Grupo de Comunicação/Divulgação da REARJ, sendo referente ao período junho/julho/agosto de 2003. Foi impresso com o apoio do Ibam.

abrangente para a atuação da rede, reforçando a demanda pela troca de experiências e de informações, mas também assinalando seu papel na **articulação** dos atores da EA no âmbito do estado do Rio de Janeiro.

Em novembro de 1992, durante o III Encontro de Educação Ambiental do Rio de Janeiro, realizado na Universidade Federal Fluminense, foi criado o Comitê Pró-Rede para a formação da Rede Estadual de Educação Ambiental do Rio de Janeiro. O comitê tinha mandato de seis meses e suas responsabilidades incluíam: a elaboração de um projeto de rede, que seria submetido à aprovação de uma assembléia, em maio de 1993; a manutenção de um sistema de informação e comunicação; a criação e estabelecimento de metas e diretrizes; e uma definição, do ponto de vista filosófico, da Rede Estadual de Educação Ambiental.

De fato a REARJ surgiu seis meses depois, no dia 22 de maio de 1993, em assembléia geral realizada no Shopping Cultural Fundação Progresso, Rio de Janeiro, tendo sido registrada no Livro de Ata com 78 assinaturas, das quais 20 foram de pessoas (físicas ou jurídicas) que se tornaram “sócios-fundadores da rede”.

Desde então a história da REARJ tem revelado diversos momentos de expansão e retração. Embora característicos da dinâmica de uma rede, estes movimentos são responsáveis por grandes angústias: o mergulho num momento de retração traz à tona uma série de questionamentos – vale a pena tentar sair de onde se está? o que faço? assumo sozinho este desafio? quem está comigo? afinal de contas, que **coletivo** é esse? Estes questionamentos, ainda que acabem por desencadear uma reação, uma retomada, têm por consequência mais imediata um período de imobilidade.

Os momentos vão se alternando, então, com altos e baixos, como a maré. Aliás, tal como a maré, há uma boa variação nos níveis de até onde se sobe ou se desce, em decorrência das forças que atuam em cada momento. Os movimentos observados no decorrer da história da REARJ foram aqui divididos em cinco diferentes fases, alternadamente, de expansão e de retração, a saber: entre 1991 e 1994; entre 1994 e 1997; entre 1997 e 1999; entre 2000 e 2001; de 2001 até os dias de hoje. Vamos a elas.

1. Momento de expansão: 1991 a 1994

Esta fase foi marcada pela grande mobilização gerada pela Rio-92, período em que as organizações em rede despontavam como um dos caminhos indicados pelos diversos tratados então produzidos – entre eles o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” – para se buscar sociedades sustentáveis, igualitárias e mais justas. As redes passavam por uma fase de fortalecimento, e o reconhecimento de seu papel teve destaque no âmbito da discussão sobre os caminhos para a efetivação das propostas da sociedade civil, capitaneada na época pelo Fórum Brasileiro de ONGs e movimentos sociais.

Desconhecia-se, porém, a realidade do que vinha a ser uma rede e de como trabalhar em rede, **agir em rede**. Testemunho deste desconhecimento foi a ampla discussão e criação de um documento formal, um regimento, que chegou a ser aprovado na assembléia de fundação da REARJ. Hoje fica fácil perceber que a idéia de rede, na ocasião, tomava no Rio de Janeiro a forma de **entidade**, em vez de assumir os contornos de uma organização, um padrão organizativo³.

3 Conforme coloca Cássio Martinho no livro **Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização**, publicado em 2003 pelo WWF, estamos falando da rede que se apresenta como “um projeto deliberado de organização da ação humana”; rede não como entidade ou instituição, mas como organização, como padrão organizativo que “ajuda os atores sociais a empreenderem, obterem resultados e promoverem a transformação da realidade”.

Neste período foram realizados o I Encontro de Educação Ambiental do estado do Rio de Janeiro – EEAERJ (1991, UFF), o II EEAERJ (1992, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), o III EEAERJ (1992, UFF), o IV EEAERJ (1993, UFRJ) e o V EEAERJ (1994, UFRJ).

O empenho e até mesmo a euforia que caracterizaram esta fase não resistiram, porém, ao surgimento de dificuldades de ordem operacional, de obtenção de recursos financeiros e estruturais para atender as demandas existentes. O fortalecimento da rede como coletivo foi prejudicado pela não-efetivação de ações voltadas para a capacitação para o trabalho em rede. E, ao momento de expansão, seguiu-se um momento de retração.

2. Momento de retração: 1994 a 1997

A REARJ estava sediada em uma organização não-governamental, que acumulava também a Secretaria Executiva da Rede Brasileira de Educação Ambiental – Rebea⁴, o que de certa forma inviabilizou a sustentabilidade da rede estadual.

Havia uma perspectiva de que o fortalecimento primordial era da Rebea, e não das redes estaduais. Os focos predominantes de financiamento eram ações ligadas à Rebea, que não era, naquela época, uma rede de redes. Portanto, investimentos na Rebea não se desdobravam, na ocasião, em ações de fortalecimento das redes regionais.

Multiplicavam-se propostas, projetos e ações institucionais de EA, vinculados à organizações de governo e sociedade civil, que não tinham como foco uma interface com a REARJ. Era um momento de investimentos individuais. Havia fundos, financiamentos disponíveis, e havia também a necessidade de fortalecimento institucional. Rede enfraquecida, entidades fortalecidas.

3. Momento de expansão: 1997 a 1999

Em 1997 aconteceu a 1ª Conferência Nacional de Educação Ambiental. As demandas advindas foram a ignição de um novo momento de expansão. Destaque para a realização do pré-fórum do Sudeste, que fortaleceu posições até então minoritárias no que dizia respeito ao papel da rede estadual.

Reaglutinam-se atores, novos surgem, emergem propostas de repensar a Rede Estadual no âmbito da Rebea.

Naquele momento, discussões relacionadas ao conceito de rede voltaram a emergir, num contexto de críticas ao gerenciamento das atividades da Rebea – as redes estaduais se rearticulavam “fora” do “campo” de atuação da Rebea.

