

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAS ONDAS QUE SE FIZERAM MAR EM RIO GRANDE:
A construção de um projeto de Educação Ambiental no entrelaçamento das trajetórias
de vida dos seus autores

Vinícius Lima Lousada

Porto Alegre, abril de 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAS ONDAS QUE SE FIZERAM MAR EM RIO GRANDE:
A construção de um projeto de Educação Ambiental no entrelaçamento das trajetórias
de vida dos seus autores

Vinícius Lima Lousada

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre no
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer

Porto Alegre,
Abril de 2006

*Para minha mãe, em reconhecimento à sua
pedagogia afetiva.*

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio incondicional.

À Larissa, pela presença amorosa desde o momento em que nossas vidas se entrelaçaram, pela primeira revisão ortográfica do trabalho e sua formatação.

À Catarina, pelo incentivo de sempre.

Ao companheiro Minasi, pelos ensinamentos e oportunidades de trabalho e diálogos criativos.

Ao amigo Jussemar, pela hospitalidade nos meus primeiros dias em Porto Alegre.

Ao Cristian e demais companheiros da *Esperança*, pela oportunidade de re-inserção no campo da educação popular.

Ao Vanderlei e sua família, pelas acolhidas.

Ao meu orientador, Prof. Nilton Bueno Fischer, pela aposta, tolerância e sabedoria exemplares.

Às professoras: Dra. Marlene Ribeiro, Dra. Eunice Kindel, Dra. Cleuza Dias, pela paciência e pela contribuição nesse trabalho.

Aos colegas de orientação, pelas trocas intelectuais, afetivas e nutritivas.

Aos funcionários e professores do PPGEEDU da UFRGS, sempre disponíveis.

Ao CNPQ, pela cessão da bolsa que subsidiou esse estudo.

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre a proposta de Educação Ambiental (EA) *Ondas que te quero mar*, desenvolvida pelo Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental, na cidade do Rio Grande/RS, para a Rede Pública de Ensino Municipal, articulado com as trajetórias de vida de seus autores, onde procuro demonstrar essa conexão no quefazer metodológico dessa proposta.

As reflexões aqui expostas baseiam-se em referenciais teóricos sobre Educação, Educação Ambiental e Pesquisa Social, sendo a maioria produzida no âmbito da América Latina e, particularmente, no Brasil. São enfatizadas, nessa dissertação, várias categorias emergentes do campo ambiental e da educação enquanto áreas do conhecimento.

Destaco uma compreensão da categoria identidade e do movimento ambientalista em uma perspectiva não reducionista, mas múltipla. Dentre os meus principais referenciais teóricos, encontram-se: Leonardo Boff, Carlos Rodrigues Brandão, Isabel Carvalho, Enrique Leff, Paulo Freire e Alberto Melucci.

Fiz a escolha metodológica de realizar um estudo de caso, servindo-me de elementos que se referem ao método biográfico, a fim de trabalhar devidamente as informações obtidas ao longo do processo de pesquisa, procurando sempre realizar um diálogo com a fundamentação teórica adotada.

Procuro discutir a metodologia Ondas conectando-a com as trajetórias dos sujeitos da pesquisa e aclarando suas principais categorias com base nos autores estudados. Para tanto, analiso o documento referência do programa de Educação Ambiental do NEMA, destacando a sua concepção de EA.

E, por fim, concluo tecendo uma breve listagem das principais aprendizagens percebidas ao final do trabalho de produção desta minha dissertação de mestrado.

RESUMEN

Este trabajo presenta el estudio sobre la propuesta de Educación Ambiental (EA) *Ondas que te quero mar* desarrollada por el Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental, en la ciudad de Rio Grande/RS, para la Red Pública de Enseñanza Municipal, articulada con las trayectorias de la vida de sus autores dónde yo intento demostrar esa conexión en el quefazer metodológico de esa propuesta.

Las reflexiones aquí expuestas se basan en los referenciales teóricos sobre la Educación, la Educación Medioambiental y la Investigación Social, mientras siendo la mayoría producida en el ámbito de América Latina y, particularmente, en Brasil. Es dado énfasis, en esa disertación, a muchas categorías emergentes del campo medioambiental y de la educación como áreas del conocimiento.

Yo destaco una comprensión de la categoría identidad y del movimiento ambientalista en una perspectiva non reductora, pero múltipla. Entre mis referenciales teóricos principales, pueden ser encontrados: Leonardo Boff, Carlos Rodrigues Brandão, Isabel Carvalho, Enrique Leff, Paulo Freire y Alberto Melucci.

Yo hice la opción metodológica de realizar un estudio de caso, sirviéndome de elementos que se refieren al método biográfico para trabajar debidamente las informaciones recolectadas a lo largo del proceso de la investigación, mientras siempre intentando lograr un dialogo con los principios teóricos adoptados.

Yo pretendo discutir la metodología Ondas la conectando con las trayectorias de los sujetos de la investigación y clarificando sus categorías principales basado en los autores estudiados. Por lo tanto, yo analizo el documento referencia del programa de Educación Medioambiental de NEMA, mientras destacando su concepción de EA.

Y, finalmente, yo concluyo tejiendo una breve lista de los aprendizajes principales percibidas al fine del trabajo de producción de esta disertación del master.

SUMÁRIO

1. FRAGMENTOS DA TRAJETÓRIA DE QUEM FEZ ESSE ESTUDO E APRESENTAÇÃO DO MESMO	10
1.1. DE UMA FAMÍLIA RIOGRANDINA AO MESTRADO EM EDUCAÇÃO NA UFRGS	10
1.2. APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	19
2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DIÁLOGOS COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS	21
2.1. O MODELO DE RACIONALIDADE MODERNA	21
2.2. A RAZÃO DA CRISE	26
2.3. RACIONALIDADE AMBIENTAL	31
2.4. AMBIENTALISMO(S)	42
2.5. A EMERGÊNCIA DO SABER AMBIENTAL	51
2.6. NA TRILHA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	54
3. NOS BASTIDORES DA DISSERTAÇÃO E ALGUMAS NOTAS SOBRE O NEMA	67
3.1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	67
3.2. A METODOLOGIA ESCOLHIDA: O ESTUDO DE CASO	74
3.3. SOBRE O NEMA	83
4. CAMINHOS CRUZADOS: AS TRAJETÓRIAS DE RITA, RAMIRO E CARLA	86

4.1. O SUJEITO ECOLÓGICO: OPÇÃO E IDENTIDADE MÚLTIPLA	86
4.2. UMA VIA DE ACESSO AO AMBIENTAL: O AFETO PELA NATUREZA	93
4.3. OUTRA VIA DE ACESSO: A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	99
4.4. RITO DE PASSAGEM: INICIAÇÃO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL	109
4.5. OS CAMINHOS SE CRUZAM NO FAZER EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO NEMA	116
4.6. DO RELATO DE EXPERIÊNCIA À EA COMO POLÍTICA PÚBLICA	131
4.7. ANTE A PÓS-GRADUAÇÃO: DO EDUCADOR AMBIENTAL QUE SE FAZ PESQUISADOR	141
5. NAS ONDAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA DO NEMA	148
5.1. A AÇÃO PEDAGÓGICA DE VOCAÇÃO AMBIENTAL	148
5.2. DE VOLTA AO COMEÇO	150
5.3. A EA DO “PROFESSOR NEMA”	156
5.3.1. UM HORIZONTE EPISTEMOLÓGICO PRÓPRIO	180
APRENDIZAGENS À GUIA DE CONCLUSÃO	222
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	229
FONTES CONSULTADAS	233
ANEXOS	234

1. FRAGMENTOS DA TRAJETÓRIA DE QUEM FEZ ESSE ESTUDO E APRESENTAÇÃO DO MESMO

Pois de ecologista e de louco cada um de nós tem um pouco
Kloetzel

1.1 DE UMA FAMÍLIA RIOGRANDINA AO MESTRADO EM EDUCAÇÃO NA UFRGS

Nasci há vinte e nove anos atrás. Caçula de uma família riograndina formada por cinco pessoas, até a minha chegada, entre as quais esteve meu pai chamado Paulo, e estão: minha mãe Alice e meus irmãos Cátia, Paulo de Tarso e Keila. Cátia e Paulo já formaram suas outras famílias, minha irmã Keila continua a morar com minha mãe.

Meu pai era industriário e minha mãe foi operária; ambos tiveram relação precoce com o mundo do trabalho em função de sua origem popular. Nem meu pai e nem minha mãe cursaram faculdade, mas nos deixaram legados inesquecíveis no campo do afeto, da perseverança laboriosa pela sobrevivência, da solidariedade pelos desprovidos de recursos, do gosto pela leitura e de uma ética aliada a valores de espiritualidade que são matrizes fortes de minha identidade, ainda que não veja em mim virtudes que reconheço neles. Paulo, como “os bons” de uma música de Renato Russo, partiu cedo demais. Sua viagem foi apressada pela chegada de um câncer inesperado para quem sempre gozou do que costumamos denominar boa saúde. Dele também ficou saudade com gosto de reverência e gratidão pelos dezoito anos de convivência, recheada de muitos aprendizados que desfrutei ao seu lado, embora traga

comigo a certeza das possíveis conexões que fazemos entre os que jazem na materialidade do nosso mundo e os já transitaram para a outra face da vida.

De minha mãe, que ainda hoje ambiciona terminar o curso de magistério, guardo o cuidado e a tolerância para conosco, seus filhos, que nem sempre somos compreensivos com seus limites e ainda desatentos em relação à impermanência da vida, que confere uma relativa brevidade ao contato com pessoa tão especial. Aliás, essa constatação está a nos alertar da urgência de buscarmos convivências regadas com um desejo de escuta profunda e de fala amável para que valorizemos, devidamente, uns aos outros. Minha mãe sempre se preocupou com os mais pobres, estando quase que cotidianamente disponível aos que batiam à sua porta, independente da sua própria situação financeira. Penso que com ela tenho aprendido uma certa opção pelos espoliados do mundo. De meu pai, com suas leituras de jornais e revistas, além dos livros de Allan Kardec e da vasta bibliografia que cultivava em sua biblioteca pessoal – que era de todos nós –, creio que herdei a paixão de ler e de discutir sobre o que leio.

Na minha infância, eram recorrentes idas à praia do Cassino e ao *campo dos escoteiros*, de onde penso ter aprendido alguma sensibilidade pelo ambiental, e os bichos domésticos que tivemos me ensinaram algo que considero como um relativo grau de compaixão por esses seres. Muito veraneei no Balneário do Cassino e acredito que os melhores tempos de minha adolescência e de vida familiar foram por lá.

Fiz o ensino fundamental numa pequena escola particular de minha cidade natal e cursei o ensino médio em escola pública. Meu primeiro vestibular foi para Ciências Contábeis; cursei-o durante três semestres e desisti, identifiquei que não era nessa área profissional que queria atuar. Talvez a morte de meu pai tenha me feito pensar melhor sobre o sentido da vida, ao menos da minha.

Atuei profissionalmente, embora com vínculo informal, como instrutor de informática em uma escola destinada a aproximar o uso do computador de estudantes de ensino médio. Essa experiência fez com que emergisse em mim, de forma clara, o desejo de atuar na educação. E, desconsiderando possíveis expectativas de outros sobre mim, fiz vestibular para Pedagogia no ano de 1998.

Logo que ingressei no curso de Pedagogia, em 1998, obtive uma bolsa como voluntário na Comissão de Curso de Pedagogia. Nessa atividade acadêmica, que se estendeu até 31 de agosto daquele ano, eu auxiliava na digitação de documentos ou encaminhamento dos mesmos às unidades específicas. Passado algum tempo, conforme sugestão do Prof. Doutorando Luis Fernando Minasi¹, iniciei leituras do periódico *Folha de São Paulo*, selecionava os artigos que correspondessem às questões pertinentes à educação e às políticas públicas do nosso País, sendo esses, em um outro momento, fotocopiados e utilizados como leitura complementar nas turmas de Sociologia - na qual eu estava matriculado - e Sociologia da Educação do Curso de Pedagogia. Fui percebendo que as leituras não estavam trazendo somente às aulas um certo enriquecimento, mas, ao mesmo tempo em que substituía uma forma *livresca* de aprender Sociologia, construía-se, para mim, um processo no qual nós aprendíamos problematizando a vida política do País, retratada pelos excertos daquele periódico. Essas práticas de leitura provocaram uma certa criticidade em minha visão de mundo, de modo a me permitir uma postura de constante curiosidade diante dos fatos da vida. Foi o professor Minasi quem me apresentou à obra de Paulo Freire e à *Pedagogia do Oprimido* onde me reencontrei com a indignação que eu sentia frente às desigualdades no campo social, considerando-as francamente injustificáveis. Freire é um autor que marca profundamente a minha formação e ainda pretendo, um dia, estudar mais detidamente a fertilidade de sua obra junto aos movimentos que têm sido criados por uma identificação

1 Coordenador da Comissão de Curso de Pedagogia na época.

profunda com a sua utopia enquanto projeto coletivo e solidário, como também a caminhada que esses sujeitos percorrem convergindo sua *identidade* pessoal com o pensamento de Freire.

Adiante, fui trabalhar como bolsista e monitor no Curso de Pedagogia – Séries Iniciais, do Programa de Formação de Professores Leigos do Município de São José do Norte (PFPL) nas disciplinas de Fundamentos da Educação I, II, III, sob a orientação do Prof. Minasi, então titular dessas disciplinas e coordenador do projeto². Nesta atividade pude conviver com o cotidiano do ser professor e com os desafios que cercam um curso de formação de professores no âmbito da educação pública.

Minha ação contemplava a organização de material bibliográfico utilizado pelos alunos, o agendamento de recursos de ensino a serem utilizados pelos professores, o acompanhamento desses em sala de aula, até à participação como monitor nas disciplinas já citadas que, vistas como um complexo, agrupavam saberes que, como no caso da disciplina de Fundamentos da Educação I, estavam relacionados ao conhecimento científico em educação, à delimitação da realidade a ser explicada, à descrição do sujeito da realidade, ao conhecimento crítico, como também à elaboração de conceitos e categorias e a ordenação do conhecimento científico da educação.

No bloco³ seguinte, meu trabalho, como monitor da disciplina de Fundamentos de Educação II, facultou-me estudos a respeito das concepções sobre o processo pedagógico e suas implicações históricas, filosóficas e sociológicas e de categorias que são diretrizes do ato pedagógico. Nossas leituras e debates, do mesmo modo, conferiram-me reflexões a respeito da intrincada relação entre teoria e prática pedagógica.

2 Projeto de Extensão do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento da FURG, atualmente denominado “Programa de Formação de Professores Leigos”, que já formou uma turma de professores no 2º semestre de 2002, em São José do Norte, e outra turma de Pedagogia - Séries Iniciais em Santa Vitória do Palmar, no Estado do Rio Grande do Sul. Atualmente a FURG possui duas turmas nessa modalidade de professores na cidade de Santo Antônio da Patrulha, onde tenho sido chamado para trabalhar como professor convidado desde fevereiro do corrente ano.

3 O Bloco equivale a um Semestre dos cursos regulares.

Já nas discussões ocorridas no transcurso da disciplina Fundamentos da Educação III, abordou-se as concepções e práticas dos professores-alunos estabelecendo-se uma análise crítica das relações intrínsecas entre elas e, nesse contexto, pude observar e estudar as dicotomias entre teoria e prática, a intencionalidade e as implicações políticas do fazer pedagógico. Essas atividades foram realizadas de setembro de 1998 até julho de 2000.

Em abril de 1999, fui eleito, juntamente com outros colegas, para a coordenação do Diretório Acadêmico de Pedagogia “Prof. Paulo Freire” da FURG – gestão 1999-2000 – e para conselheiro municipal de educação, representando o DCE⁴ da universidade, mandato que cumpri por apenas três meses, por falta de disponibilidade. Dentre nossas realizações destaco a Semana Acadêmica, de âmbito internacional, cujo tema foi *O Pensamento Pedagógico Latino-americano*, sendo abordadas diversas temáticas ligadas às lutas em educação dos povos latino-americanos, suas implicações políticas e socioambientais.