A REARJ ganhou nova sede, mais uma vez uma ONG⁵. Um grupo de educadores que atuavam na instituição pretendia dar uma nova dinâmica à rede, focando suas atividades em um diagnóstico e na sistematização de sua memória. Foram feitas a organização e a catalogação de documentos que se encontram depositados na atual sede da REARJ.

Porém, foi vítima da falta de recursos financeiros para arcar com os custos das atividades. Não se conseguiu captar recursos para a REARJ, e as possibilidades de financiamentos existentes na época foram direcionadas para um diagnóstico nacional.

4 Roda-Viva, localizada na cidade do Rio de Janeiro.

5 Grude – grupo de defesa ecológica, cidade do Rio de Janeiro.

Apesar das dificuldades conseguiu-se realizar, em 1999, o VI Encontro Estadual, com infra-estrutura cedida pelo CREA-RJ (Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Rio de Janeiro). Embora os debates apontassem como foco principal a idéia de um diagnóstico, naquele momento não foi absorvida pela ONG e pelos parceiros, optando-se então por um encontro nos moldes mais tradicionais. Ainda neste contexto, criou-se – apesar de não ter ido adiante – uma associação de pesquisadores em EA, proposta que ensinava retirar da rede o papel de reflexão teórico-metodológica.

O formato da rede não estava claro, as dinâmicas eram pouco compreendidas e sua própria razão de ser entrava em crise.

4. Momento de retração: 2000 a 2001

Na ressaca do VI EEAERJ o ano de 2000 assinala o início de mais um momento de retração: sem pessoas, sem atividades, sede inoperante.

Foram verificadas algumas tentativas de rearticulação, mas os proponentes destas tentativas não tiveram êxito em convencer e mobilizar os educadores ambientais.

Este momento de retração coincidiu com uma fase também inoperante da Rebea.

5. Momento de expansão: 2001 até hoje

O novo – e atual – momento de expansão, iniciado em 2001, possui novas feições, se desenvolve com idéias e olhares diferentes dos momentos anteriores. A expansão atual se dá de forma mais objetiva, com foco preciso e maior capacitação para o trabalho em rede. Hoje existe uma percepção aguçada da importância da rede como espaço político e os conflitos, é claro, continuam fortemente presentes.

A Rebea vive, igualmente, um novo momento: da criação e dinamização da lista de comunicação na internet; da idéia renovada sobre o que é rede; da visão de que o fortalecimento da Rebea passa pelo fortalecimento dos elos que são as redes estaduais. E esta é, certamente, uma das grandes forças motrizes da expansão atual da REARJ.

Esta fase de expansão teve grande impulso durante o Encontro de Educação Ambiental da Baixada Fluminense, realizado em 2002 na Universidade do Grande Rio (Unigranrio), município de Duque de Caxias. O processo de organização do Encontro da Baixada reaproximou e aglutinou pessoas em torno da idéia de **rede** e pode ser considerado um importante marco na história da REARJ. Durante o encontro constituiu-se um grupo de facilitadores e reafirmou-se a importância do movimento por todo o estado – não foi à toa que o encontro se realizou fora da capital.

Optou-se por buscar a continuidade desta expansão e a viabilização das ações planejadas materializando-as segundo a ótica de **projetos**. Um conjunto de pequenos projetos desenhados com foco específico, de modo a facilitar a obtenção de recursos e a sua efetiva implementação. O primeiro projeto, já aprovado, está ligado à sede: a Universidade do estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A UERJ, elo-sede da REARJ foi anfitriã do VII EEAERJ, em setembro de 2003. A ampla participação do público e a presença de personagens históricos da educação ambiental no Rio de Janeiro deram novo fôlego à rearticulação da REARJ.

Vale ressaltar, nesta fase, alguns pontos:

- A importância da internet como ferramenta para o fortalecimento da rede.

Apesar de toda resistência ainda encontrada quanto à utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, deve haver um esforço no sentido da criação de uma cultura digital, e não de uma contestação estéril que pode contribuir para acentuar o processo de exclusão digital.

- A importância dos vínculos pessoais.

Os laços pessoais têm grande relevância nos momentos de expansão. Constatamos que eles são capazes de congregam pessoas e resgatar indivíduos que viveram momentos históricos da construção da rede, em sua fase inicial, agregando novamente suas visões e experiências.

- A inserção da REARJ em outros movimentos e redes.

A (re)construção da REARJ tem se dado num clima de permanente integração com outros projetos coletivos, destacando-se hoje a Rebea e a Rede de Centros de Educação Ambiental (Rede-CEAs). A participação nos processos das Conferências Nacionais de Meio Ambiente, em 2003, também se desenha neste espaço de potencialização das articulações.

- A existência de organizações que investem na idéia da rede.

Hoje a REARJ tem entre seus elos organizações que acreditam na idéia de rede, o que confere uma natureza diferenciada a esta fase de expansão: desaparece a polarização "rede enfraquecida, entidades fortalecidas", com o entendimento de que sem o fortalecimento das organizações a rede não se fortalece.

A fase que atravessamos pode ser classificada como bastante penosa, porém mais consistente – quiçá, por otimismo nosso – mais duradoura.

Pode pedir a saideira... e a conta!

Vamos já fechar a conta, falta apenas saborear a saideira... mas uma saideira que não encerra a conversa, apenas aguça o paladar e anuncia a próxima rodada. Ou seja, fechamos sem concluir, encerramos abrindo questões sobre as quais ainda temos muito a refletir. São tensões presentes ao longo da trajetória da REARJ, com as quais precisamos aprender a lidar.

- Político *versus* acadêmico.

Nossa história assiste ao (equivocado) embate constante entre sujeitos dos movimentos sociais e sujeitos das universidades. Vale refletir sobre o papel dos educadores do ensino básico neste processo tênue, pendendo ora para um lado, ora para o outro, exclusivamente por conta de afinidades pessoais em determinados contextos.

- Indivíduo *versus* instituição.

De que atores é composta uma rede? Quem pode ser sujeito da rede, pessoas e/ou instituições? Tal questão, que em diversos momentos pareceu equacionada, insiste em aflorar novamente.

- Falta de recursos.

Como existir, como resistir diante da falta de recursos para viabilizar as ações planejadas? Embora difícil, o quadro não pode terminar em desânimo, há que se buscar caminhos para efetivar as ações planejadas.

- Falta de uma proposta efetiva nas áreas de informação e comunicação.

Ainda em 1992 era atribuição do Comitê Pró-Rede criar e manter um sistema de informação e de comunicação. Existe hoje uma lista de comunicação na internet, mas falta desenhar e adotar uma estratégia efetiva de informação e comunicação.

- Distanciamento de outros coletivos e redes.

O momento atual parece sinalizar uma fase animadora a esse respeito. Uma tensão que hoje está – felizmente – bastante minimizada.

- Falta de compreensão sobre o que seria uma facilitação.

Assim como a questão anterior, esta passa hoje por um momento mais positivo, e as tensões estão amenizadas. Porém, imaginamos que a falta de entendimento do **fazer em rede** ainda fará deste um tema recorrente.

- Falta de capacitação para o trabalho em rede.

Vivemos, neste aspecto, uma espécie de aprendizado sob pressão. Erros e acertos, muitos erros, a bem da verdade, que trazem bastante tensão ao processo, é uma carência a ser suprida.

- Ausência da idéia de elos.

A REARJ sempre esteve demasiadamente circunscrita à capital do estado. Hoje enfrentamos esta tensão, estando em pleno processo de fomento à criação de elos regionais.

- Falta de diagnóstico.

Quem somos? quantos somos? o que fazemos e onde estamos? quais as tendências, padrões, abordagens e visões que caracterizam a EA no Rio de Janeiro? A ausência de um diagnóstico tensiona constantemente o processo de expansão.

- Encontros e desencontros.

Os eventos têm funcionado como catalisadores dos momentos de expansão. A questão é que a mobilização vinculada unicamente ao evento dificulta que o momento de expansão se prolongue.

Os encontros, na história da REARJ, são realmente um capítulo à parte. No que se refere à periodicidade, é importante explorar a mobilização que gera sem o desgaste de repetições anuais. No sentido de otimizar esforços e recursos, nossa aposta é na realização, nos anos ímpares, do encontro estadual; nos anos pares, o investimento seria direcionado ao Fórum brasileiro de educação ambiental, através da realização de encontros regionais, em todo o estado, funcionando como pré-fóruns.

Há, porém, outros pontos relevantes a atentar: na nossa experiência, nos encontros ficam ainda mais claras algumas importantes tensões, entre elas a oscilação entre o foco acadêmico e o foco “convenção”. Esta dicotomia, que sempre tendeu para o foco acadêmico, foi trabalhada de forma diferente no VII Encontro, numa tentativa de conciliação destas perspectivas, o que fortaleceu a rede e trouxe ao diálogo novos atores. É preciso destacar a importância ímpar das universidades ao prover infra-estrutura para a realização dos encontros estaduais. Dos sete realizados, somente um teve lugar fora do ambiente acadêmico. Mas é igualmente necessário que os encontros se tornem espaços de convivência, não se restringindo a temáticas e formatos estritamente acadêmicos e, portanto, excludentes.

Fica ainda a questão: as fases de expansão são provocadas pelos encontros ou eles acontecem justamente quando se está em expansão? O primeiro momento de expansão, ao que parece, teve encontros anuais por ser uma fase de expansão. O lapso entre o VI e o VII EEAERJs (de 1999 a 2003), por sua vez, se explicaria por ter sido este o pior momento de retração da REARJ, que acompanhou o movimento geral de retração, na esteira da Rebea. O VII EEAERJ, por sua vez, veio a acontecer num momento de rearticulação da própria Rebea – são movimentos que dialogam entre si.

Enfim, há muitos fios a tecer, e estamos bastante abertos a perceber o que o processo tem a nos ensinar. Se isso é garantia de êxito? certamente que não. Mas seguramente é muito mais estimulante seguir em frente com humildade e sensibilidade. Além de uma boa dose de fé.

Pode fechar a conta e até o próximo brinde!

REBEA – apontamentos pessoais para uma história de ação coletiva

Vivianne Lucas do Amaral¹

Este texto é uma tentativa de registro da “história” da Rede Brasileira de Educação Ambiental – Rebea, a partir de um ponto de vista pessoal e sem nenhuma intenção de imparcialidade. Conto aqui a minha experiência como secretária executiva da Rebea no período de 1999 a 2004. As omissões e presenças de pessoas e instituições são indicações de contribuições que devem ser levantadas.

Como são poucos os registros e documentos do período anterior a 1997, procurei reconstruir os anos iniciais da vida da Rebea a partir de depoimentos das pessoas que naquele momento estavam em ação na rede e nos poucos documentos que encontrei. Uma rápida conversa com Larissa Costa, Cristina Guarnieri e Heitor Medeiros e uma consulta superficial aos anais dos fóruns confirmaram o que eu já suspeitava: este período inicial merece um trabalho sistemático de pesquisa para que se recupere a riqueza do processo e das contribuições pessoais.

Assim, peço aos que lerem o reconhecimento de que tenho consciência da parcialidade e insuficiência de meus apontamentos e informações em relação ao período inicial da formação da rede (1992-1997), não se sentindo ofendidos com qualquer omissão ou presença de fato, pessoa ou instituição citados em meu relato.

O que interessa é a evolução do processo de desenvolvimento de um trabalho coletivo que ansiava por experimentar novas formas organizacionais que pudessem manifestar nas relações e estrutura, os princípios e valores tão caros aos educadores ambientais: democracia, participação, autonomia, colaboração. Só me sinto autorizada a contá-lo a partir de minha experiência. Por isso o tom pessoal, a primeira pessoa.