Em julho de 2000, fui convidado pelo Prof. Dr. Sírio Lopez Velasco – professor do DECC da FURG – para atuar como bolsista PIBIC/CNPQ no projeto de pesquisa *Caracterização Sociocultural das Comunidades Agrícolas e Pesqueiras do Parque Nacional da Lagoa do Peixe/RS*, que tinha como colaborador o Prof. Msc. José Carlos Vieira Ruivo⁵.

Neste projeto, em que trabalhei a partir de agosto de 2000 a julho de 2001, foi-me facultado realizar estudos sócio-ambientais, através de diversas leituras e discussões que remontavam à compreensão dos impactos ambientais causados pelo modo de produção capitalista, aos princípios da educação ambiental, à história da ecologia e do movimento ambientalista, com o Prof. Ruivo. Dentre as atividades vivenciadas, podemos destacar a realização de fotocópias das entrevistas⁶ realizadas com os moradores do PARNA⁷, a sistematização e digitação dos dados da pesquisa, e a criação e impressão de planilhas para

4 Diretório Central de Estudantes.

5 Professor do DBH e Mestre em Educação Ambiental pela FURG.

6 Instrumentos de pesquisa realizada em 1996, pelo Departamento de Oceanografia da FURG, sob a orientação da Prof^a Dr^a Rosângela Knak.

seu armazenamento. Esses dados foram quantificados e possibilitaram a identificação da relação dos atores sociais entrevistados com sua origem, suas propriedades, o modo que utilizavam o solo, o grau de escolaridade e participação social dos moradores, a atividade dos cônjuges, suas principais fontes de renda, condições de moradia e etc., ensejando a elaboração de gráficos que nos auxiliassem a “identificar” aquela realidade.

Durante os meses de maio a junho de 2001, fiz estudos e discussões com o orientador e colaborador do projeto em torno da construção de um novo instrumento de pesquisa, que se configuraria em um questionário semi-aberto a ser aplicado na comunidade do PARNA, envolvendo aspectos sociais, econômicos e culturais.

Além disso, realizaram-se reuniões de planejamento das visitas⁸ aos municípios de Mostardas e Tavares, que se efetivaram, com a participação do Prof. Ruivo, no período de 26 a 29 de junho. Foram realizadas entrevistas com as autoridades locais, com os moradores dos distritos próximos àqueles municípios e foram aplicados questionários com moradores do distrito da Casca (Mostardas) e da Capororoca (Tavares); tudo foi registrado em áudio e fotografia. Após essa jornada, na região próxima ao PARNA, realizamos reflexões sobre os dados obtidos, o que gestou a redação do relatório final de pesquisa entregue, na época, à SUPESQ⁹.

Esse projeto¹⁰ foi uma experiência muito enriquecedora, porque me concedeu a oportunidade de conhecer outras perspectivas teóricas que tinham por fundamento a questão socioambiental – vivenciar a experiência de pesquisa de campo, organização e aplicação de instrumentos de pesquisa, além de ter realizado fichamento de várias obras que discutem a

7 Parque Nacional da Lagoa do Peixe.

8 Até então, nossas saídas de campo ainda não haviam sido realizadas, por causa da falta de verbas na universidade – desafio enfrentado por todas as universidades públicas deste país –, para este tipo de atividade, que envolveria gastos com motorista, viatura e combustível, além das despesas dos pesquisadores com diárias, alimentação, hospedagem, etc., que ocasionariam gastos a mais em seu orçamento.

9 Superintendência de Pesquisa da FURG.

10 Havia proposta de continuidade do projeto, sob a responsabilidade do Prof. José Carlos Vieira Ruivo (DBH/FURG), a partir do 2º semestre, com prazo de término ainda indeterminado. Fato que somente não ocorreu por falta de financiamento para sua execução.

questão ambiental e o movimento ambientalista. Também tive o ensejo de apresentar, no 9º Congresso de Iniciação Científica na UFPel, em novembro de 2000, um pôster descritivo de nossa pesquisa, com os dados relevantes apontados, cujo resumo foi publicado nos anais desse congresso.

No ano letivo de 2001, concluí meu trabalho monográfico denominado *Filosofia para Crianças e a Experiência da Creche e Casa da Criança Mansão da Paz*, sob a orientação do Prof. Dr. Victor Hugo Guimarães Rodrigues (DECC/FURG). Esse trabalho monográfico tinha por finalidade trazer reflexões sobre a temática *Filosofia para Crianças*, partindo do estudo da experiência desenvolvida, nesse sentido, pela professora Olga Miranda¹¹ na creche acima citada, localizada no Bairro Getúlio Vargas, na periferia de Rio Grande. Esse estudo de caso deu-se através de pesquisa bibliográfica, descritiva e de análise qualitativa. Foram elaborados fichamentos e anotações pessoais, análise documental, além das observações em sala de aula. Os dados coletados foram cruzados, para fins de análise, com o referencial teórico por mim elegido. Apresentei minhas reflexões sobre este estudo no Seminário Internacional da Região Sul: *Desafios da Educação para a América Latina na Contemporaneidade*, em Pelotas/RS, tendo sido o seu resumo publicado em CD-ROM.

No mês de agosto de 2001, retornei ao Programa de Formação de Professores Leigos, para atuar como bolsista e monitor na disciplina Fundamentos da Educação, ainda sob a orientação do Prof. Minasi. Auxiliava no planejamento didático-pedagógico das aulas organizando, inclusive, o material a ser utilizado pelos alunos do curso e orientando-os em algumas aulas que se fizessem necessárias. No PFPL, nesta segunda etapa, também me foi ensejada a oportunidade de participar do processo de reconhecimento do curso frente ao Ministério da Educação.

11 Mestre em Filosofia e professora aposentada do DECC/ FURG.

O envolvimento com os cursos de formação de professores permitiu-me ricos debates e estudos a respeito desta temática e da educação dentro de perspectivas culturais, sociais, econômicas, históricas e ambientais, contribuindo também sobremaneira como estímulo à minha formação enquanto educador. Atuei no PFPL até o final do mês de junho de 2002. Ao término do Curso de Pedagogia, fiz o estágio supervisionado em sala de aula na disciplina de Sociologia, no Instituto Estadual de Educação “Juvenal Muller”.

A partir de julho de 2002, comecei a participar do grupo “Laboratório de Pesquisa”, sob a coordenação do Prof. Dr. Jussemar Weiss Gonçalves (DBH e MEA/FURG). Reunimo-nos todas as quintas-feiras no Campus Carreiros da FURG e as atividades do grupo envolviam exercícios práticos e discussões a respeito dos elementos e técnicas de pesquisa, além de realizarmos debates e a socialização das propostas de pesquisa que cada membro vinha construindo. Também assistimos bancas de qualificação de projetos de pesquisa do Mestrado em Educação Ambiental que, em algumas reuniões, foram até problematizadas em relação à definição do objeto na elaboração de uma pesquisa.

Em março de 2003, ingressei no quadro de professores substitutos da FURG, na área de Didática e lectionei, junto à formação de professores, as disciplinas: Didática Geral - Letras; Metodologia do Ensino Médio II; Didática Aplicada à História; Prática de Ensino II Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Prática de Ensino. Encerrei o meu contrato em março de 2004, quando obtive o resultado da seleção da bolsa CNPQ para a realização do mestrado, em função da normativa da dedicação exclusiva que o PPGEDU faz, e da minha mudança para Porto Alegre.

Atuar como educador no Ensino Superior, em uma Universidade Pública, foi para mim uma oportunidade de retribuir à sociedade toda a construção profissional que o Curso de Pedagogia oportunizou-me; é também uma experiência fascinante em que continuei – como já havia percebido nas atividades do Programa de Formação de Professores Leigos – convivendo

com os desafios que cercam a formação de professores com vistas a uma atuação crítico-reflexiva, politicamente comprometida com os pobres e com uma educação pública, gratuita, de qualidade e ambientalmente responsável.

Em minha atuação como professor universitário - do ato de construir minhas aulas até a configuração do diálogo criativo com os alunos – aprendi muito, sobretudo no que diz respeito às lutas que envolvem a necessidade de uma organização coletiva do professorado, em seus contextos escolares, para a efetivação de um projeto político-pedagógico orientado pela utopia de uma sociedade mais justa e solidária; marcado, inexoravelmente por pequenas ações efetivadas nas práticas cotidianas.

Dessa forma, muito além dos conteúdos propostos pelas disciplinas da área de Didática, esforcei-me por desenvolver leituras, debates e atividades com os alunos das Licenciaturas (Letras, Ciências, História e Pedagogia), visando provocar reflexões sobre as práticas educativas de nossa sociedade atual, procurando estimular a esperança de que possamos todos, ao estabelecer outras relações – que não utilitaristas – com o saber e com os outros, construir uma prática pedagógica alternativa, que tem muito a aprender, por exemplo, com os movimentos sociais e que tem algo a dizer na construção de uma outra Educação Pública.

Visando minha formação continuada, cursei duas disciplinas no Mestrado de Educação Ambiental da FURG: *História da Idéia de Natureza e de Educação na Modernidade*, coordenada pelo professor Dr. Jussemar Gonçalves e *Abordagem Sócio-histórica e Educação Ambiental* com a professora Dr^a Suzana Mollon como aluno especial, ou melhor, ouvinte. Delas ficaram os aprendizados decorrentes das leituras e das discussões que pude presenciar.

E aqui me encontro, encerrando mais uma etapa de minha formação acadêmica, na materialização de minha dissertação de mestrado para esta linha de pesquisa do PPGEEDU

da UFRGS, sob a orientação do prof. Dr. Nilton Bueno Fischer, feliz por comungar de uma comunidade acadêmica portadora de um espírito comunitário e de um perfil ético bem delineado, na tradição investigativa dessa universidade, no âmbito da educação. Encerro essa etapa mais convicto de meu inacabamento como homem, educador e pesquisador e, por isso, aberto à continuidade de meus estudos, às novas aprendizagens que me permitam mais saber sobre os movimentos sociais e os sujeitos que optam pela solidariedade humana, por uma relação de parceria com o ambiente, na contramão do fatalismo neoliberal, apesar dos discursos inflamados dos profetas do “fim da história” que apontam, sofisticadamente, para a desconstrução das utopias.

1.2 APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Neste trabalho, o leitor encontrará reflexões ancoradas no referencial teórico elegido por mim, ao longo de minha trajetória em torno da crise da razão moderna, do *saber ambiental* emergente na ação dos movimentos ambientalistas e sobre a Educação Ambiental como ação pedagógica alternativa competente, comprometida com a formação do sujeito ecológico. É disso que trata o capítulo dois.

O capítulo três descreve brevemente o meu itinerário de pesquisa, reforçado, quando aponto, nos capítulos das análises dos dados (quatro e cinco), minhas intenções no que tange a entender a fala dos sujeitos como um dado relacionado a um certo contexto e procuro explicitar alguns acontecimentos referenciados com as entrevistas e minha leitura e análise do documento orientador da ação pedagógica do NEMA. No capítulo terceiro, assim, transparece como foi feita a escolha do objeto, minha opção metodológica, as técnicas

utilizadas para a coleta dos dados, minha compreensão do papel do ator social e a razão de ser da escolha dos sujeitos de pesquisa.

No capítulo quatro, estão presentes minhas aprendizagens sobre a identidade do sujeito ecológico, o registro e análise das trajetórias dos sujeitos da pesquisa, dos seus caminhos de acesso ao campo ambiental, da sua iniciação à Educação Ambiental (EA), e as atividades no Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental em Rio Grande, nas suas lutas por implementar a EA como prática educacional e política pública municipal. Igualmente, estão apontados no capítulo aspectos da criação da metodologia *Ondas que te quero mar*; da escrita do livro e da caminhada dos sujeitos ao rumo da pós-graduação e no trabalho de pesquisa.

No capítulo cinco, redigi uma extensa reflexão sobre o projeto “*Ondas que te quero mar*” tomando por base o livro do NEMA, utilizado como referência em suas ações de EA; discuto o conceito de ação pedagógica; analiso um pouco da história do NEMA e os desdobramentos de sua metodologia interdisciplinar de EA; procuro caracterizá-la, destacando as suas principais categorias. Escrevo sobre os passos recomendados para a implantação desses projetos nas escolas, seu horizonte epistemológico e as *Ondas* geradoras que a equipe do NEMA instituiu com os saberes teóricos, atividades práticas e vivências.

Por fim, teço comentários finais, à guisa de conclusão, destacando aprendizagens metodológicas e teóricas construídas durante o exercício de investigação em educação, as quais pude realizar no transcorrer da elaboração dessa dissertação sobre a Educação Ambiental difundida pelo NEMA na Rede Pública de Ensino Municipal de Rio Grande, contando com as generosas narrativas dos sujeitos da pesquisa.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DIÁLOGOS COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS

A Natureza não tem essas maneiras de ver.

Camille Flammarion

2.1 O MODELO DE RACIONALIDADE MODERNA

Pensar a crise socioambiental vigente nos leva à reflexão de que ela não é algo dada em si mesma, gerada por acaso, por vontade de Deus ou por um simples descuido da nossa espécie em relação à sua Casa Planetária, mas, perquirindo a respeito de tal problemática, é fundamental a compreensão de que alcançamos, em um dado momento da nossa história – como espécie tardia na escala da evolução da vida na Terra – um momento evolucionário em que nos fizemos seres éticos, de opção e, alicerçados nessa capacidade de discernir, deliberamos a negação de nossa identidade para com a Natureza, a indiferença para com o ambiente e para com a vida em suas variadas nuances.

Essa perda de ligação com o mundo, a convenção de uma humanidade fora da vida natural, tem suas bases filosóficas em uma leitura de mundo forjada no seio da modernidade, na construção do pensamento moderno da sociedade ocidental. A exacerbação da razão científica como via de humanização – e até “salvação” – investiu o *homo sapiens sapiens* de possibilidades jamais pensadas. Além de nomear o mundo, avançar sobre ele explorando seus segredos e potenciais, o homem se permite apoderar-se dele como o senhor de tudo que vive sobre a terra.

Instaurou-se um *ethos* cujo centro das coisas passa a ser o homem – o masculino, onde o desencanto com o mistério da vida e uma certa morte do sagrado colocam a razão como o ponto de vista central, como a “lente objetiva” sem limites, portadora do poder de classificar os elementos à sua volta e ordenar o cosmos.

Para Mauro Grin (2004), essa virada epistemológica de distanciamento do homem em relação à Natureza tem sua raiz na ética antropocêntrica exaltada na Renascença e toma proporções incomensuráveis no racionalismo moderno. A transformação abissal da concepção de Natureza nos séculos XVII e XVIII e o advento do paradigma mecanicista – o universo como um mecanismo matematicamente inteligível – vão reorientar o lugar do humano sobre o mundo

Inspirado no autor supracitado, cabe fazer algumas considerações sobre as bases do pensamento moderno – cerne da crise socioambiental – que passou a considerar a Natureza como uma irrelevante externalidade: o humanismo renascentista, o cartesianismo e o mecanicismo.

A narrativa bíblica, no que se refere à gênese planetária, fala-nos do homem criado à imagem e semelhança do Criador, portador da incumbência de dominar a Terra. Contudo, os homens do medievo, na forma de ler o mundo e ordenar o social, postulavam a servidão a Deus e à Igreja hierárquica. Temente a Deus, o homem feudal deveria se colocar no lugar de servo cumpridor da vontade celestial. Era o legado de Deus para o homem o reinado sobre os seres da Criação, mas os limites desse reinado estavam estabelecidos pelas divinas leis às quais cabia à Igreja o papel de mediar a compreensão e, quando necessário, exigir seu fiel cumprimento a qualquer custo.

Na Renascença, o homem é posto como medida de todas as coisas, há uma busca de exaltação da própria humanidade, fato que a iconografia da época bem ilustra. Há uma ruptura substantiva com a velha ordem: o Criador como ordenador do Universo cede lugar ao

homem como centro, e a obediência cega ao seu poder e ao da Igreja é substituída pelo poder do homem fazer-se condutor do próprio destino e do mundo. Concorrem para as mudanças paradigmáticas concernentes a esse período histórico: o movimento da Reforma, que manifesta a insatisfação humanista em relação às concepções hegemônicas da Igreja; o surgimento do Estado-Nação e a ascensão da burguesia. Esses últimos acontecimentos vão contribuir sobremaneira para a valorização do indivíduo e da vida privada que, aliás, é forte característica da modernidade.

Parafraseando Grün (2004), há uma nova lógica instaurada no humanismo renascentista, o homem da *virtú* na capacidade de escolher as ocasiões de interferir e transformar a ordem dos acontecimentos. E, nesse sentido, em sua “majestade”, ele vai se autorizar a reinventar o tempo e o espaço, recriando assim o seu lugar no mundo e o próprio mundo.

O tempo como reflexo dos ciclos naturais, pertencente aos códigos divinos, vai ser transformado no tempo, codificado em quantidade, matematicamente mensurável. Ele obedece à racionalidade humana; as relações de mercado redesenham o tempo que passa a ser classificado como valor pecuniário, como possibilidade de rendimentos. A Natureza também é mercantilizada: os recursos naturais têm suas qualidades imanentes submetidas às necessidades do mercado e aos valores antropocêntricos.

Quanto ao espaço, o homem desponta nas artes como o molde das formas e filtro para a estética. Percebe-se a busca do belo, inclusive na escolha de material utilizado na confecção das obras de arte, tendo ele que ser capaz de representar, à altura, a perfeição humana. Para a retratação perfeita do homem e do mundo, a matemática serviria de instrumento para que se lograsse a justa medida, de modo rigoroso e formal, estabelecendo-se - como, por exemplo, na obra de Da Vinci - a questão da *perspectiva* que se propõe a representar o mundo com a exatidão matemática do campo das proporções. O espaço

percebido qualitativamente passa a ser mensurado quantitativamente, o que conduz, inexoravelmente, a uma leitura de mundo a partir de um ponto de vista centrado no humano, o qual pretende abarcá-lo matematicamente.

O paradigma mecanicista, que vai contar com a contribuição epistemológica da ética antropocêntrica do Renascimento, consistiu em uma releitura do mundo como um mecanismo perfeito, abstendo-se de sua percepção numa dimensão orgânica – como na concepção aristotélica, presente ainda na Idade Média. A Natureza não mais como algo vivo, onde as espécies cumpririam suas finalidades. A diversidade dos elementos da Natureza passa a sofrer a indiferença da razão que nela procura números e medidas.

Com Kepler, no século XVII, temos a analogia da Natureza com o mecanismo de um relógio, onde uma convivência pacífica entre a Ciência e a Teologia permitia a noção de Deus dentro dos esquemas de explicação científicos sobre o universo. Entretanto, como ressalta Grün (2004), isso forja, na compreensão moderna em torno da Natureza, a ausência de um conceito de vida e, por consequência, a ciência se torna inabilitada no que se refere a dar conta da vida como processualidade e, porque não dizer, sua complexidade.

A composição do modelo de racionalidade moderna que postulou uma nova ordem para o agir humano em relação ao mundo natural, contou com as teses de Galileu, que afirmam a substituição de uma Natureza orgânica por uma compreensão mecanicista, instrumentalizada pela Matemática; aliás, para esse pensador, o livro da natureza estaria escrito em caracteres geométricos. Galileu prescrevia aos cientistas da sua época que se ocupassem das propriedades essenciais dos corpos materiais, tais como: forma, quantidade e movimento. Aqui, a perda da ligação com a Natureza alcança implicações cognitivas, éticas e estéticas. Há redução do objeto quando a ênfase da análise científica está na focalização do mesmo, ignorando o seu entorno – a interdependência de todos os elementos da Natureza, o tecido cultural em que se inscreve o observador, as limitações teórico-metodológicas em um

tempo histórico, a incerteza –; a vida como valor em si é renegada em função do que pode ser mensurável e a sensibilidade é desqualificada ante o “objetivismo” do mundo produzido pela epistemologia da ciência moderna.

A compreensão otimista de Bacon sobre a contribuição da Ciência à cultura vai investir o homem do *status* de senhor e possuidor da Natureza. Nesse ínterim, na base da exposição de suas idéias estava a urgente necessidade de se romper com a tradição cultural medieval e com a Natureza. Profeticamente, Bacon apontava um novo tempo cujo caminho de passagem assinalava a Ciência como meio de superação da condição humana original. Como se pode ver, a perspectiva baconiana possuía uma ética antropocêntrica profundamente enraizada em si; aliás, trata-se de um *ethos* que está na base da racionalidade moderna, herdeira de elementos do humanismo renascentista e que também a legitima em seu discurso.

Também Descartes apresenta a postura desses pensadores da modernidade, de romper com qualquer autoridade externa, colocando a produção do conhecimento com bases em um pensar autônomo distanciado do mundo natural para objetificá-lo. A Metafísica é colocada em lugar prioritário no que fazer científico; as idéias matemáticas antecedem a observação dos fatos e permitem compreender o mundo. E essa compreensão do objeto de análise científica exige a decomposição do objeto, sua classificação e posterior recomposição das relações entre os elementos.

Esse modelo de racionalidade moderna parece ser um combinatório de elogio da razão humana, oposição a qualquer forma de limite e da distinção clara entre saber acadêmico – legitimamente científico, por isso verdade “irrefutável” – e saber do senso comum, homem *versus* natureza ou tradição. O olhar contemplativo sobre o mundo, a sensação de limitação da condição humana frente ao cosmos são trocados pela razão analítica e pelo mergulho na experimentação à procura do desvelamento da Natureza do mundo, dotando ou reforçando o

homem da sua capacidade de significar o mundo, porém pautado em uma perspectiva redutora da realidade em fragmentos.

2.2 A RAZÃO DA CRISE

A razão moderna, sob o jugo de uma voracidade intelectual desenfreada, dissecou a Natureza, devassou seus mistérios com o bisturi da ciência materialista, classificando-a e tornando-a inteligível. Mas, no momento em que a ciência e a técnica cederam à impertinência do desejo de dominação em relação ao mundo e a uma certa racionalidade econômica, passaram a produzir o desencantamento do mundo, sua desertificação simbólica, a afirmação da crença ilusória de uma superioridade sem limites da nossa espécie em relação às outras formas de vida no planeta e, em consequência disso, o seu “desenraizamento” do mundo da Natureza, apartando-a do ambiente.

Nesse processo avassalador, com base em um sistema social de acumulação e produção de bens materiais para o consumo, a fim de alimentar o lucro a qualquer preço, a vida deixa de ser um bem em si e os recursos ambientais, que são patrimônio comum de todos os povos da Terra, são transformados em cifras, ignorando-se a possibilidade de extinção da vida em todas as suas formas de manifestação.

Os ventos de destruição espalhados pela ganância deixam suas vítimas, fazem suas chagas através dos desastres ambientais que temos assistido acontecerem sem que, aparentemente, pudessem ter sido tomadas medidas de prevenção. Esses fenômenos de desequilíbrio ecológico, preciso insistir, têm uma multicausalidade que passa, sem sombra de dúvida, pela maneira de lidarmos com o Planeta em que vivemos, colocando em suspeita a razão científica moderna que, na sua míope fragmentação do saber, é incapaz de abarcar a

realidade em sua complexidade natural, cultural, social e encaminhar soluções para atender as demandas geradas pela crise socioambiental vigente.

A crise a que me refiro é marcada pela pauperização sócio-econômica da maior parte da população mundial para que uma minoria goze com supérfluos; pela escravização do trabalho humano e degradação de suas condições de vida; pelo uso abusivo e privatização do saber e dos recursos naturais sob os ditames do capital; pela injustiça ambiental, onde as alterações climáticas geradas pelos países ricos flagelam o Terceiro Mundo; como também pelo massacre de culturas tradicionais obedecendo-se à ordem da globalização negadora das alteridades e dos saberes populares.

Para Unger (2001), essa crise se configura no resultado mesmo do projeto moderno de civilização, em que o homem se coloca como *senhor da Terra e funcionário da técnica*. O saber, entendido na modernidade como ferramenta que possibilita a manipulação da realidade, facultaria a dessacralização do mundo e a ausência humana no cosmo, como se o ser humano fosse um ente à parte que se dá ao disparate de pensar-se superior aos demais seres vivos, rompendo sua relação de interdependência com o mundo, ao mesmo tempo em que se entrega à sua dominação para suprir o vazio gerado por esse desenraizamento. Nessa perspectiva, o homem se coloca como ponto de referência para tudo e a Natureza é concebida ora como reservatório de benesses à sua disposição, ora como um ente a ser perseguido, domesticado e devidamente superado, pois que a liberdade humana estaria na razão direta de sua capacidade de dominar o mundo, de domar a sua própria natureza, o que justificaria, inclusive, a subjugação não somente da Natureza, mas também de outros seres humanos.

O pensamento central de nossa civilização moderna, fundamentada em uma ética antropocêntrica, seria então o de sujeição e controle de tudo o que existe no Universo e, ao mesmo tempo, de ruptura com ele na enlouquecida procura de obter poder maior sobre a Natureza. O que me lembra a reflexão muito pertinente de Boff sobre a ambigüidade da

conduta humana, recordando que a racionalidade do homem moderno, tão elogiada por conquistar, desvendar os mecanismos da Natureza e interpretar os sentidos do mundo, é a mesma que apresenta seu “(...) lado de demência, de lobo voraz e de satã da Terra. É o homo demens demens” (BOFF, 1998, p. 16-17). A espécie “intelectualizada” que nomeia as coisas, descobre a cura de enfermidades, legisla em prol dos direitos humanos, também fomenta a produção de tecnologias destrutivas, produz opressão e desigualdades sociais; cultiva, ainda, preconceitos étnicos, sexuais e dá azo à intolerância, haja vista o fundamentalismo religioso de nossos dias. Na sua dubiedade comportamental, a humanidade é sapiens e é *demens*, postula a favor da vida, mas também cede ao ímpeto de destruição.

A irracionalidade da razão moderna, somada a uma lógica produtiva predatória e orientada na ética antropocêntrica, seria o que tem concretizado nosso modo solitário e insustentável de estar com o mundo, com os da nossa espécie e demais seres que compartilham o ambiente conosco, gerando o mal-estar que nos atormenta com a possibilidade catastrófica da extinção da vida que nos assombra desde a construção da bomba atômica e sua desumana e terrorista aplicação em Hiroshima e Nagasaki, no triste ano de 1945.

Todavia, Boff (1998) ainda destaca dois mitos que, de certa forma, parecem se configurar em imagens primordiais (arquétipos), herdadas atavicamente pela humanidade em seu processo histórico que, além de darem base simbólica à inquietude do saber científico moderno, podem ajudar na compreensão em torno da gana humana por poder, ignorante de sua pertença frente ao mundo e da sua capacidade de destruição dos ecossistemas e da Terra. Da mitologia bíblica, Adão – surgindo como o ser criado por Deus chamado a dominar a Terra – e, da mitologia grega, Prometeu – roubando o fogo do céu, entregando-o aos seres humanos – passariam a inspirar a saga civilizatória de conquista do mundo. Para esse filósofo cristão, o desejo de domínio existe na espécie humana desde o período neolítico, quando

nossos ancestrais saíram das cavernas rumo à descoberta do mundo, obtendo, mais tarde, no antropocentrismo, a sua clássica expressão, conduzindo-se a ação humana, desde então, como que voltada à conquista dos recursos naturais, à subjugação dos povos, à aquisição de prosperidade material através do poder e do saber.

Contudo, o projeto moderno de civilização – como já apontei anteriormente – pautou-se filosoficamente na concepção *cartesiana* dicotomizante das relações sujeito/objeto, espírito/matéria, humanidade/natureza, que postulava o poder senhoril do homem sobre a natureza, concedendo-lhe o direito de dissecá-la até que sussurrasse os seus mistérios, e na compreensão *baconiana* de que o saber faculta o poder que, diga-se de passagem, controla tudo ou todos. Essa leitura reduzida da realidade orientou as condutas nas diferentes formas de dominação européia desde o século XVI e adquiriu destaque intenso com a razão iluminista no século XVIII. Então, para o referido autor, está sendo gestado um novo paradigma civilizacional, uma nova etapa em nosso processo antropológico, considerando que não poderemos encontrar a solução das problemáticas socioambientais na lógica dominante na modernidade, que impulsionou a destruição que a História já registrou e que por agora observamos.

Precisamos de uma outra racionalidade que não seja linear, determinista, materialista, machista e “matematizante” da realidade, reduzindo-a a números, como destaca Santos (1996), ao afirmar que a matemática forneceu à ciência moderna o instrumento de análise, a lógica de investigação e o modelo de representação da estrutura da matéria. Assim, conhecer cientificamente o mundo seria quantificá-lo ignorando suas qualidades, sendo preciso dividir o objeto da análise científica em parcelas para obter a sua inteligibilidade, torná-lo alvo de medição matemática, fragmentando-o. Essa concepção *cartesiana* do mundo, onde a sua compreensão depende da decomposição dos elementos que o constituem, aliada ao *mecanicismo newtoniano* – o mundo da matéria visto como uma máquina perfeita –, serviu de

“ancoradouro” do pensamento iluminista do século XVIII e como “horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar.” (SANTOS, 1996, p. 17) E que se constituiu em modelo de racionalidade que também norteou, mais tarde, os estudos sobre a sociedade.

Tal paradigma que dominou a modernidade está em cheque diante da crise socioambiental que enfrentamos em nossa casa planetária. Pois, além de ser incapaz de abarcar cognitivamente a complexidade do momento atual, foi fonte teórica e ética que legitimou o processo de destruição que a espécie humana vem imprimindo sobre a Terra, inspirando também a racionalidade da globalização neoliberal que nestes tempos vigora, detonando com a diversidade cultural, usurpando os recursos naturais, gerando o desequilíbrio ecológico e a exploração das gentes.

Volto a insistir: precisamos de outra racionalidade, uma racionalidade que tenha por paradigma o saber que emerge de uma leitura do ambiente em sua complexidade, que respeite as culturas comunitárias, que valorize os saberes oriundos da escola da vida, promova alterações nos “guetos” das ciências, orientando a lógica produtiva em conformidade com os potenciais ecológicos e, finalmente, colaborando com a instauração de uma nova ética nas relações humanas e na complexa integração sociedade/natureza.

E essa racionalidade, alicerçada numa ética diferente – ambiental ou da Terra – e a urgência de uma pedagogia ou “pedagogias” que lhe conduzam a práxis vivencial dos humanos para consigo e com os outros seres com os quais compartilha a Teia da Vida, não é invenção minha, mas a análise sociológica tem demonstrado que ela vem sendo anunciada pelos movimentos sociais que denunciam os processos de dominação da Natureza e de outros homens e mulheres, e procuram estabelecer ações coletivas pautadas em valores inspirados em uma ética apoiada na vida enquanto valor em si.

2. 3 RACIONALIDADE AMBIENTAL

Considerando que a crise em questão seria uma *situação-limite* imposta pela complexidade da realidade ao pensamento ocidental moderno e seu projeto de sociedade, ela coloca em xeque o dogmatismo científico, o modo pelo qual se construiu e organizou o conhecimento em blocos disciplinares, os preconceitos e as crenças de nossa civilização – sobretudo àquela da natureza inesgotável –, questiona o *status quo* da sociedade no que diz respeito às formas de democracia representativa, à divisão do poder e do modo de distribuição contraditória de renda e de acesso à apropriação dos recursos naturais.

É da lavra do educador Paulo Freire (2003) que colho a compreensão da categoria *situação-limite* na qual inscrevo a crise ecológica de nossos dias. Situação configurada pela ação humana que desafia nossa espécie à sua superação, mediante a tomada de outros caminhos frente ao abismo que a mesma impõe à racionalidade instrumental. Em conformidade às anotações do *andarilho da esperança*, as *situações-limite* são aquelas circunstâncias da experiência humana construídas historicamente que não devem ser consideradas insuperáveis, nem sem devir, mas quando os homens as identificam como freios de sua ação cultural para a própria libertação, elas se tornariam *percebidos destacados* no pano de fundo de sua visão de mundo.