Enquanto escrevia, pensei: poderia ser muito unificador escrever coletivamente a história da Rebea a partir de depoimentos pessoais e mesmo institucionais, como um mosaico de depoimentos nascidos de nossas experiências na rede e, com este pretexto, colocar mais uma vez a dinâmica da rede em ação: autonomia, multiliderança, diversidade. Fica feito o convite.

1 Secretária Executiva da Rebea – Rede Brasileira de Educação Ambiental, Diretora do Bioconexão – Instituto Ecologista de Desenvolvimento.

Os primeiros anos

Se fôssemos datar o processo de constituição da Rede Brasileira de Educação Ambiental – Rebea, poderíamos retroceder aos fóruns de educação ambiental promovidos em São Paulo nos anos 90, pelo Grupo Interinstitucional de Educação Ambiental² e ao contexto da ECO-92. Seguindo a pista dos fóruns paulistas, situamos no II Fórum de Educação Ambiental, em março de 1992, no clima que antecedia a ECO-92, o lançamento da idéia de uma rede brasileira de educação ambiental. Era também o momento de uma intensa articulação mundial de educadores ambientais pela elaboração da Carta de Educação Ambiental.³

A Carta, um documento coletivo elaborado em rede sob a coordenação da educadora Moema Viezzer, foi apresentado no Fórum de ONGs, evento paralelo à conferência oficial como um tratado, e foi entregue às autoridades governamentais presentes na Rio-92, juntamente com os outros documentos produzidos pela sociedade civil.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, como passou a chamar-se, tornou-se uma referência para os educadores ambientais e foi adotado como a carta de princípios da Rede Brasileira, sendo um dos seus objetivos a divulgação e implementação das diretrizes e propostas do documento.

Assim, podemos identificar, desde o início da constituição da Rebea, a vocação e o objetivo de uma articulação nacional dos educadores brasileiros. As reuniões foram acontecendo paralelamente aos fóruns de educação ambiental e em vários encontros ambientalistas e de educadores, com uma participação maior de São Paulo e com uma presença forte de professores universitários, muitos da área de pós-graduação, e de seus alunos.

Aos poucos, uma estrutura de funcionamento e gestão foi gerada, com a formação de uma instância de coordenação, a Facilitação Nacional, que procurava ser representativa das regiões geográficas brasileiras e que tinha como apoios regionais, os elos locais. Neste período a estrutura da rede tinha um desenho referenciado nas regiões geográficas do país, o que era muito mais um desejo de abrangência nacional que uma realidade de interiorização. A idéia de trabalho em rede era muito nova e vaga, um campo de atuação em fase bastante inicial de constituição.

A rede funcionava apoiada pelas instituições-membro. Fazem parte desta fase inicial da Rebea, entre outros, Cristina Guarnieri (Cecae-USP), Marcos Sorrentino (Instituto Ecoar / Cecae-USP), Gabriela Priolli (Instituto Ecoar-SP), Haydée de Oliveira – (Rede de Educação Ambiental de São Carlos), Luis Afonso Vaz de Figueiredo (Fundação Santo André-SP) Martha Tristão (UFES -ES), Lilite Cunha (Gambá-BA) Claudia Macedo (Roda-Viva- RJ).

O III Fórum de Educação Ambiental, realizado em 1994 no Parque Anhembi, em São Paulo, reforça o compromisso dos educadores em torno da Rebea e a articulação e comunicação posteriores consolidam a rede. Definiu-se que os próximos fóruns seriam

2 Formado pela Universidade de São Paulo, 5 Elementos, Instituto Ecoar para a Cidadania, Central Única dos Trabalhadores, Clube Alpino Paulista, Colégio Santa Helena, Cetesb, Cesp, Cepam, Fundação Santo André, Grupo de Estudos da Serra do Mar, Prefeitura Municipal de Garulhos (Secretaria de Meio Ambiente), Prefeitura Municipal de São Paulo (Secretaria de Educação), Rede Brasileira de Educação Ambiental e Rede Paulista de Educação Ambiental.

3 Manual Latino-Americano de Educação Ambiental. Organização Moema Viezzer, Omar Ovalles – São Paulo: Gaia, 1994.

organizados pela Rebea e que deveriam acontecer em outros estados brasileiros. A Editora Gaia publicou os “Cadernos do III Fórum de Educação Ambiental”, organizados pelo Instituto Ecoar para a Cidadania, e pelo Grupo Interinstitucional de Educação Ambiental de São Paulo, com recursos do Fundo Nacional do Meio Ambiente/MMA.

O IV Fórum de Educação Ambiental, realizado em Guarapari, Espírito Santo, em agosto de 1997, foi um momento rico para a consolidação da Rede Brasileira e para o fortalecimento de metodologias e práticas voltadas para a EA no país. A organização do evento coloca em operação, talvez pela primeira vez, o padrão organizacional em rede, uma ação descentralizada e coordenada tendo como elos ativos no processo: a Associação Projeto Roda-Viva/RJ e Instituto de Estudos Socioeconômicos/INESC-DF (Facilitação Nacional), Movida – Movimento pela vida/ AI (Nordeste), FAOR – Fórum da Amazônia Oriental/Pará (Norte), Bioconexão – Instituto Ecologista de Desenvolvimento (Centro-Oeste), Instituto Ecoar para a Cidadania (Sudeste), Apremavi – Associação de Preservação do Meio Ambiente do Alto do Vale do Itajaí/SC (Sul).

A realização do IV Fórum, precedido pelos pré-fóruns regionais, expande e descentraliza a rede no país. Um dos resultados foi a estruturação da malha da Rebea em abrangência nacional, com as instituições parceiras atuando como *nós* de uma grande rede.

O período pré-IV Fórum durou cinco meses, de março a julho de 1997. Nele foram realizados oito pré-fóruns, os quais envolveram 39 entidades em sua organização. A articulação representou um avanço na organização dos educadores ambientais brasileiros e da própria Rebea. Como evento paralelo ao IV Fórum foi realizado o I Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental. O Fundo Nacional do Meio Ambiente financiou, além dos pré-fóruns, a publicação dos anais.

Durante o IV Fórum, no Encontro da Rebea, foi aprovado em plenária que a Secretaria Executiva da Rebea seria de responsabilidade do Ecopantanal – Instituto de Ecologia e Populações Tradicionais do Pantanal/MT, tendo como articulador Heitor Medeiros. Definiu-se que o V Fórum seria organizado em Belém-PA, pelo FAOR, tendo o Movida/RN se colocado como mais uma opção para a organização do mesmo.

Buscando efetivar a realização do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, a Facilitação Nacional da Rebea se reuniu em Maceio-AL, em outubro de 1999 com a participação do Instituto Ecoar para a Cidadania (Marcos Sorrentino), Cristina Guarnieri (Cecae/USP), Claudia Macedo (Roda-Viva), Martha Tristão (UFES), Movida (Virginia Muller) e Ecopantanal (Heitor Medeiros).

Com a decisão do Ecopantanal de paralisar suas atividades, a Facilitação Nacional, nesta reunião, deliberou pela transferência da Secretaria Executiva da Rebea para o Bioconexão, entidade na qual Heitor Medeiros passava a trabalhar.

Com essa responsabilidade o Bioconexão assume a Secretaria Executiva da Rebea e em função de sua dinâmica interna de trabalho, define que Heitor Medeiros assumiria a Secretaria Executiva da Remtea – Rede Mato-Grossense de Educação Ambiental e Vivianne Amaral seria a responsável pela Secretaria Executiva da Rebea.

A partir daí a responsabilidade da realização do V Fórum ficou com a entidade não-governamental Movida, de Alagoas, membro da Facilitação Nacional da Rede. Por uma série de dificuldades o evento foi adiado, sendo assumido pela Rede Mineira de Educação Ambiental para acontecer em outubro de 2002, mas novamente foi adiada a sua realização.

Passaram-se sete anos desde a realização do IV Fórum até que, num esforço de parceria com os Ministérios do Meio Ambiente, da Educação, Governo de Goiás e Prefeitura de Goiânia, a Rebea atua no momento para realizar o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental e o Encontro da Rede Brasileira de EA, em novembro de 2004, em Goiânia. O fórum é evento nacional dos educadores que atuam em rede e que constituem a grande malha nacional da Rebea.

Uma rede de redes

Eu estava no interior de Mato Grosso, em Chapada dos Guimarães, como secretária da Rebea, sem recursos, num isolamento que só não era maior porque havia a internet e uma lista de discussão administrada e moderada por Cristina Guarnieri (Cecae – USP) e que reunia algumas pessoas que naquela ocasião constituíam a Rede Brasileira de Educação Ambiental. Era um momento de grande refluxo da Rebea, natural após o esforço do IV Fórum, mas agravado pela total falta de recursos. A atividade da rede resumia-se à lista e a algumas participações em palestras e eventos.

Mesmo assim, o núcleo de facilitadores retomou o trabalho de articulação nacional participando da discussão da regulamentação da Lei da Política Nacional de Educação Ambiental – Lei n. 9.795/99. A discussão do Decreto nº 4.281 foi realizada no Conselho Nacional de Meio Ambiente – Conama, na Câmara Técnica de Educação Ambiental. A entidade representante das ONGs na Câmara era o Gambá, elo da Rebea, e Lilite Cunha articulou ampla discussão nacional sobre a regulamentação. As sugestões foram levantadas por meio de reuniões realizadas por elos locais e regionais da rede em diversas regiões do país. A Rebea participou de reunião da Câmara Técnica de EA, em Brasília, para discussão das propostas de regulamentação.

Neste período participei em 1986 da criação da Rede Mato-Grossense de Educação Ambiental – Remtea, em um encontro realizado em Cuiabá, que contou com a participação de membros da Facilitação da Rebea, Marcos Sorrentino e Rachel Trajber, do Instituto Ecoar para a Cidadania/SP. A criação da Rede Mato-Grossense de Educação Ambiental é resultado do processo de articulação da Rebea.

Apesar do refluxo na Rebea, a idéia de organização em padrão de rede ganhava força e adeptos entre os educadores ambientais. Acompanhando a lista de discussão da rede e outras, tive informações (e contatos), nos períodos de 1997 a 2000, sobre a criação de novas redes de EA em diversos locais do país (São Paulo, Minas Gerais, Paraíba, Espírito Santo).

O cenário de multiplicação de redes – redes dentro de redes – levou-nos a refletir como seria a ação da Rebea num cenário em que cada estado tivesse sua rede de educação ambiental. Criada inicialmente para articular educadores ambientais em abrangência nacional, seu papel de articulação em diversos estados brasileiros ia sendo aos poucos substituído por redes locais, o que ao meu ver não representava um fracasso do projeto da Rebea, mas ao contrário, o sucesso na expansão da cultura de trabalho em rede.

De qualquer forma era a superação de um momento inicial, pois um novo cenário se apresentava. Ao mesmo tempo, as tentativas de articulação do V Fórum fracassavam e acabaram criando uma angústia muito grande, pois a vida da Rebea parecia totalmente dependente de sua capacidade de realizar o evento.

Este contexto foi criando uma crise de identidade muito positiva na Rebea, que culminou em 2000 na proposta de realização de uma reunião que juntasse os seus facilitadores com os representantes das novas redes de EA, como oportunidade para re-pensar a Rebea, o V Fórum e o próprio trabalho em rede. A proposta inicial da reunião “Cultura de Redes e EA”, do Instituto Bioconexão (Vivianne Amaral), Instituto Ecoar (Larissa Costa), do Ceca USP (Cristina Guarnieri) foi apoiada pela Rits, WWF Brasil e pela Associação Roda-Viva, que sediou a reunião no Rio de Janeiro.