Assim, a crise ecológica se impõe como *situação-limite* que exige da humanidade a ousadia criativa de *atos-limites* para a sua transposição. “Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as ‘situações-limites’.” (Freire, 2003, p. 91) Nesse sentido, a invenção de novas práticas sociais alternativas à crise socioambiental podem ser lidas como atos-limite, elaboradas em redes do cotidiano que buscam a superação da dicotomia homem/natureza, do paradigma cartesiano e de seus efeitos danosos para a vida no Planeta,

delineando outro paradigma de racionalidade que aponta para a compreensão do mundo em sua complexidade, para o sentimento de identidade com a Natureza, para a solidariedade e responsabilidade para com a vida.

Então, essa crise é um momento civilizatório – *situação-limite* para a civilização planetária – que exige transformações – atos-limites – nos diferentes campos do saber, na racionalidade econômica e produtiva e também no que tange às éticas que governam nossos juízos de valores em relação à Natureza, às diferenças étnicas e culturais, ao outro, ao sentido da vida e o destino humano e, enfim, aos rumos que apontamos à nossa casa comum.

Reverendo os escritos de Enrique Leff (2003) sobre essa questão, verifica-se que esse pensador latino faz coro às vozes que compreendem a crise ambiental como uma crise de civilização que não poderia encontrar uma solução pela via da racionalidade teórica e instrumental que historicamente construiu e destruiu o mundo. Chegando a declarar que

(...) a solução da crise ambiental – crise global e planetária – não poderá dar-se somente pela via de uma gestão racional da natureza e do risco de mudança global. A crise ambiental nos leva a interrogar o conhecimento do mundo, a questionar esse projeto epistemológico que buscou a unidade, a uniformidade, a homogeneidade; esse projeto que anuncia um futuro comum, negando o limite, o tempo, a história; a diferença, a diversidade, a outridade. A crise ambiental é um questionamento sobre a natureza da natureza e do ser no mundo, da linha do tempo e a entropia como leis da matéria viva, desde a morte como lei-limite na cultura, que constituem a ordem simbólica, do poder e do saber. (LEFF, 2003, p. 20)

Depreendo, desse modo, que a outra via de racionalidade que precisamos trilhar enquanto civilização é um processo em construção que se estabelece não somente no ato de duvidar dos cânones do conhecimento moderno e sobre qual seja o nosso lugar no mundo, mas também buscar uma outra epistemologia que vença as fronteiras entre as ciências para que essas, cooperativamente, permitam aos homens e às mulheres que aprendam a ler criticamente a complexidade da crise pela qual passamos na Terra. Dessa forma, estaríamos desencadeando um processo de construção de saberes que, em sua intersecção, revelariam as múltiplas causas teóricas, econômicas e políticas da crise ecológica e atenderiam à emergente

necessidade de tomarmos outros rumos na racionalidade com a qual dirigimos nossos destinos. Essa racionalidade precisa ser pautada na escuta do ambiente, na compreensão dos processos ecológicos para que, aprendendo nossos limites com ele, consigamos estruturar as bases do nosso modo de viver, produzir e consumir numa lógica de sustentabilidade.

Considero pertinente, às questões teóricas deste estudo – evitando somar-me ao montante daqueles que se “lambuzam” no uso de palavras-chaves do campo ambiental, transformando-as em slogans, esvaziando-as de seu conteúdo libertador ou politicamente comprometido com a mudança –, tecer algumas considerações a respeito do controverso tema da sustentabilidade, com base nas leituras que tenho feito até o presente momento, sem objetivar, arrogantemente, colocar um ponto final em questão alguma, mas me embrenhar numa via de elucidação, senão a aqueles que lerão esse estudo, ao menos a mim próprio, a fim de compor o painel de categorias teóricas que orientam minha aproximação com a Educação Ambiental.

Primeiro: é preciso considerar que desenvolvimento sustentável não quer dizer, necessariamente, sustentabilidade. Desenvolvimento sustentável remete a uma lógica inspirada na ausência de limites para o crescimento econômico e acumulação de bens que acabam por apontar a obtenção máxima de lucros. Tais proposições são fomentadas no seio de um modelo de racionalidade econômica global, orientado filosoficamente no projeto moderno de civilização, estribado na espoliação dos recursos naturais e na opressão das gentes como males necessários para se conquistar o progresso levado por esse jeito estranho de gerar desenvolvimento. Caberia questionar sempre aos interlocutores desta velha racionalidade reconfigurada no neoliberalismo: desenvolvimento de quem contra quem? A favor do quê? Quais os meios e as conseqüências de tal empreitada? A crise ecológica já respondeu! Ademais, podemos “aplicar a ‘sustentabilidade’ para o tipo de desenvolvimento/crescimento

moderno cuja lógica se sustenta na pilhagem da Terra e na exploração da força de trabalho?”

(BOFF, 2004, p. 96)

Segundo: a sustentabilidade deveria focar na raiz econômica da crise ecológica, subvertendo visceralmente a sua matriz substantiva, teórica e material, provocando a análise radical das causas dessa crise, voltando-se à descoberta de um modelo em que caibam “vários modelos” de racionalidade que atendam aos critérios de uma lógica que reverencie os processos socioambientais e se comprometa com a construção do *inédito viável*¹² de uma transição perseverante rumo a uma sociedade planetária justa, plural e amorosamente fraterna para com a Terra, elaborando novas formas de habitabilidade e de convívio com os demais seres da vida.

Sustentabilidade não pode ser pensada como algo “mágico”, conseqüência imediata da boa-vontade na assinatura de tratados que, em uma visão romântica, gerariam mudanças radicais na racionalidade *anti-natureza* dominante; porém, Leff (2001) aciona tal conceito como um tempo de transição dessa lógica estreita para a construção da racionalidade ambiental nas dimensões materiais, simbólicas, históricas das relações sociedade e ambiente. Esse tempo teria suas primícias históricas em 1992, com a ECO-92, marcando a necessidade de outra orientação para o desenvolvimento – reivindicada pelos movimentos sociais –, de forma que a manutenção da vida humana se fizesse suportável para a biosfera, em um projeto de civilização ocupado em desacelerar o processo de entropia em escala planetária, instituindo alternativas neguentrópicas, afirmando a tolerância na diversidade cultural e o comprometimento com o viver das gerações futuras.

Convidando-nos a cantar a sustentabilidade em clave de sol, o referido pensador insiste:

¹² Baseado em Freire (2001), significaria aqui o que não aconteceu ainda, mas que é passível de ser construído pelos homens e mulheres que assumem seu papel de atores sociais imbuídos do sonho de um mundo melhor e que identificam o processo histórico não como algo determinado ao largo da sobrevivência humana, mas como abertura à possibilidade.

A sustentabilidade surge do limite de um mundo levado pela busca de uma unidade da diversidade submetida ao jugo da idéia absoluta, da racionalidade tecnológica e da globalização do mercado. É a quebra de um projeto que quis submeter a diversidade à unificação forçada do real (do monoteísmo do mercado globalizado). É um projeto de emancipação para deixar em liberdade os potenciais da diversidade biológica e cultural. É o desencadeamento de um mundo tecnologizado para deixar falar o calado pela objetificação de um mundo calculado. (LEFF, 2001, p. 412)

Como se pode anotar, a categoria sustentabilidade, umbilicalmente, carrega em si a dimensão de denúncia do campo ambiental, questionando o desequilíbrio ecológico causado pela adesão cega à racionalidade econômica dominante, ao mesmo tempo em que profetiza um novo tempo, calcado na introjeção da complexidade ambiental, no *modus operandi* humano.

Tendo feito esses esclarecimentos sobre a noção de sustentabilidade que habita esse escrito, parece-me útil esclarecer a concepção de ambiente que compartilho, até o presente momento, com os autores que transitam em meu referencial teórico. Quando falo de ambiente, compreendo essa categoria consoante Reigotta a apresenta:

(...) como o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído. (REIGOTTA, 1997, p. 14)

O ambiente não é somente entendido como ambiente natural, mas como o encontro de processos ecológicos com o histórico, o político, o simbólico do humano, ou seja, vejo-o como um complexo contexto material em que são tecidas as teias de interdependência, de inter-retro-relações, de interexistência e complementaridade entre sistemas vivos, processos históricos, sociais, multiculturais e da constituição das identidades. Destarte, o conceito de ambiente também pode ser concebido enquanto categoria sociológica.

Dentro da lógica que se instaura em uma perspectiva de racionalidade que seja dialógica em relação ao ambiente, esse precisa ser lido na sua “bio” e sociodiversidade. Reforça tal proposição o educador Carlos Brandão quando escreve sobre a leitura da biodiversidade que aparece na sua dimensão social:

Esse conceito chave, aqui, deverá abarcar não apenas a variedade natural de genes, indivíduos e espécies de seres do mundo natural, mas também, em suas peculiaridades e no seu todo, os ecossistemas, os ambientes naturais e as sociedades humanas deles participantes. (BRANDÃO, 2005, p. 71-72.)

Até porque, parece ser no diálogo entre as culturas, na intervenção sociocultural dos diferentes grupos sociais sobre o ambiente em que estão mergulhados, que reside o material de trabalho do educador ambiental. A biodiversidade está conexas ou nela tem imbricada a sociodiversidade, as diferentes manifestações culturais, étnicas em que os homens e as mulheres tecem sua teia sócio-histórica, descobrem-se, significam a vida, estabelecem redes de agir comunicativo e agem sobre/com o mundo da Natureza.

A conexão sócio/biodiversidade acontece nas relações das comunidades de humanos com o ambiente, em que pese a configuração dos recursos naturais que dispõem, a rotina climática, a estrutura geográfica, etc., bem como as condições materiais que as sociedades constroem para seus diversos grupos culturais e étnicos – donde emergem outros percebidos destacados a respeito das desigualdades sociais, das ausências que denotam o processo de favelização urbana, do desrespeito para com o direito de morar dignamente e produzir humanamente, tal como noto na promoção da violência neoliberal em nosso país.

Essas condições materiais são tão significativas que incidem profundamente na leitura que as sociedades constroem do ambiente que nos cabe abarcar em uma releitura do mundo em sua complexidade, caso queiramos trilhar coerentemente outros caminhos de racionalidade. Verifica-se que não compartilho de uma visão “biologizante” do ambiente, mas

friso a necessidade de sua percepção bio-sociodiversamente complexa, ou melhor, é preciso compreender a complexidade ambiental em que se está vivendo.

E, ainda, aderindo à concepção abordada por Leff, podemos perceber que:

O ambiente é integrado por processos, tanto de ordem física como social, dominados e excluídos pela racionalidade econômica: a natureza superexplorada e a degradação socioambiental, a perda da diversidade biológica e cultural, a pobreza associada à destruição do patrimônio de recursos dos povos e à dissolução de identidades étnicas, a desigual distribuição dos custos ecológicos do crescimento e a deterioração da qualidade de vida. Ao mesmo tempo, o ambiente surge como um novo potencial produtivo, resultado da articulação de processos de ordem natural e social que mobilizam a produtividade ecológica, a inovação tecnológica e a organização cultural. (LEFF, 2001, p. 224)

A compreensão do que se pode desenhar por ambiente – que se faz para mim premissa para qualquer tentativa de conceituação de racionalidade ambiental – passa por significá-lo como o espaço determinado fisicamente onde convivem homem e natureza, espécie humana e outras espécies em complexa interdependência. Mediante o trabalho, o homem modifica a natureza e se refaz na medida que a transforma, desenvolvendo tecnologias e produzindo um certo legado cultural, que dá significado à sua relação com o mundo.

Concebe-se, ao menos provisoriamente, que o ambiente, em sua complexificação, abarca os processos ecológicos, dos quais a humanidade é um dos elementos que nele se movimentam, profundamente afetados pela racionalidade econômica *necrófila* – que forja os processos de exploração desenfreada dos recursos naturais – pelo *ecocídio* da biodiversidade e pela invasão cultural pautada na intolerância e na negação da palavra ao diferente, costuradas com a fabricação da miséria, do racismo, das manifestações do preconceito ou sectarismos e com a ação cultural anti-dialógica na concessão do acesso aos povos dos recursos ecológicos.

Entretanto, o ambiente, além de ser lido nessa perspectiva sociológica e crítica de denúncia, concede o anúncio da urgência da sua apreensão interpretativa, de forma que as

diferentes leituras da Natureza, construídas em uma linha de longa duração – desenhada por rupturas como na própria História – que permeiam nossas representações sociais da mesma, possam ser problematizadas, incitando-nos à identificação das causas da insustentabilidade do agir humano frente ao ambiente e à elaboração de estratégias conceituais, econômicas, políticas e pedagógicas, a fim de promovermos, enquanto espécie, a vertiginosa alteração ética que a crise socioambiental exige como garantia da manutenção da vida no planeta.

Carvalho (2004) corrobora com esse horizonte epistemológico sobre o ambiente, fugindo à possível redução da compreensão dessa categoria de forma encarcerada na Biologia, ou na perspectiva ecologista conservacionista – que se ocuparia simplesmente das questões que cercam as relações ecossistêmicas dos seres vivos, ignorando seus aspectos antrópicos – quando relembra que a Educação Ambiental – herdeira do movimento ambientalista – traz uma marca profundamente naturalista, e que sua superação estaria na construção de uma perspectiva socioambiental da questão do ambiente, ou seja, como estou querendo reforçar nestas linhas, para a construção de outra racionalidade que rompa com aquela econômica e científica dicotomizadora entre sociedade/natureza que salvasse a questão da sustentabilidade sem correr o risco de se pautar num ambientalismo ou em práticas educativas ingênuas, é necessário considerar as problemáticas sociais que envolvem o ambiental. Essa visão se pautaria em uma lógica interdisciplinar e complexa que identificaria o ambiente de forma socioambiental, quer dizer, pensar o ambiente

(...) não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinâmica e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora (câncer do planeta), aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela. (Carvalho, 2004, p. 37)

A leitura da categoria do ambiente aqui exposta não desconhece as bases naturais do mesmo, mas tenta revigorar uma estratégia conceitual coerente com a racionalidade ambiental capaz de transcender a racionalidade instrumental, pois que, nesse sentido, a questão ambiental há de ser lida em sua complexidade, onde natureza se relaciona de forma interdependente com elementos socioculturais.

Desse modo, uma racionalidade fundamentada no ambiente, a racionalidade ambiental, seria a via alternativa aos efeitos socioambientais nefastos – ocasionados pela racionalidade economicista, reducionista, uniformizante do saber, das culturas, do mundo – provocando, na orientação que pode efetivar junto ao agir humano com o mundo, alterações singulares nas políticas públicas, nos modos de produção, no desenvolvimento de tecnologias e nos processos educativos; incorporando os limites dos potenciais ecológicos na condução dessas áreas e inserindo nos valores humanos uma outra ética.

Ao apresentar o seu apropriado estudo sobre o conceito de racionalidade ambiental, Leff (2001) esboça a percepção de que os movimentos sociais, na expressão do ambientalismo¹³, já estruturam transformações na racionalidade social dominante, objetivando fazer com que se internalize as bases ecológicas e sociais do desenvolvimento sustentável, denunciando, inclusive, a incompatibilidade de interesses e valores entre capitalismo e ecologismo, estabelecendo-se no âmbito de instituições, onde conflitam diversos atores sociais, a divergência entre seus referenciais teóricos e suas estratégias políticas.

¹³ Utilizo-me de “ambientalismo” e “ecologismo” como sinônimos evitando, desse jeito, qualquer discussão estéril em torno de jogo de palavras que se possa pretender. Contudo, mais adiante trago algumas contribuições que nos permitem pensar o ambientalismo em uma perspectiva plural.

A racionalidade ambiental¹⁴ consistiria na resultante de uma gama de princípios e práticas que dariam sentido e estruturariam processos sociais que redesenhariam, através de normas, estratégias e objetivos elaborados coletivamente, o *modus operandi* da sociedade de consumo, reordenando-o pela “aprendizagem” que pode ser auferida na escuta profunda dos processos ecológicos, na percepção dos limites dos recursos naturais, na investigação do modo sustentável pelo qual os povos tradicionais se relacionam com o ambiente. Mas a legitimidade desta outra racionalidade dependeria de que as ações tomadas pelos atores sociais fossem de uma relativa coerência entre princípios e práxis, começando por esmiuçar as contradições entre os processos ecológicos e a problemática socioambiental.