Neste período havíamos nos mudado para o Guarujá, em São Paulo, o que facilitava a atividade da secretaria executiva. Todo o trabalho da Rebea era voluntário e a infra-estrutura era uma contribuição das instituições-membro, situação que persistiu até o financiamento do projeto Tecendo Cidadania, pelo Fundo Nacional de Meio Ambiente/MMA, em 2002.

Na reunião apresentamos a primeira proposta de mudança no desenho da rede, alterando o desenho de elos, por região geográfica, com a incorporação de muitas das redes de educação ambiental existentes e cujos coordenadores ou articuladores haviam sido convidados para a reunião, como elos da Rebea, que passava a ser uma rede de redes.

A mudança no desenho correspondeu uma mudança na forma de atuação: a Rebea passava a ser uma facilitadora da criação e desenvolvimento de novas redes, promovendo sua articulação nacional e tendo como eixo maior de sua atuação a coordenação da ação macro de articulação de todas as redes, como um processo de comunicação, com a difusão de informações estratégicas para a EA e para o trabalho em rede.

A rede assumia, sem medo, seu caráter virtual, já que ação presencial, no sentido de execução de ações localizadas, seria o campo de atuação das redes locais (estaduais ou temáticas). A Rebea saiu da reunião fortalecida, revigorada e maior⁴, reforçando a percepção comum da importância dos eventos presenciais para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à Rebea e da afetividade entre todos.

A secretaria executiva e o Instituto Ecoar ficaram com o encargo de elaborar um projeto que contemplasse as deliberações da reunião e possibilitasse a captação de recursos, pois era consenso que sem recursos estávamos condenados a uma atuação muito tímida e possivelmente à extinção, apesar do valioso capital humano e social que a Rede reunia naquele momento. Na época, as principais demandas identificadas foram: estruturar a secretaria executiva; fortalecer os elos regionais; implantar e manter projeto de comunicação; difusão da cultura de redes; capacitação para facilitadores.

O projeto elaborado foi enviado à Diretoria de Educação Ambiental do MMA e deu origem à articulação que culminou em agosto de 2001 nas reuniões em que se discutiu a parceria das Redes de EA com o Sibeia – Sistema Brasileiro de Educação Ambiental, criado

4 Composição da rede após a reunião: Facilitação Nacional: Roda-Viva / RJ , Bioconexão – MT , Ecoar/SP, SubPrefeitura de Paranapiacaba/Instituto Mangue Verde /Movida / AL, UFES – Universidade Federal do Espírito Santo, Apremavi-SC – Associação de Preservação do Meio Ambiente do Alto Vale do Itajaí, Ceca /USP – SP, Semasa – Serviço de Saneamento Ambiental de Santo André. Elos locais e regionais: Instituto Ecoar– SP, REA / PB – Rede Educação Ambiental da Paraíba, Remtea – Rede Mato-grossense de Educação Ambiental, RMEA – Rede Mineira de Educação Ambiental, Reabri/SC – Rede de Educação Ambiental da Bacia do Rio Itajaí, Repea – Rede Paulista de Educação Ambiental, Rede EA de S. Carlos, Gamba/BA – Grupo Ambientalista da Bahia, Universidade Regional de Erechim – RS, WWF – Fundo Mundial para a Natureza, Univali – Universidade do Vale do Itajaí, Universidade Federal da Paraíba, Ecomarapendi – RJ, Faor – PA.

pelo Ministério do Meio Ambiente e a elaboração de um edital de demanda induzida para financiamento de redes de educação ambiental pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente.

Até então, o trabalho à frente da secretaria era muito intuitivo e fácil, pois a rede ainda era pequena e, apesar de intensa, tinha pouca locução externa. Trabalhávamos num grupo de aproximadamente dez pessoas (ativas), em listas de comunicação na internet e com fluxos irregulares de participação. O primeiro ambiente de comunicação virtual em que convivi na Rebea era uma lista de discussão, moderada por Cristina Guarnieri e hospedada na USP. Em julho de 2001, num movimento de rearticulação da Rebea, Patrícia Mousinho e Michèle Sato criaram uma lista de discussão para a Rebea no yahoo e a lista que havia na USP foi desativada.

Com a aprovação dos projetos das cinco redes, a dinâmica da Rebea mudou, a locução externa aumentou não só com educadores ambientais mas com outros movimentos organizados, muitas demandas surgiram com o aumento da visibilidade e a rede passou a atuar de forma mais politizada. Hoje a rede é constituída por 16 redes.

A partir da reunião do Rio uma nova turma de enredados começa a atuar na articulação nacional. Fazem a rede neste período, entre outros: Antonio Guerra (SC), Aluizio Cardoso (MG), Deborah Munhoz (MG), Aurora Costa (Paraíba), Patrícia Mousinho (RJ), Mônica Borba (SP), Michèle Sato (MT). Da turma mais antiga continuavam atuando (entre outros) Larissa Costa (SP), Haydée Oliveira (SP), Martha Tristão (ES), Heitor Medeiros (MT) e Cristina Guarnieri (SP). A Haydée e a Martha talvez sejam as facilitadoras mais antigas da rede em atividade, pois continuam atuando na facilitação da Rebea até hoje.

É nessa fase que a Rebea começa a relacionar-se com a Rits – Rede de Informação do Terceiro Setor e este relacionamento muda a forma de viver o trabalho da rede a partir do acesso às informações sobre rede como padrão organizacional sistêmico e do acesso a outras ferramentas de comunicação virtual. Na ocasião, Cássio Martinho estava à frente da área de redes da Rits iniciando uma parceria muito positiva para a Rebea.

O projeto Tecendo Cidadania

O projeto Tecendo Cidadania, apresentado pelo Instituto Ecoar em parceria com a Semasa, Univali, Ecomarapendi, WWF Brasil⁵, no valor total de R\$ 404 396,00⁶, com a duração de 18 meses, tinha os seguintes objetivos: estruturar a rede; fortalecer os elos regionais; implantar e manter projeto de comunicação que contemple ações on-line, impressas e presenciais; difusão da cultura de redes; capacitação para facilitadores; alimentação do Sibeas – Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental e práticas sustentáveis; diagnóstico analítico do estado da arte da EA.