Entretanto, dependendo do enfoque, da matriz política, histórica, cultural e da territorialidade geográfica, podem ser produzidas redes de sentidos diversos e até mesmo conflitantes sobre a concepção de ambiente. Por exemplo: são diferentes os interesses e as estratégias, em relação ao ambiente, dos países industrializados e dos países latino-americanos, sendo esses últimos assolados pela inserção de tecnologia poluente dos países ricos e pelas dívidas que o sistema de financeirização internacional do capital lhes impõe para “incluir-los” no mercado transnacional de negócios. Já a preocupação dos países do Primeiro Mundo está mais para a preservação ecológica, para a redistribuição dos efeitos contaminadores dos modos de produção, para elaboração de tecnologias limpas sujeitas à lógica da lucratividade, controle demográfico do Terceiro Mundo e desenvolvimento sustentável.

¹⁴ A racionalidade ambiental se construiria a partir de quatro esferas articuladas entre si: a) *racionalidade substantiva*: sistema de normas que definiriam os princípios e objetivos sociais; b) *racionalidade teórica*: sistematizadora dos valores da racionalidade substantiva, articulando-os com os processos ecológicos, produtivos, tecnológicos, políticos, econômicos e culturais do contexto em que se delineia outra racionalidade; c) *racionalidade instrumental*: operacionaliza os objetivos sociais e as bases do desenvolvimento sustentável mediante meios eficazes; d) *racionalidade cultural*: sistema de significados sociais não determinados homogeneamente pela lógica ambiental, produtor das identidades, das culturas, visando uma sintonia entre as práticas sociais e o potencial natural local. (LEFF, 2001)

De outro lado, estariam na pauta dos países terceiro-mundistas interesses vinculados às mudanças sociais, políticas e institucionais para a sustentabilidade, valorizando potenciais ambientais, culturais locais, apostando na autogestão comunitária para a reapropriação e manejo democrático dos recursos naturais, etc.

Neste processo de recomposição do tecido social surgem novas organizações profissionais, órgãos não-governamentais, grupos privados e associações civis que buscam oportunidades de participação nos espaços econômicos e políticos abertos pela problemática ambiental. Este processo vai abrindo novas frentes de luta, novas estratégias políticas, novas formulas de negociação e novas táticas de concentração entre o Estado e a sociedade. (LEFF, 2001, p. 103)

Como interlocutores de outra perspectiva de desenvolvimento, das demandas de diferentes grupos sociais perante a problemática ambiental, fazendo frente à ausência de políticas públicas por parte dos governos, assumindo bandeiras comuns nas lutas pela justiça social, a favor das identidades étnicas e autonomia dos povos é que surgem os movimentos *ambientalistas* na especificidade da sociodiversidade de seus atores políticos, vindo a originar um complexo processo de institucionalização dos movimentos, com o nascimento das organizações não-governamentais que caracterizam suas ações com elementos da racionalidade ambiental.

Por fim, a racionalidade ambiental também se configuraria em parâmetro de análise das ações de cunho ambientalista, das instituições e das políticas públicas, ao mesmo tempo em que ela deve resultar de uma práxis por parte de atores sociais que a assumam, concretizando-a através de estratégias de formação de uma consciência ecológica – aí entra em cena a Educação Ambiental –, da reorganização dos processos democráticos para que haja uma maior participação da sociedade civil, podendo gerar uma redistribuição do poder e um amplo acesso ao conhecimento e à gestão dos bens naturais da Terra.

Resumidamente, é possível, com base no esquema proposto por Leff (2001), estabelecer os princípios/critérios substantivos da racionalidade ambiental que deverão ser operacionalizados mediante abordagens teóricas, em metodologias e políticas articuladoras, com a consecução de programas de formação, produção de pesquisa, normativas legais e ações coletivas, vindo a encaminhar a transição da sustentabilidade.

Entre esses princípios destacam-se: o fomento ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas, satisfazendo-se suas necessidades básicas e atendendo à promoção da qualidade de vida; preservação da biodiversidade e respeito à diversidade cultural dos povos; conservação e potenciação das bases ecológicas dos recursos naturais para a sustentabilidade do desenvolvimento; preservação do patrimônio cultural das comunidades tradicionais, considerando o seu valor em si, não utilitário; enraizamento do pensamento da complexidade na inovação dos processos organizacionais (educacionais) e de produção; criação formal de alternativas de desenvolvimento baseadas nas potencialidades locais e nas identidades étnicas; distribuição de riqueza, renda e poder; atendimento das reivindicações das populações; erradicação da pobreza e dos conflitos bélicos – que aviltam a nossa humanidade – buscando-se meios pacíficos de solução para os conflitos ambientais; respeito ao direito de autonomia cultural, autogestão e arbítrio dos povos da Terra.

2.4 AMBIENTALISMO(S)

Na última referência que fiz à reorganização do tecido social frente aos problemas socioambientais, fica claro que o conjunto de grupos sociais de caráter ambientalista não forma uma massa homogênea de gente, ou ainda um exército de discurso afinado. Vivemos em uma sociedade complexa, formada por redes cotidianas onde diferentes atores sociais assumem múltiplas identidades, mobilizadas por demandas subjetivas e pela configuração das

ações coletivas em que participam. Outro aspecto que contribui para a variedade de movimentos no campo ambiental, em particular no caso brasileiro, consiste nas diversas orientações historicamente tomadas nas suas formas de atuação ao longo de suas trajetórias e condições materiais em que transitavam. Então, nas próximas linhas, farei um breve esboço das fases do movimento *ambientalista* no Brasil e da sua múltipla configuração. Considero esse esforço reflexivo sobre alguns aspectos da historicidade desse movimento social muito pertinente porque, de certo modo, isso nos permite entender melhor a gama diversa de orientações pedagógicas que formam o guarda-chuva da EA.

Viola (1987) estabelece que podemos considerar a década de 70 como o período de referência do despertar da consciência ecológica em escala mundial, em função da Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente em Estocolmo (1972) e o relatório Meadows. Nesse período tínhamos uma marca global para a percepção da crise ecológica e alguns elementos teriam cooperado sobremaneira com a emergência no social do movimento de matriz ecologista: a crise ecológica e a crise do marxismo.

Muito embora eu reconheça que os movimentos ecológicos tenham herdado estratégias conceituais da cultura dos movimentos socialistas e sua ácida crítica ao *ethos* capitalista, o ambientalismo põe em dúvida o modo produtivo predatório, tanto do capitalismo quanto do socialismo, colocando em suspeita os valores internos da sociedade e sua postura ante à Natureza.

São os movimentos ecológicos de caráter intrinsecamente pacifistas que trazem consigo uma “porta larga” de possibilidades de reinvenção do social e da ação coletiva reivindicatória – que estava em declínio com a crise marxista – em seu amplo seio, sendo capaz de aconchegar sujeitos oriundos de outros movimentos, afirmando o seu pluralismo em consonância com a diversidade do campo social. Provavelmente esse hibridismo do movimento ambientalista talvez se deva à sua porosidade, que tende a ser atribuída à

relevância de seus temas majoritários – crise ecológica e violência – que são objeto de militâncias e centros de interesse que dizem respeito à própria espécie humana na encruzilhada que chega na sua andarilhagem sobre o mundo.

Penso que uma contribuição acertada de Viola para uma leitura compreensiva do fenômeno ambientalista está na sua sistematização em fases que não deverão ser vistas como períodos estanques, mas como etapas que se sucedem cujas margens divisórias são borrosas.

Assim, temos:

a) Fase ambientalista (1974-1981):

Demarcada nos anos 70 por causa da fundação da AGAPAN¹⁵, por Lutzemberger. Era um período de militâncias isoladas e de ações conservacionistas; havia uma bifurcação do ecologismo em duas tendências: a da denúncia da degradação ambiental urbana e a da realização da vida comunitária na zona rural. Muitos grupos não eram legalmente constituídos e havia a primazia de um conteúdo “apolítico” .

Diga-se de passagem que outra característica marcante dessas agremiações está na presença de uma ou duas pessoas de destaque social e indivíduos portadores de escolarização universitária. Seus alvos comuns são conflitos ambientais; preservação de uma área verde ou patrimonial. E é nas lutas travadas por esses grupos que vai se instituindo suas identidades. No que tange aos grupos de vida comunitária alternativa, predominantemente rural, identifica-se a presença de jovens que tiveram ou não uma transitória passagem na militância política.

Assim, esses grupos rejeitam a política como forma de ruptura às manifestações políticas juvenis anteriores, estabelecendo uma cultura de resistência ao modo de vida da sociedade industrial, mediante a revalorização do trabalho manual, a convivência perene com a Natureza, a alimentação alternativa produzida na comunidade e o uso de práticas orientais e fitoterápicas.

¹⁵ Associação Gaúcha de Proteção à Natureza, situada em Porto Alegre.

Com o retorno de exilados esquerdistas, como Fernando Gabeira em 1979, com o advento do Movimento de Defesa da Amazônia e do Movimento Arte e Pensamento Ecológico (1978), passam a ser divulgados valores pós-materialistas e os valores ecológicos alcançam a atenção de parcela marcante da sociedade civil, que antes tinha total desconhecimento do tema. Manifesto Ecológico Brasileiro e Pesadelo Atômico são publicações lançadas por José Lutzenberger, que consistiram nas primeiras produções teóricas nascidas no âmbito do movimento que se tem notícia.

b) Ecologismo em transição:

A participação política dos movimentos ecológicos nas eleições dos governos estaduais em 1982 foi simplesmente ao largo das disputas. Os movimentos apoiaram candidatos que tinham inserido em suas propostas a questão ecológica. Com as eleições diretas em 1984, expressiva parcela dos ambientalistas optou por colaborar com o movimento das Diretas Já, e um novo consenso foi se construindo no movimento: a defesa do ambiente estaria diretamente ligada às questões de reorganização do poder e da propriedade.

O período de preparação das eleições para prefeitos no decorrer de 1984, para se efetivar em 85, funcionou para o amadurecimento do movimento ecológico, a fim de efetivar sua participação junto à vida política redemocratizada do país, o que levou à realização de vários encontros entre os grupos de diferentes Estados para se pensar a viabilidade da formação de um Partido Verde. Nas eleições de 85, embora os movimentos ecológicos não lograssem espaço de discussão pública com os candidatos no que se referia à pauta de suas listas, obtiveram condições de manifestar apoio àqueles que se dispunham a uma sensibilidade ambiental.

No transcorrer de 1985, os movimentos ecológicos fundam a Coordenaria Interestadual Ecológica para a Constituinte (CIEC). Essa coordenadoria leva a um consenso que, em linhas gerais, pode ser descrito na compreensão da urgência de ecologizar o debate

político e a Constituição; na formação de um bloco parlamentar ecologista; no apoio de candidatos simpatizantes da causa; e na exigência da elaboração das posições dos movimentos em caráter nacional.

Nesse período de transição, ainda sobreveio uma fertilizante aproximação entre as duas tendências (ecologismo comunitário alternativo e o urbano). Isso gerou a organização de experiência de economia alternativa, pautada no cooperativismo autogestionário, influenciando significativamente os desdobramentos dos movimentos que os sucederam e dando um novo design ao ecologismo. As transformações mais marcantes nesse período são: a maior participação política verde, onde a atuação da denúncia passa a ser, paulatinamente, transformada em construtora de estratégias de luta política que valorizassem sua eficácia pontual e seu potencial de concretização; a proliferação de entidades ecologistas e seus participantes em nível nacional, além do intercâmbio mais amplo com outros movimentos. Tais fenômenos trouxeram, como efeito, um maior respeito da opinião pública nacional em torno das questões ambientais e da atuação ecologista.

c) Opção política:

O consenso de intervenção ecologista na Constituinte está bem demarcado, e em fevereiro de 1986 ocorreu, em Curitiba, o 2º encontro do CIEC, estabelecendo a plataforma ecologista nacional sobre a Constituição, destacando-se: eco-desenvolvimento, pacifismo, descentralização da produção de energia, qualidade de vida, função sócio-ecológica da propriedade, justiça social, democracia participativa, reforma agrária, descentralização e democratização dos meios de comunicação em massa e educação ambiental. Nesse caminho, fez-se listas “verdes” para além dos partidos, constituídas por candidatos oriundos dos movimentos ecológicos. É fundado o Partido Verde em janeiro do mesmo ano. Nessa fase de maturidade política dos movimentos ecológicos, Viola (1987:104) destaca uma certa fluidez desses quanto a um olhar sociológico tradicional, já que pretendem avançar sobre a sociedade,

ecologizando todos os seus segmentos. Indivíduos oriundos das universidades são a sua maioria não exclusiva, e as mulheres ampliam a sua presença no ecologismo.

O movimento ambientalista – prefiro tal denominação, a partir de então porque me parece nomear melhor esse movimento social que busca na sua luta, instaurar uma racionalidade ambiental, a fim de converter o processo de crise ecológica e de produzir novos sentidos civilizatórios em relação ao ambiente – pode ser observado, na atualidade, como os demais movimentos emergentes (feminismo, juventudes, pacifistas, etc.), como um reflexo da complexidade da reordenação do tecido social, guardando características que transcendem as formas tradicionais de análise sociológica.

Tal como uma rede, a textura social guarda a conexão intrincada de seus elementos, ou seja, os indivíduos e os atores coletivos que dela participam convivem em um regime de interdependência onde estabelecem múltiplos relacionamentos criativos, atualizadores de conteúdos, produtores de diversas aprendizagens e perfis identitários.

É nesse circuito de várias manifestações que o movimento *ambientalista* está imerso, construindo a sua História como tempo de possibilidade, marcando a cultura da sua época e por ela sendo matizada. Transitando na trama do cotidiano, os ambientalistas reinventam a categoria *movimentos sociais* e concedem, no seu caráter plural, diversificado e contestador, uma leitura não-maniqueísta e mais profunda do organismo social pós-industrial que pode conferir, aos que buscam pensar o mundo, elementos mais consentâneos com a realidade que se estruturou em nossa casa planetária nesses dias de crise socioambiental que coloca em suspeição o “todo-poderosismo” da razão moderna, o otimismo tecnológico e o neoliberalismo em escala global – centrado no lucro sem limites e na negação da vida.

Tendo por aporte teórico Melucci (2001), vamos identificar a inadequação de certas formas tradicionais de representação política, a inaplicabilidade de categorias analíticas clássicas para a leitura da ação coletiva, ou seja, a incompatibilidade entre as ditas “verdades”

irrefutáveis da sociologia para a compreensão dos movimentos sociais que emergem e revigoram o tecido social a partir dos conflitos que impulsionam os indivíduos a se agregarem em torno de uma demanda qualquer, conferindo-lhes inserção e visibilidade na esfera pública.

Nessa orientação metodológica, é fundamental o exercício de “re-admirar” os movimentos e seus atores enquanto objetos de inteligibilidade que se configuram em redes de sociabilidade que desenham e refazem suas conexões diariamente. Assim, cabe ao pesquisador educar o seu olhar, afinando-o cognitivamente ao objeto em questão, aprendendo a captá-lo o mais complexamente possível, rompendo com o dualismo que tradicionalmente marcou certas análises, reduzindo a realidade social à mera contradição entre opressores/oprimidos, classe dominada/classe dominante, senhor/escravo, machos/fêmeas sem negar, obviamente, os antagonismos, ambigüidades e complementaridades que se apresentam na sociedade hodierna.

Uma outra leitura mais acurada da realidade social pode ser depreendida da mobilização coletiva que assume uma não-linearidade, sendo dotada de costuras e descontinuidades, fragmentada, expressa em “micro-redes”. Desse modo, os movimentos sociais podem ser compreendidos como entrelaçamentos dinâmicos, flexíveis e móveis de indivíduos e grupos em torno de algum conflito.

Os movimentos são redes de comunicação e interação, de trocas e “andarilhagem” de sujeitos, alimentando a sua constituição interna em uma tensão dialógica entre complementaridade/contradição; unidade/diversidade; flexibilidade/controle; continuidade/ruptura; agilidade/lentidão; autonomia/interdependência; ação/reflexão.

A divisão social do trabalho na ação coletiva também tem demonstrado novidades, pois se nota a repartição de tarefas de forma difusa; o revezamento surge como alternativa diante das demandas e metas dos atores coletivos. Enfim, do mesmo jeito que as fronteiras entre os saberes são imprecisas, a divisão do trabalho se ordena de forma não-

hierarquizada. Verifica-se uma duplicação de tarefas que é portadora de indicadores positivos quando a aparente desordem contribui para que sejam enfrentadas descrenças, crises, reprimendas, e favorecendo maior penetração do coletivo na tessitura social.

Outro aspecto pertinente ao estudo das ações coletivas diz respeito à sua latência. Os movimentos comportam-se como redes submersas em estado de latência entre as unidades autônomas e interdependentes que emergem diante de um conflito específico. O caráter gregário da ação coletiva está relacionado à rede de significados produzida pelos sujeitos mediante suas relações, à identidade entre demandas coletivas e individuais, anseios afetivos, necessidades comunicativas e aos laços de solidariedade entre os membros do movimento em questão voltados a resultados imediatos, de curto prazo.

A força dos atores coletivos parece estar vinculada à capacidade de mobilização das solidariedades, à flexibilidade e imediatismo, e ao diálogo e participação mais direta possível. Sua fragilidade remete ao risco de fragmentação da ação, aos empecilhos existentes para manter em pauta objetivos de longo prazo, ao intrincado processo de tomada de decisão e de mediação perante as múltiplas possibilidades e a escassez de tempo das sociedades complexas. Contudo, a eficácia política dos atores coletivos estaria fundamentada na abertura, receptividade e eficiência das modalidades de representação política do sistema social vigente.

Essa perspectiva mais reflexiva em torno do “designer” dos atores coletivos nos permite apreciações mais justas em torno do ambientalismo; desse modo, pode-se falar em múltiplos ambientalismos diferentes, convergentes e até mesmo divergentes de muitos “nós”, centrados na vocação da Natureza enquanto valor; o que explicaria a forte tendência da EA a uma variada gama de orientações teórico-metodológicas. Nessa lógica de raciocínio, Brandão (2005), com base em suas constatações junto ao ambientalismo e movimentos populares, sugere que abramos mais o leque de análise desses últimos em múltiplos movimentos a favor

da Natureza nos quais situam os movimentos ambientalistas, formados por diversos atores coletivos, agências mobilizadoras da ação, associações, ONGs, etc. O autor se refere à ampliação do território ambiental, destacando-o em suas diferentes configurações, assim postas:

a) *ambientalismo strictu sensu*: contempla o conjunto de associações e grupos comunitários ambientalistas, diferenciados internamente em profissionais, semiprofissionais e amadores;

b) *ambientalismo governamental*: o ambientalismo estatal, formado pelas agências do Estado nos níveis diversos;

c) *socioambientalismo*: este grupo seria formado pelas organizações não-governamentais, sindicatos e movimentos sociais com outras finalidades e que incorporam na sua pauta de trabalho a defesa do ambiente como um elemento significativo de sua atuação;

d) *ambientalismo dos cientistas*: indivíduos, grupos ou instituições que produzem pesquisas em torno da questão *ambiental*;

e) *ambientalismo empresarial*: formado por sujeitos do ramo empresarial que passam a aderir aos valores ecológicos na gestão dos processos produtivos e financeiros, pautados nos critérios do que compreendem por sustentabilidade;

f) *ambientalismo dos partidos profissionais*: formado por sujeitos da política partidária que se entregam à produção de políticas públicas que contemplem a questão *ambiental*;

g) *ambientalismo religioso*: as comunidades de base de adeptos, representantes oficiais das diversas tendências religiosas e tradições espiritualistas que se conectam à problemática do *ambiente* em relação com o sagrado e com o divino;

h) *ambientalismo dos educadores*: configurado no conjunto de educadores dos diferentes níveis de escolarização formal e das formas alternativas de educação,

profundamente marcados pela preocupação com os problemas ambientais, buscando, na ação, agir na direção de conscientizar as massas.

Mais adiante, Brandão (2005) dá ênfase à latência dos movimentos que os fazem próximos (convergentes) quando os conflitos ambientais se tornam a sua “causa-comum”, promovendo a configuração de novos agrupamentos que poderiam recheiar a lista acima. Ao campo ambiental poderiam ser acrescentados instituições ou movimentos: *ligados à natureza; identificados com a natureza; preocupados com o meio ambiente; comprometidos com o ambiente*. Tais movimentos, mesmo que não portem o rótulo de ambientalistas, fariam parte do movimento de *múltiplos ambientalismo*s, a partir de um ponto de conexão original comum de mobilização coletiva.

Penso a questão dos ambientalismo s nos remetendo novamente ao saber ambiental, dialógico, diverso, heterogêneo que flui como seiva desses movimentos para nutrir práticas educativas que obedeçam à racionalidade desse saber, incidindo sobre os modelos culturais que orientam o agir, produzir, permutar e consumir cotidiano de nossa espécie sobre a Natureza, permitindo-nos sonhar com um futuro de sustentabilidade, porque tais práticas educativas se dispõem a interferir radicalmente nas relações sociais, na relação homem/Natureza, sobre os sistemas simbólicos que regurgitam no nosso universo cultural ocidental e nos processos de informação. Até porque, como afirma Melucci (2001):

Agir sobre essas coisas significa hoje agir sobre os códigos simbólicos; a eficácia sobre as coisas depende dos modelos culturais que organizam as relações sociais quotidianas, os sistemas políticos, as formas de produção e de consumo. (MELUCCI, 2001, p. 114)

2.5 A EMERGÊNCIA DO SABER AMBIENTAL

A epistemologia da modernidade se enclausurava no logocentrismo, apartando-se do mundo para nele reinar ante a penetração nos arcanos da Natureza. Já a racionalidade ambiental caminha noutra direção: para a construção de um conhecimento pertinente ante a crise ecológica: nasce dos silêncios, das externalidades da ciência orientada pelo cartesianismo, da insuficiência de sua capacidade explicativa sobre o mundo na sua inteireza, para compreendê-lo complexamente, enraizando o ser reflexivo – que não é somente ser de racionalidade, mas de afetos, de desejos e de trânsito relacional com o mundo –, na Terra.

A racionalidade ambiental requer a emergência da reorganização interdisciplinar do saber, transcendendo as margens entre as áreas do conhecimento para a construção de saberes que se produzam de forma interdependente. Não se trata de uma “reunificação” ecologizante do saber, o que consistiria em colocar remendo novo em pano velho, mas consiste na produção de um saber ambiental, ou seja, um saber que problematize a ordenação fragmentada do saber elogiado pela razão moderna e sua insuficiência ante às questões urgentes que a crise socioambiental impõe. Um saber que transpõe as ciências do ambiente, abre-se a um novo ethos e aos processos da vida, reverenciando, inclusive, os saberes comunitários.

Nesse rumo, o saber emergente do ambiente também denuncia as relações de poder que ladeiam a questão do conhecimento, anunciando a subversão dessa ordem do mutismo imposto aos saberes ditos “marginais”, aos processos socioambientais excluídos do mundo dos currículos. Do mesmo modo, ele se presta ao inusitado, à reinvenção epistemológica do saber e à diversidade, negando-se à homogeneidade de discursos e práticas sociais, por mais holísticas que pretendam ser.

Esse saber, pertinente à nova racionalidade social calcada no ambiente, como paradigma se tornaria “um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a rearticulação das relações sociedade-natureza.” (LEFF, 2001, p. 145) E extrapolando as áreas

das ciências ambientais, alcançaria as conexões possíveis entre as disciplinas, fazendo surgir novos valores éticos e estabelecendo um respeito zeloso pelos saberes tradicionais ou populares; também um respeito em relação aos saberes construídos na vida de relação, problematizando a realidade concreta da complexa crise socioambiental e suas causas, bem como estimulando a integração interdisciplinar dos saberes que esta outra leitura de mundo exige.

O saber ambiental nasce dos buracos negros deixados pelo saber fragmentado, da negligência em problematizar as controversas causas da crise socioambiental excluídas de seu campo de análise premeditadamente. Este saber alternativo emerge da denúncia da injustiça *ambiental* e social que vigora nas diretrizes das políticas da globalização e da crítica à uniformidade cultural gerada pelas imposições do projeto de globalização do mercado mundial.

Além de formatado pela convergência híbrida de campos disciplinares distintos ou da mestiçagem de saberes (LEFF, 2001), o saber ambiental é constituído pelo anúncio de uma gama de saberes teórico-práticos, molhada pela questão do poder que o envolve em uma sociedade de classes, permitindo-nos conceber sua intencionalidade política, sua esperança radical em, mediante a práxis de seus atores/produtores sociais, intervir e empreender mudanças “copérnicas” na lógica instaurada pela adesão à racionalidade produtiva proposta pelo neoliberalismo. Vale lembrar que o saber ambiental em discussão aqui não se dá na pura e simples “ecologização” do paradigma dominante da razão e, tampouco, em uma uniformização lingüística entre as ciências, mas na transformação do conhecimento – com a constituição de novos objetos de estudo em enfoque interdisciplinar – e da relação sociedade/natureza.

Além de gerar novos objetos interdisciplinares de estudo, novos e múltiplos modos de apropriação do mundo e sentidos de civilização para a concretização da

racionalidade ambiental, esse saber – originariamente propagado ou legitimado no âmbito dos movimentos sociais marcadamente ambientalistas – reivindica, na formação de um sujeito ecológico, processos educativos orientados por outras bases epistemológicas.

2.6 NA TRILHA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nos diálogos que fazemos sobre a Educação Ambiental (EA), não raro surge uma pergunta de senso comum: por que a nomenclatura EA? Por acaso existiria uma educação não-ambiental, ou seja, fora do ambiente, em uma espécie de vácuo? Claro que este tipo de indagação ignora aspectos históricos do acontecimento ambiental – a emergência desse campo no social -, como também da ausência do ambiente na educação atual, que é herdeira da educação moderna, instaurada nas bases filosóficas do pensamento moderno. Contudo, tal questão é por demais pertinente, se considerarmos que ela oportuniza a problematização em torno da intencionalidade das ausências de diversos saberes (não-científicos) dos currículos educacionais que expressam, naturalmente, o paradigma dominante de racionalidade científica, instrumental e econômica que orientou até então os roteiros da ação humana no distanciamento do mundo natural e a sua decorrente degradação.

Aliás, Mauro Grün (2004) traz à tona essa questão quando relata a sua experiência em um curso de formação em Ecologia. Entre as atividades propostas aos alunos, Grün teria solicitado aos educandos que produzissem textualmente um conceito de Natureza, baseados nas áreas de atuação profissional das quais eram oriundos. Qual não foi sua surpresa quando identificou que não existe um conceito de Natureza na abrangência da Educação enquanto área de conhecimento. Natureza seria uma negatividade, uma ausência nos saberes educacionais da modernidade que coloca às claras a crise da razão ocidental; e tal constatação fala por si da necessidade premente da predicação do ambiental na educação, no sentido de

transversalizar a problemática ambiental nos processos educativos, em todos os níveis de formação, caso optemos pela necessidade de mudanças na ordem dos significados que nossa civilização estabelece ante a Natureza para transitarmos de um tempo de destruição/dominação ao tempo de sustentabilidade.

Assim, é no âmbito da crise ecológica que se percebe a necessidade da EA, que se apresenta como exigência da sustentabilidade que passa a se incorporar em projetos educacionais ou nos sistemas de ensino. E, como veremos, a construção de um saber crítico ao saber instrumental moderno e a formação de novos sujeitos sociais que procurem rearticular outras relações entre sociedade e Natureza, pautadas em novos e antigos valores, em um mosaico de diferentes tendências e demandas, não são presentes dos deuses, não surgem como por encanto, são frutos das lutas, “lágrimas, suor e sangue”, de conquistas e negociações na esfera pública; são, enfim, consequência da presença histórica dos movimentos ambientalistas que acabam por afirmar a racionalidade ambiental nos contextos em que atuam.

Ao fazer um estudo sobre as transformações na cultura e o debate ecológico, expondo os desafios políticos da EA, Isabel Carvalho estabelece uma reflexão sobre as raízes contraculturais do movimento ecologista, trazendo a lume a categoria acontecimento *ambiental*. Esta pode ser compreendida como “a emergência de um campo contraditório e diversificado de discursos e de valores que constituem um amplo ideário ambiental” (CARVALHO, 1998, p. 114), a ser apreendido em sua heterogeneidade, desenhado por movimentos sociais de diversificadas matrizes ideológicas e políticas – às vezes conflitantes em seus referenciais –, assumindo desde a defesa de interesses conservacionistas até uma ecologia profunda, realizando experiências alternativas de vida em comunidade sob as bandeiras de um ambientalismo plural, embalados pelas mudanças culturais dos movimentos contestatórios da sociedade capitalista e industrial, a partir dos anos 60.

Nesse período, em que também se destacaram as produções literárias denunciadoras da crise ecológica, houve manifestações enfáticas no sentido de uma crítica à modernidade ocidental, ao industrialismo, às conseqüências nefastas da exploração dos recursos naturais e aos níveis de poluição, propondo-se uma vida comunitária, repleta de valores alternativos com tendências libertárias e de reencontro romântico com a Natureza.

O documento referência do Governo Federal para a EA, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), ao tecer comentários sobre os eventos que antecederam a institucionalização da Educação Ambiental no Brasil, atribui à Conferência de Estocolmo, em 1972, a responsabilidade de inserir a EA na agenda global. No entanto, o reconhecimento das instituições sobre o fazer EA na construção do desenvolvimento sustentável é conferido à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e ao PNUMA, quando se estruturou o “Programa Internacional de Educação Ambiental”, sem deixar de apresentar a Conferência de Tbilisi (1977) como a grande consolidadora da EA em seus princípios, objetivos, finalidades e estratégias.

Paradoxalmente, este documento reconhece o surgimento da EA, antes de sua implantação no âmbito das políticas públicas brasileiras, como demanda emergente da ação do movimento ambientalista da década de 70. Muito embora o texto dê ciência emblemática às ações governamentais e a uma “grande narrativa oficial” dos progressos do Governo Federal do Brasil na institucionalização da EA e destaque os eventos mundiais, ligados à questão dos limites do crescimento econômico e populacional, degradação ecológica, sustentabilidade e EA, como de importância capital.

Neste trabalho, não pretendo fazer extensa referência à “história oficial” da EA. Não vejo necessidade disso, considerando a existência de vários trabalhos¹⁶ desse gênero,

¹⁶ Como por exemplo, no site do Ministério do Meio Ambiente (www.mma.gov.br/educambiental), onde podem ser encontradas informações sobre o histórico da EA em nível mundial e sua inserção nas políticas públicas no Brasil. A própria publicação do NEMA, que discuto no cap. 5, traz um quadro que sintetiza o histórico da EA,

muito embora eu faça pequenas pinceladas sobre essa questão, para não deixar de me referir ao contexto histórico da ocorrência da EA.

Assim, concomitante à práxis dos novos movimentos sociais, ocorreram eventos em escala mundial que contribuíram para o *acontecimento ambiental*, logrando ampliar a discussão em torno da questão do ambiente, muito embora essa denotasse certo caráter preservacionista.

Em 1968, ocorreu a Reunião do Clube de Roma, que foi um encontro entre cientistas dos países desenvolvidos para a discussão, em uma perspectiva planetária, sobre o consumo, as reservas de recursos naturais não-renováveis e o crescimento populacional. Desse evento resultou a publicação *Limites do Crescimento*.

Já em 1972, teve ocasião a Conferência de Estocolmo, na Suécia, organizada pela ONU. Foi a *Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano*, cuja temática principal era a poluição industrial. Seu legado: o entendimento global da “educação do cidadão” para a resolução dos problemas ambientais, dando espaço ao que se convencionou chamar de EA. Logo em seguida, no ano de 1975, surge a *Carta de Belgrado*, que foi o resultado de uma reunião entre especialistas do mundo que definiram os objetivos da E A. E em 1977, ocorreu o *Primeiro Congresso Mundial de Educação Ambiental*.

A título de ilustração, os princípios constantes na Carta de Belgrado (Reigotta, 1994) poderiam ser sintetizados da seguinte forma: conscientização dos indivíduos e grupos sobre o meio ambiente global e de seus problemas; conhecimento do meio ambiente global, dos problemas e responsabilidade do ser humano; mudanças nos hábitos e valores sociais para proteção do ambiente e de sua qualidade; competência técnica para solução dos problemas ambientais; avaliação de medidas e programas relacionados ao meio ambiente e participação

tendo por referencial as “grandes conferências”. Sobre as principais políticas educacionais de EA no Brasil é possível consultar Carvalho (2004), entre outros.

nas responsabilidades e necessidades de ação imediata para a solução das problemáticas ambientais.