O projeto da Rebea, aprovado juntamente com mais quatro projetos de redes de EA, (Repea, Reacre, Reasul, Rede Agupapé) na concorrência ao Edital n.007/2001 do FNMA, representou uma oportunidade de estruturação e expansão sem igual da Rebea e do movimento de criação de redes pelos educadores ambientais.

5 Semasa – Serviço Municipal de Saneamento Ambiental da Prefeitura de Santo André, Univali – Universidade do Vale do Itajaí, Ecomarapendi – Associação Projeto Lagoa de Marapendi.

6 FNMA: 239. 216,00/Contrapartida: 165. 180,00.

Os recursos foram liberados em setembro de 2002 e o projeto, devido a atrasos na liberação de recursos estendeu-se até agosto de 2004. Teve como principais produtos: seminário metodologia para o diagnóstico de EA, alimentação da área de notícias e de bibliografia do Sibeia, dinamização do site da Rebea, criação de boletim eletrônico, campanha Brasil Sustentável só com educação ambiental, ciberativismo contra a extinção da COEA/MEC, propostas para a política nacional de EA, Participação PPA 2004-2007 MEC/MMA, oficinas para capacitação de facilitadores de redes, reunião de redes de EA do Sudeste, reunião da Facilitação Nacional e Oficina Sustentabilidade: projetando o futuro, implantação cadastro Rebea, criação de lista de facilitação nacional, difusão da cultura de redes através da participação em eventos, palestras, oficinas de formação de facilitadores, apoio à Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e à Conferência Nacional pelo Meio Ambiente, apoio à consulta pública sobre o Pronea.

Durante a gestão do projeto propus nova modificação na estrutura de gestão da rede, ampliando a Facilitação Nacional com a inclusão de todas as redes que na estrutura anterior estavam como elos regionais e locais e com a inclusão de novas redes. Nesta nova estrutura criamos a figura de entidades gestoras (quais??????), que se responsabilizam pela manutenção da rede.

A reunião da Facilitação Nacional, realizada em outubro de 2003 definiu uma agenda comum de trabalho para todas as redes da Rebea, indicando os seguintes temas como eixos articuladores da ação das redes: educação com qualidade, educação para o consumo responsável, inclusão digital, recursos públicos para a educação ambiental e implantação da política nacional de EA. Foram também criados grupos de trabalho como uma estratégia para a horizontalização e animação.

As maiores contribuições foram a profissionalização da estrutura de comunicação da rede, o fortalecimento da rede enquanto processo permanente de articulação dos educadores ambientais e a produção da análise sobre a educação ambiental em sete estados brasileiros, realizada a partir dos diagnósticos feitos pelas outras redes que tiveram financiamento do Fundo Nacional do Meio Ambiente e que futuramente será um documento-referência para trabalharmos por uma política pública de EA.

Os desafios atuais da Rebea

No contexto de mudanças inovadoras que caracterizam a emergência das redes, identificamos os desafios culturais para a organização política em padrão de rede como um ponto a ser enfrentado se tivermos a intenção de radicalizar nos aspectos mais inovadores da organização em padrão de rede. Nesse sentido, os desafios da Rebea são os mesmo de todas as outras redes sociais: romper e superar uma tradição vertical e centralizadora de ação política e substituir um paradigma de competição e autoritarismo por outro que valorize a cooperação e democracia.

Outros desafios da Rebea são: a sustentabilidade financeira, a profissionalização permanente da área de comunicação; a formação de facilitadores com conteúdo e vivências adequados ao padrão de rede; a ampliação da cultura digital dos facilitadores, o desenvolvimento de uma política nacional de inclusão de pessoas e setores que não têm acesso à internet.

Água

Vera
Lessa
Catalão

*As metáforas são como redemoinhos de água:
buscam nas profundezas das correntes o sentido mais perene da vida
e da morte e o conduzem à superfície para que possamos contemplá-lo.*

Estar no mundo é estar em relação. Esta relação é marcada pela complementaridade. Nenhum ser do mundo é auto-suficiente ou independente, somos um campo de interações físicas, químicas, biológicas, sociais e simbólicas. Desde o nascimento e, até mesmo antes, estabelecemos uma relação de trocas entre o mundo exterior e o mundo interior. A respiração inaugura este movimento. Esta relação de trocas é marcada pelo ritmo entre movimentos diferentes: expansão e contração, alto e baixo, noite e dia, claro e escuro, vazio e pleno.

A paz é um movimento de integração dos pólos opostos pela afirmação da complementaridade entre eles. A paz é um movimento de inclusão. A paz é uma força de mediação para que uma comunicação não seja rompida e a relação seja mantida.

Para falar sobre água e paz eu gostaria de trabalhar com a materialidade simbólica dos movimentos da água. Para começar poderíamos pensar juntos sobre a natureza da água. O círculo é a forma expressiva da água. Onde quer que se apresente ela busca a forma circular: a espiral, o redemoinho, a gota. Por não resistir à gravidade assume a linearidade ao cair na terra. Pelo relevo escorre, flui e aceita a sua contranatureza: a gravidade. Então faz meandros, contorna, adapta-se e torna-se rio, lago, cachoeira, torrente, água subterrânea, fonte. Entre as correntes impetuosas do ar – também em redemoinhos – e a densidade da terra, a água se faz mediadora. Desta mediação resulta uma troca energética que altera elementos diferentes. É a água que permite esta relação entre forças antagônicas, não através da passividade, mas do movimento.

O movimento da água é que permite trocas, circulação, ritmo, inclusão. O ser da água quando encontra superfícies limítrofes move-se em espiral, entra em relação com a diferença e **recria-se**. O fluxo das águas é inexorável, correr faz parte da sua natureza. Ela aceita ser tocada mas, nunca, detida. Diante dos obstáculos ela os contorna e flui. Por esta razão, considero-a como a metáfora mais fluida da paz.