Vê-se a EA significada somente a partir de uma ótica instrumental, visando atender a global urgência de formar sujeitos capazes de resolver os problemas ambientais locais, fornecendo ciência da crise, informações sobre o meio ambiente e formação técnica, estimulando mudanças de valores a partir do comportamento dos indivíduos e concitando-os à participação, considerando a parcela que cabe a cada um no tocante à preservação da Natureza e na construção de uma sociedade sustentável sob o ponto de vista ecológico e humano.

Esse paradigma ainda domina várias iniciativas e projetos de EA Inclusive nas escolas pode-se observar – tomando por base minhas reflexões sobre a metodologia “*Ondas que te quero mar*” do NEMA – que a construção de práticas de EA surgiria da problematização de suas situações de conflito rumando à sua solução e esse é um entre os múltiplos enfoques metodológicos para os quais se pode orientar essa prática pedagógica, colocando a EA como processo educativo para esse único fim – o de resolver conflitos ambientais locais – e reduzir o seu leque de possibilidades e seu dinamismo criativo.

Em um ambiente contraditório de “desenvolvimentismo” e de ditadura no Brasil, as lutas ecológicas estão datadas a partir da década de 70, caracterizadas pelas ações de ativistas ecológicos, instituições de mesmo caráter e implantação de políticas do meio ambiente¹⁷; “(...) expansão dos meios de comunicação e com a constituição de uma classe média urbana e de segmentos formadores de opinião” (CARVALHO, 2004, p.49). Na década de 80, no período de mobilização popular para a democratização política do país, é que tanto o movimento ecológico, quanto os movimentos sociais de matrizes contraculturais, ganham força em nossas terras, sendo o ecologismo afetado pelos movimentos de ação e educação populares.

¹⁷ O Governo Federal criou, em 1973, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA).

Vale ressaltar, entretanto, que nesse período havia uma certa resistência de alguns setores do campo popular e da esquerda mais ortodoxa brasileira para com a causa ambiental; consideravam-na no nível de preocupações “burguesas”, à margem das questões do proletariado e da “revolução”. Claro que parte desta resistência também pode residir na ênfase dada pelos latino-americanos à luta pela democracia, considerando-se que, nesse período, vivia-se sob o jugo da sanha autoritária das ditaduras, e a principal preocupação da esquerda não passava pelo ambiental.

Segundo Reigotta (1998), no contexto de redemocratização brasileira nos anos 80, ecologistas e educadores ambientais eram tachados por democratas de esquerda como exóticos, verdes e alienados, o que denotava um certo desprezo e ignorância em torno das questões de pauta que o ambientalismo fazia emergir na esfera pública, a partir de suas lutas e discussões teóricas e filosóficas. Por outro lado, parece que as primeiras orientações da EA, seguindo a tradição conservacionista dos dias iniciais do movimento ecológico, também contribuíram para esse relativo distanciamento entre os movimentos de cultura popular e os ecológicos. Um comentário que pode confirmar tal inferência que faço se encontra em Rache (2004). A autora esboça um extenso histórico factual sobre o “advento” da EA no mundo, em sua dissertação de mestrado, e destaca

(...), a primeira definição da Educação Ambiental foi adotada pela International Union for the Conservation of Nature (IUCN, 1971), que enfatizou os aspectos ecológicos da Conservação. Basicamente, a Educação Ambiental estava relacionada à conservação da biodiversidade e dos sistemas de vida. (RACHE, 2004, p. 57)

Nesse período, o cenário ocidental vai ser montado com a presença dos novos movimentos sociais que representam – como já apontei em páginas anteriores – uma nova organização da cultura política na vida pública, marcada por uma radical crítica à sociedade capitalista, às desigualdades sociais e suas conseqüências; também, por uma reivindicação dos

direitos das minorias, exigindo uma releitura da questão da cidadania e a construção de vias alternativas de ação política na esfera pública.

O movimento ambientalista passa a difundir junto à opinião pública seus significados ante a degradação ambiental e a insustentabilidade dos processos produtivos da sociedade materialista. A luta ecológica vulgariza-se através do surgimento maciço de ONGs ambientalistas, provocando o advento cultural de “novas” sensibilidades em relação ao ambiente, trazendo consigo a necessidade da educação ocupar-se da formação de um sujeito que agisse no mundo de modo “ecologicamente” responsável, ou seja, em consonância com o ideário político contracultural e ecológico herdado dos anos 60 e 70.

Então, concebida no dialético embate entre os dilemas socioambientais contemporâneos e o *acontecimento ambiental*, a EA no Brasil “é um fenômeno que se incrementa com o surgimento dos novos movimentos sociais e as ONG's ambientalistas nos anos 80.” (Reigotta, 1998, p. 123), que vão institucionalizando-a, na medida em que atores sociais, grupos e instituições da sociedade civil vão corporificando-a em sua práxis política, assumindo-se como educadores ambientais através de ações, discursos e valores que vão, aos poucos, afetando o campo da educação rumo à formação do sujeito ecológico.

Na década acima assinalada, ocorre um dilema no âmbito educacional “oficial” do Brasil: inserir ou não EA no currículo escolar? O Conselho Federal de Educação considerou que a EA deveria permear todas as disciplinas do currículo, apontando conceitos como interdisciplinaridade e vínculo com a experiência existencial do aluno como fundamentos da prática da EA.

Mas o *boom* da EA no Brasil acontece mesmo na década de 90, por causa de toda a movimentação e discussão pública em torno da ECO-92. Essa conferência, de âmbito mundial, preconizou uma compreensão de desenvolvimento sustentável e no campo da educação. A Agenda 21, documento resultante, propôs uma educação para esse modelo de

desenvolvimento, que poderia ser resumida em dois processos pedagógicos (Crespo 1998): conscientização das implicações das relações homem/natureza, meio ambiente/desenvolvimento, conexão local/global e, em um segundo momento, mudança de comportamento humano segundo a concepção de sustentabilidade.

Foi nessa conferência que o Fórum Global das ONGs produziu um importante documento, que também serviu como referencial político para as práticas de EA: *Tratado Global para sociedades sustentáveis*. A EA é apresentada, neste tratado com dezesseis princípios orientadores, como ferramenta de mudança da ordem econômica global rumo a formas de sustentabilidade aliadas à justiça social e harmonia planetária, contribuindo com a formação de valores, da autonomia dos sujeitos frente à resolução das questões ambientais, tendo por base fundamental o respeito a todas as formas de vida. Preconizando uma visão sistêmica da crise e remetendo suas causas ao modelo de civilização dominante, a concepção que o documento mostrava era que essa crise estava associada à ausência de valores básicos e à não-participação nas decisões políticas que tocam tanto aos indivíduos quanto às comunidades.

Neste tratado, a educação é preservada como direito universal e a EA é pretendida em uma perspectiva crítica que, em suas modalidades possíveis, estimularia a transformação social. Seu propósito, tanto no campo da individualidade quanto das coletividades, deveria ser a formação do cidadão com consciência local e planetária, ou seja, conhecedor de sua realidade imediata e da interdependência entre ela e a vida no planeta, respeitando a autogestão dos povos e a soberania de outras nações.

São reafirmados: a politicidade da EA, seu enfoque interdisciplinar para a complexa compreensão das relações estabelecidas entre sociedade/natureza/universo e a valorização da vocação da EA na promoção de valores, respeito e voz às culturas tradicionais,

como dos povos indígenas e na potencialização dos processos democráticos para maior participação popular, além de valorizar as diferentes formas de conhecimento.

Ainda, a EA deveria ser conduzida de modo a capacitar pessoas para resolverem conflitos com humanidade e justiça, desenvolvendo diálogo e cooperação entre indivíduos e instituições, visando à criação de estilos alternativos de vida para atender às necessidades básicas de todos sem qualquer discriminação; e teria seu compromisso com a democratização dos meios de comunicação de massa e a construção de uma consciência ética.

A *Política Nacional de Educação Ambiental*¹⁸, por sua vez, entende nebulosamente a EA – essencial a todas as modalidades e níveis de ensino – como uma “atividade meio” para a construção coletiva e individual de valores sociais, saberes, atitudes e competências direcionadas à conservação do ambiente, e essencial à qualidade de vida e à sustentabilidade.

Neste cenário, a EA é confirmada como uma necessidade premente de formação de uma nova consciência, afastada do racionalismo dominador e espoliador da Natureza, devendo ser resultante de práticas pedagógicas articuladas com ações políticas capazes de atender às necessidades de nosso tempo, concitando os indivíduos a uma nova ética pautada na racionalidade ambiental.

A EA, em sua politicidade, afirma-se considerando a necessidade de investigar e denunciar as raízes sócio-econômicas e paradigmáticas dos desenganos ambientais que atravessamos, face ao modelo de desenvolvimento econômico adotado até então, que se fundamenta em ações de domínio e exploração irracional dos recursos naturais e das gentes. Nesse sentido, contribui, mais uma vez, Reigotta com a reflexão que me proponho:

Considero que a educação ambiental deve procurar estabelecer uma “nova aliança” entre a humanidade e a natureza, uma “nova razão” que não seja sinônimo de autodestruição e estimular a ética nas relações econômicas,

¹⁸ Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo decreto 4.821 em 2002.

políticas e sociais. Ela deve se basear no diálogo entre as gerações e culturas em busca da tripla cidadania: local, continental e planetária, e da liberdade na sua mais completa tradução, tendo implícita a perspectiva de uma sociedade mais justa tanto em nível nacional quanto internacional. (REIGOTTA, 1998, p. 11)

Na citação acima, o autor exterioriza sua opinião sobre o compromisso da EA diante dos impasses causados pelo modo como tratamos a Natureza suscita, afirmando que lhe caberia estabelecer uma nova razão, uma nova aliança entre homem e natureza, de forma a romper com o comportamento destruidor historicamente cultivado, orientando-se por uma outra ética nas relações com os outros e com o mundo. Essa fala é unânime no discurso *ambientalista* ou da EA. Esta nova relação teria como premissa uma dialogicidade com a diversidade cultural e de gerações, sem descurar de seu caráter eminentemente político, quando a Educação Ambiental reivindica como item de sua urgente pauta a justiça social.

Parece-me que quando a Educação Ambiental suscita dúvidas sobre as problemáticas ambientais vivenciadas pelos povos e se coloca em diálogos com eles, desvelando através de uma prática pedagógica reflexiva a crise que estamos atravessando, propondo-se a construir novos caminhos e com isso gerar uma nova lógica social, ela atinge sua meta de formar cidadãos participativos e críticos, conscientizados gradualmente de sua responsabilidade diante de sua casa planetária, que deve se manifestar no cuidado com o *ambiente*. Sua principal aspiração seria a de colaborar com a constituição de uma *atitude ecológica* (CARVALHO, 2004:69), quer dizer, fomentar processos concretos de formação de sujeitos ecológicos que sejam uma presença diferenciada no mundo, realizando a utopia ecológica de um projeto de sociedade alternativa, sustentável e justa.

A EA, enquanto formadora de sujeitos ecológicos – leia-se ambientalmente conscientes –, funciona como um conjunto de práticas pedagógicas, escolares ou não, capazes de sensibilizar a sociedade civil para a crise em pauta, pressionando a incorporação do saber ambiental aos vários campos disciplinares do conhecimento e, também, tem riqueza de

possibilidades para formar novas subjetividades e processos materiais produtivos ante o saber que propaga, as vivências que propicia e as novas sensibilidades que pode desencadear no que toca à conscientização da nossa identidade planetária, da nossa pertença à Gaia.

Porém, os que laboram na EA precisam estar atentos à possibilidade de contaminação de sua proposta alternativa de educação pelo discurso neoliberal quando empresas, instituições privadas ou governos lhe atribuem um valor de mercado provocando, mesmo, uma banalização do conteúdo pertinente ao saber ambiental mediante a mescla de ações, que deveriam ser conscientizadoras, com elementos de capacitação profissional em projetos de gestão do ambiente, norteados por critérios de rentabilidade econômica, ideologizando-o como meio pertinente para o alavancar do desenvolvimento, como já destaquei, nem sempre sustentável. Por isso, seu conteúdo não pode prescindir de uma dimensão ética.

Conclui-se, desse modo, que a EA propõe aos homens e mulheres atitudes que signifiquem ruptura com a alienação da crise socioambiental vivenciada, através de ações crítico-reflexivas, focalizando a construção de novas posturas diante do mundo e de seus pares, tendo em vista a invenção de uma nova ordem planetária a partir de ações ambientalmente corretas de âmbito local e de repercussão em escala global.

A idéia de EA, que tenha a racionalidade ambiental como paradigma no trato interdisciplinar do saber e da crise socioambiental, remete ao imperativo da formação de sujeitos que aprendam a ler o mundo em sua complexidade, conscientizados do momento crítico que nossa civilização atravessa, produzindo, dessa forma, novas sensibilidades e reciprocidades em relação ao ambiente, habilitando-os a ações positivas na resolução dos desafios produzidos pela degradação socioambiental. Além disso, a EA seria responsável por introduzir no campo educativo, um conjunto de valores pertinentes a uma nova ética – capaz de reger as condutas –, talvez ressignificada por um sentimento de pertença à Terra.

A EA, na proposição da formação do sujeito ecológico, procura desenvolver aprendizagens significativas para os indivíduos, instituindo com eles novos modos de ser e ler o mundo, provocando alguma intervenção nos conflitos socioambientais que possam fazer parte de sua experiência vital no âmbito de seus contextos locais, com a pretensão de gerar conseqüências positivas em escala global. Aqui, fica claro o projeto-político e pedagógico da EA sob um olhar crítico, que é a construção de um saber ambiental que qualifique a intervenção transformadora na realidade por parte dos atores sociais histórica e culturalmente situados.

Mas, para que a Educação Ambiental seja dialógica, não se reduzindo a uma espécie de “doutrinação” de cunho ambientalista, cabe ao educador ambiental o papel de mediação entre os sentidos socialmente elaborados na vida cotidiana pelos educandos e o saber ambiental, que abrange, como já me referi anteriormente, o saber produzido pelos sujeitos, mesmo na escola da vida. Para tanto, o papel que se delineia ao educador é de, em um primeiro instante, intérprete da rede de sentidos tramada no tempo cotidiano, a fim de mediar a aproximação entre o saber popular e o saber interdisciplinar das ciências que permitem a compreensão dos limites e possibilidades dos processos ecológicos em determinado ambiente, e a elaboração social de novas sensibilidades afetivas e cognitivas nesse rumo.

Vale reforçar que a Educação Ambiental não deve ser confundida com mero repasse de informações ecológicas, mas identificada como alternativa educativa emancipatória que está engajada na formação de novos valores no espírito humano, contrapondo-se ao utilitarismo da racionalidade instrumental e ao sistema de acumulação da sociedade materialista.

Embora haja um otimismo em torno das possibilidades positivas da EA no campo escolar, no que diz respeito a uma certa oxigenação do sistema de ensino, de reordenação e

diálogo entre os saberes disciplinares que fomenta, provocando uma reavaliação do papel da escola e do conhecimento diante dos desafios socioambientais de nosso tempo, acredito que, ao se aproximar das redes e movimentos que pulsam na teia da sociedade complexa, as práticas de formação ambiental podem ser atualizadas, objetivando a participação ativa dos educandos, evitando-se remendar discursos e orientações epistemológicas renovadoras a uma prática bancária de educação, que os coloca na perspectiva de receptáculos dóceis dos saberes pertinentes ao ambiente.

3. NOS BASTIDORES DA DISSERTAÇÃO E ALGUMAS NOTAS SOBRE O NEMA

*Pelas ruas que andei, procurei
Procurei, procurei
Te encontrar...*

Alceu Valença

3.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA:

A pesquisa é uma procura que nasce da dúvida, é originária do desejo de se perquirir a realidade ou indagar um fenômeno qualquer. Esse exercício de indagação abre o apetite daquele que assume o ofício de pesquisador para saber mais, para se aplicar, cuidadosamente, no ato de fazer uma leitura possível do objeto de análise, implicando no aprendizado da arte de se aventurar em uma procura que o leve ao encontro da razão de ser do objeto de perquirição. Nessa odisséia, aquele que pesquisa busca orientação dos sujeitos mais experimentados no campo do trabalho investigativo, procura se apropriar de saberes teóricos que possam lhe auxiliar na inteligibilidade do objeto.