Para que haja paz, seres diferentes estabelecem trocas, preservam suas naturezas. A paz, assim como a água constitui-se nesse movimento e portanto não aceita a estagnação de energias. A circulação, a inclusão e a troca são qualidades da paz e da água. A paz não é o contrário da violência, pois estaria, se assim fosse, confinada em uma relação de opostos

sem mediação. A paz inclui a violência e seu contrário, a não-violência. Ao estabelecer uma relação criativa entre os contrários, torna-se o próprio fruto dessa relação.

A água circula a pedra durante um longo tempo, até que resulte a rocha novamente em solo, em areia informe para novas criações. Para Tehodore Schwenk, pensador alemão, em sua obra *Caos sensível*, a água é a melodia de fundo que acompanha incessantemente a vida nas suas metamorfoses. *Destrói as formas existentes para colocá-las à disposição de uma nova criação. Ata e desata, carrega e transforma. Recria sem cessar o organismo do planeta.*

PAZ E

Para os chineses, a água é o ser das dez mil formas. No período de gestação dos seres, a água é o elemento essencial que recebe e registra a inscrição multifacetada do código da vida. Pela sua plasticidade ela é o ambiente, por excelência, das trocas e das relações inter e intracelulares que permite que cada embrião possa tornar-se o seu projeto de vida. Mais tarde, por intermédio da circulação, a água, juntamente com o ar, garante o exercício das funções vitais, mantém as trocas, o ritmo e o movimento da vida. A paz, como a água, é essencial na manutenção da vida na medida que respeita a diversidade de expressões da vida e a natureza complementar de seres diferentes. A paz ativa necessita a garantia de uma relação que não nega, mas religa os seres para assegurar a permanência da vida. Mesmo na morte, a paz e a água são proativas, permitem que vermes e bactérias dissolvam e recriem a vida.

A humildade é uma outra qualidade pacífica da água, ou aquática da paz: a água coloca-se nos níveis mais baixos do relevo – quanto mais baixo coloca seu leito mais receptiva estende seus braços. O rio principal de uma bacia hidrográfica é o que mais baixo se encontra e pode assim receber e incluir outros. A modéstia da água é louvada pelos taoístas e por S. Francisco de Assis. A paz também é receptiva como um rio que a todos acolhe. É inclusiva, não rejeita mas acolhe a diferença. Não impõe uma forma única aos seres, mas afirma-se nas trocas.

A água é mestiça, impura, e por ser assim torna-se solvente universal. É da natureza da água estar em relação. Para uma gota, isolar-se é morrer. A paz como a água é uma ação amorosa de aproximação de contrários. A paz vive da mistura, do acolhimento, da persistência. Como a água precisa do fluxo para manter-se ativa. A paz, como a água, é um sistema circulatório. Reúne e movimenta pensamentos, emoções e sentimentos humanos seja em diacronia ou sincronia, em sinergia e em estado de amor permanente. Religa forças contrárias, naturezas diferentes e movimentos complementares.

A água preenche os espaços vazios de umidade, fecundidade e viço. Onde se ergue um rochedo, ela o contorna. Quando são colocados obstáculos, a água persevera e trabalha nas brechas. Torna móvel e plástico o que antes era imóvel e empedernido.

Diz o Taoísmo que *nada no mundo é mais dócil e frágil que a água. Entretanto, nada a supera para afetar o que é rígido e forte e ninguém pode igualar-se à água em*

Rio São
Francisco -
Barra (BA)

persistência. A paz da água é uma paz que persevera no seu intenso desejo de estar em relação e em incluir o que está à margem. No leito de um rio, o movimento em redemoinho conduz as águas profundas para a luz da superfície e retroage em sentido inverso com as águas das margens. Incessantemente, une matéria e espírito para a sustentabilidade de toda criação.

Para o poeta TT Catalão *a água reduz o peso da gravidade e nos devolve ao flutuar uterino. Elimina a gravidade da matéria e nos devolve asas.*



**|| Educação integral, no meio ambiente,
é educar para a plenitude.
Inclusão pessoal, auto-estima,
respeito, participação, consciência a
ponto de cada um afirmar:
eu sinto, eu sou, eu sei, eu posso,
eu quero, eu faço, eu mudo.**

TT Catalão

||



Redes articuladas no âmbito da



www.rebea.org.br

RUPEA

Rede Universitária de Programas em Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis

RMEA

Rede Mineira de Educação Ambiental

REPEA

Rede Paulista de Educação Ambiental

REMTEA

Rede Mato-grossense de Educação Ambiental

REJUMA

Rede da Juventude pela Sustentabilidade

Rede de Educação Ambiental de São Carlos

REDE CEAS

Rede de Centros de Educação Ambiental

RECEA

Rede Capixaba de Educação Ambiental

REASul

Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental

REASE

Rede de Educação Ambiental de Sergipe

REARJ

Rede de Educação Ambiental do Rio de Janeiro

REABRI

Rede de Educação Ambiental da Bacia do Itajaí

REABA

Rede Baiana de Educação Ambiental

REA/PR

Rede Paranaense de Educação Ambiental

REA/PB

Rede de Educação Ambiental da Paraíba

RAEA

Rede Acreana de Educação Ambiental

AGUAPÉ

Rede Pantanal de Educação Ambiental

*A revista brasileira
de educação ambiental
é um fórum aberto à contribuição
científica e criativa dos artífices
da EA no país.*

*Quer refletir e provocar, além de
socializar a informação.*

*Quer cumplicidade solidária e
responsável dos que nas últimas
décadas fizeram existir o que era
apenas um sonho.*

ARQUIVO



CAIXA

PATROCINADOR



PETROBRAS

REALIZADORES

SEMMA
Secretaria Municipal
do Meio Ambiente

Prefeitura de
Goiânia



AGMA
AGÊNCIA GOIÂNIA DO
MEIO AMBIENTE

SEMARH
SECRETARIA DO
MEIO AMBIENTE E DOS
RECURSOS HÍDRICOS

 **GOIÁS**
Um Estado melhor a cada dia

Ministério
da Educação

Ministério
do Meio Ambiente