O pesquisador se mune de elementos metodológicos e instrumentos de pesquisa já utilizados por outros sujeitos que o precederam, recriando, no contato mais íntimo com o objeto de pesquisa, a utilização desses instrumentos. Ele estabelece seu cronograma como um roteiro de viagem, cujos passos não se dão em períodos estanques, mas em etapas complementares que lhe exigem atenção, criatividade, disciplina intelectual, recursos e energia para investir parte de sua vida na práxis investigativa.

No caso de minha pesquisa, a aventura de conhecer a ação pedagógica do NEMA começou no desejo de retomar em minhas preocupações reflexivas como pedagogo, a questão

da EA, da qual eu já havia me aproximado desde minha atuação como bolsista de iniciação científica, quando meu caminho cruzou com a temática ambiental por intermédio das leituras de cunho ambientalista, das discussões com os professores responsáveis por esse projeto do CNPQ e da vivência de uma semana intensa junto a comunidades de localidades próximas à Lagoa do Peixe.

Foi em decorrência da interlocução elucidativa e criativa com o Prof. Jussemar Weiss¹⁹ que escrevi as linhas gerais e o primeiro esboço do que se constituiria, mais tarde, em meu projeto de dissertação junto ao PPGEduc/UFRGS.

Optei por pesquisar os processos de EA na Rede Pública Municipal de Rio Grande. E esse era meu interesse inicial quando estruturei uma problematização em torno do tema. Para cercar melhor o objeto, fui a campo e cheguei, após vários contatos, até a organização não-governamental Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental (NEMA), situada na praia do Cassino. Lá, tive um diálogo inicial com Rita Patta Rache, coordenadora do projeto que vinha sendo desenvolvido junto às escolas.

Nesse diálogo, tomei contato com algo que me chamou muito a atenção: uma folha de ofício laranja com o título “Agenda Ambiental”. Pedi para ver e constatei que se tratava de um roteiro de ações realizadas pelo NEMA com os educadores da rede, ao longo do ano. Dentre as atividades desenvolvidas havia um grupo de formação continuada denominado Grupo de Educadores Multiplicadores Ambientais (GEMA), que se constituía em reuniões de estudo, planejamento – onde também ocorria uma assessoria da equipe do NEMA na orientação do fazer EA nas escolas – e vivências, com uma carga horária específica.

Eu havia elaborado algumas questões, visando saber mais do trabalho do NEMA na implementação da EA nas escolas de Rio Grande e elas se centravam um pouco sobre a constituição do GEMA. Quando Rita chegou, recebeu-me, e nos recordamos de termos nos

¹⁹ Professor do Mestrado em Educação Ambiental da FURG.

avistado antes, quando eu freqüentava as aulas do prof. Jussemar, no Mestrado de Educação Ambiental da FURG.

As questões que redigi versavam sobre: o GEMA, na sua constituição e história; o tipo de material utilizado na formação dos professores; a formação dos técnico-executores do NEMA; como se dava a formação dos educadores no GEMA; o convênio com a SMEC; a pretensão do NEMA com esta assessoria; como o NEMA se mantinha e custeava seus materiais; como se estabeleceu a “Agenda Ambiental” do GEMA; as escolas e professores participantes; como o NEMA esperava que ocorresse a multiplicação dos saberes produzidos nesse grupo de formação e a relação com o Mestrado de Educação Ambiental da FURG. Essas questões e as respostas de Rita, como das outras entrevistas, estão inseridas nos anexos dessa dissertação e foram fundamentais para que se definisse o meu objeto de pesquisa.

Após a entrevista realizada com Rita, elaborei uma análise da mesma e apresentei no grupo de pesquisa coordenado pelo professor Dr. Jussemar Weiss e a partir desse ponto, passei a escrever um projeto de pesquisa. O meu problema versava, inicialmente, sobre os desafios da implantação da EA nas escolas públicas da rede municipal de Rio Grande. Pensava eu que poderia observar e ouvir relatos de um significativo número de professores e estudar – *in loco* – uma quantidade razoável de projetos que estavam sendo executados nas escolas. De fato, eu tinha por intencionalidade produzir um estudo de caso (inédito) procurando captar as possíveis contradições desse processo desencadeado pelo NEMA e os prováveis sucessos. Almejava realizar uma clássica investigação a respeito do que estava sendo feito, efetivamente, em termos de EA, denunciando contradições e anunciando alternativas, em uma perspectiva que eu supunha dialética.

Em 2003, exercendo a função de professor substituto na FURG, abandonei as atividades do grupo *Laboratório de Pesquisa* por falta de tempo, considerando que, embora eu possuísse um contrato com carga horária de vinte horas semanais, havia outras atividades –

as burocráticas e as de planejamento e estudo para as aulas – que me envolveram por demais. Nesse caso, coloquei meu objeto de pesquisa de “molho”, acrescentando às minhas atividades algumas leituras sobre EA, as quais eu levava para minhas aulas de Metodologia do Ensino Médio, a fim de inserir essa temática na sala de aula da universidade, fato que eu, como aluno, jamais tivera presenciado – apesar de ter tido alguns professores envolvidos com pesquisa e práticas de EA.

Contudo, quando se aproximou o período de seleção do PPGE/EDU da UFRGS, mostrei ao professor Jussemar minha proposta de pesquisa para que ele pudesse me dar algum retorno, no sentido de sugestões de leituras, de questões que deveriam ser aclaradas na direção metodológica que eu estava querendo tomar para investigar a EA em Rio Grande.

Após ter ingressado no curso de Mestrado em Educação desse programa da UFRGS, pouco a pouco, a minha perspectiva foi sofrendo mutações. Fui sendo afetado pelos diálogos riquíssimos que ocorriam nos seminários avançados com colegas portadores de uma gama variada de formação, oriundos de movimentos e tendências diversas no campo da educação, que me facultaram o reconhecimento da minha ignorância em torno de uma série de questões que cercam o educativo dos movimentos e grupos sociais além das fronteiras (ou barreiras) escolares, como também contribuíram para que eu passasse a ver a pesquisa social em educação, e meu objeto de estudo, de outro modo.

Na medida em que fui adentrando o terreno da EA. – as certezas ou as respostas fechadas que trazia na minha bagagem conceitual –, em função das insuficiências na graduação no que se refere à formação para a pesquisa, ou de minhas verdades como educador, começaram a ceder espaço ou a se flexibilizar, diante de algumas incertezas que a empiria me desvelava. Verifiquei a impossibilidade de determinação ou classificação absoluta que uma sociologia reflexiva – tal como transpira de obras como as de Melucci, que os estudos de orientação com o prof. Nilton fazem jus – demonstra a respeito do social, quando

se volta para o estudo do indivíduo – como ser de relações –, que busca interpretar os sentidos da ação e da sua identificação coletiva, não mais na cristalização do ator social, mas na abertura à sua outredade, ou seja, à identidade do outro, à diferença, aos seus sentidos, linguagem, gestualidade, valores, crenças, como sujeito de possibilidades de abertura a diversos pertencimentos e à reversibilidade de suas escolhas.

Passo a passo, nas tarefas do mestrado, percebi a possibilidade de se romper, no fazer pesquisa, com um certo determinismo sociológico que postula a nomeação dos grupos sociais como um bloco uniforme; dividindo-os, às pressas, em “bons” ou “maus”, contra ou a favor dessa ou daquela causa, para, ao invés da homogeneização no coletivo, atender à necessidade do exercício continuado e competente de uma escuta profunda do que emerge do tecido social e que vem se apresentando no inusitado, exigindo de todos nós, enquanto pesquisadores, a sua apreensão, caso pretendamos entender a sociedade complexa em que transitamos.

Com o passar do tempo, fui aprendendo a valorizar mais ainda um modo de fazer pesquisa social que não se ocupa em submeter a produção científica ao interesse desse ou daquele partido, do movimento ou grupo social que se investiga ou se faz parte, nem tão pouco adere a uma lógica utilitária que impõe à prática de pesquisa o destino de produzir soluções para a demanda desses atores coletivos. Como já afirmou Marre, tratando da questão da escolha do objeto científico: “De modo algum o cientista é uma voz que presta sua voz ao partido, à opinião pública, para solucionar problemas no modo pelo qual o partido ou a opinião pública querem que sejam solucionados.” (MARRE, 1991b, p. 10). É possível depreender dessa citação que a minha escolha, a respeito da abordagem que imprimo ao meu objeto de pesquisa, é acionada mediante a assunção do risco de ruptura com a leitura que dele é feita por diferentes setores da sociedade ou pelos sujeitos envolvidos no meu campo de

estudo, pois o meu compromisso maior é tornar claro o recorte do social ao qual me dedico a investigar.

Assim, nessa lógica de raciocínio não é condição para a escolha do objeto científico que eu me dedique a um tema que corresponda diretamente à minha militância ou que eu compartilhe da totalidade da visão que outros sujeitos dele tem; muito pelo contrário, é preciso um relativo distanciamento – embora nossos juízos e análises jamais sejam neutros e que sempre estejamos imbricados no jogo de relações com os atores sociais implicados em nosso estudo – para poder, inclusive, problematizar o tratamento do objeto por outros atores sociais.

Cabe-me, ao ter clareza disso, fazer uso de minha competência – que reconhece sua *incompletude* – e responsabilidade de investigar o objeto de pesquisa eleito por mim, estando sempre aberto à possibilidade de que minhas constatações possam, até mesmo, contradizer o que tem sido dito sobre o mesmo sem, contudo, deixar-me cair no extremo de desconsiderar as análises já produzidas sobre ele, oriundas do campo do senso comum ou de outros pesquisadores como contribuições que podem me auxiliar na inteligibilidade do objeto. Porém, não é da alçada daquele que pesquisa legitimar discursos ou práticas sociais, mas o esforço de compreendê-los e interpretá-los colocando-os, pela via da produção científica, ao acesso de outros sujeitos.

Desse modo, mais do que apresentar a metodologia desenvolvida pelo NEMA como uma solução para os problemas da implantação da EA em qualquer contexto escolar, procurando legitimá-la e generalizar a sua aplicação, pensei que seria interessante aprender como ela foi construída, como se deu o processo de sua criação e em que contexto, ou seja, identifiquei como relevante para a pesquisa em educação voltada aos processos de EA no espaço escolar, a necessidade de saber a razão de ser dessa metodologia, seus sentidos,

pressupostos teóricos e metodológicos, considerando que eu possuía, como documento âncora de minha investigação, o material didático escrito pela equipe do NEMA.

Ao invés de apenas querer demonstrar qualquer verdade ou incoerência entre o que é dito e o que é feito – nas ações que articulam a implementação do projeto do NEMA – optei por investigar o seguinte aspecto desse meu recorte: as trajetórias de vida dos sujeitos que desenvolveram essa metodologia de EA e as ações e concepções teóricas subjacentes à Metodologia *Ondas que te quero mar*.

Apoiei-me na hipótese de que os educadores poderiam me revelar em suas narrativas, não somente o processo pelo qual se deu a construção dessa metodologia de EA como também interpretariam os sentidos da mesma, apontando suas contribuições pessoais e os reflexos de suas trajetórias na composição do projeto. Intui que, da mesma forma que eu conduzo, em minha militância, traços de meus diferentes pertencimentos, sendo afetado e interferindo nas redes de sociabilidade das quais faço parte – com as escolhas e ações que empreendo e os sentidos que produzo – poderia ocorrer algo similar com os técnico-executores do NEMA. Assim, pensei que a apreensão disso me facultaria entender o processo de composição da metodologia *Ondas*, a sua razão de ser e a múltipla origem dos saberes que nela circulam e, por conseqüência, a identidade desses sujeitos tecida nas suas trajetórias.

Não me preocupei em quantificar resultados da aplicação dessa metodologia, não fui à caça do tesouro do produto final, mas me detive no *como* revelado pelos sujeitos quando narravam suas histórias de vida, sua relação com o NEMA e o processo de criação da metodologia *Ondas*, onde seus caminhos se cruzaram.

Percebendo que o elemento tempo não me permitira dar conta de entrevistar todos os professores de Rio Grande que participam de projetos de EA, transcrever e analisar todas as entrevistas, foquei meu estudo investigativo nas narrativas dos técnico-executores do NEMA sobre o projeto de EA *Ondas que te quero mar* e de alguns elementos de suas histórias

de vida a partir do nexos com o ambiental, delimitadas e conjugadas com o documento orientador e produto de sua ação pedagógica intitulado “*Ondas que te quero mar: Educação Ambiental para comunidades costeiras*”, editado em 2001.

3.2 A METODOLOGIA ESCOLHIDA: O ESTUDO DE CASO

Antes de entrar propriamente no método de estudo de caso, cabe ainda esclarecer alguns passos anteriores empreendidos por mim na minha investigação. Minha primeira pesquisa bibliográfica sobre o tema foi realizada no âmbito do NID/FURG, quando procurei obras que tratassem da temática da EA no espaço escolar. Esse era meu foco de interesse, não obstante eu tenha feito algumas leituras que tratassem de maneira mais ampla do tema. Pesquisei também na página da internet do MEA/FURG para identificar se já havia estudos desse gênero, e identifiquei que os trabalhos que existiam centravam-se em experiências de professores – às vezes do próprio autor da dissertação – em práticas da EA na escola ou no núcleo de uma turma, somente. Não havia, até então, nenhuma dissertação que tratasse dessa temática, a partir das ações de uma ONG, e nem estudos que tratassem especificamente do projeto desenvolvido pelo NEMA junto à rede pública municipal de ensino em Rio Grande.

Quando em Porto Alegre, pesquisei na página da CAPES, e verifiquei um volume de mais de setecentos trabalhos abrigados sob essa temática, e no final de 2004, tomei contato com duas dissertações recém entregues à comissão de curso do MEA/FURG que se aproximavam do meu interesse de pesquisa. Eram as dissertações de Rita Rache sobre a EA como política pública e a de Márcia Madeira, orientada no sentido de registrar a biografia de Carla Crivellaro. Esses dois trabalhos contribuíram, sobremaneira, com informações complementares aos dados que colhi e, em alguns momentos, para repensar a minha análise e buscar uma via compreensiva sobre os sujeitos da pesquisa. Algo curioso é que em nenhum

dos trabalhos há esse cruzamento, que eu procuro fazer na minha dissertação, entre as trajetórias de vida desses sujeitos e a ação pedagógica por eles produzida no projeto *Ondas*. Em ambos aparecem alguns elementos das trajetórias de Rita e Carla, mas não um nexo explícito entre os seus caminhos, a constituição de perfil identitário (como um eu que se metamorfoseia) e a metodologia por elas desenvolvida em função de seu trabalho de EA no NEMA.

Então, acolhi a idéia de que o objeto de estudo que eu vislumbrara para a minha dissertação de mestrado pedia, para a sua apreensão, a orientação metodológica do tipo Estudo de Caso, com a colaboração de alguns elementos da história de vida dos sujeitos. Segundo Becker, o “estudo de caso em ciências sociais é tipicamente não o estudo de um indivíduo, mas sim de uma organização ou comunidade. “(...) Os estudos de caso individuais também são, é claro, realizados por cientistas sociais, sobretudo na forma de história de vida; (...)” (BECKER, 1997, p. 117- 118). Servi-me, no estudo do caso do Projeto *Ondas que te quero mar*, do uso de entrevistas semi-estruturadas para colher não somente informações sobre o projeto, como também dados referentes às trajetórias de vida dos sujeitos responsáveis pela sua criação e principais participantes da sua implementação na Rede Escolar Municipal de Rio Grande, lançando mão, igualmente, das possíveis contribuições da análise documental do material didático produzido pelo NEMA para a reconstituição da invenção desse projeto e para compreensão de seus fundamentos teóricos e metodológicos.

Sendo meu estudo de natureza coletiva, a história de vida aparece como via de acesso a uma leitura do caso a várias vozes, que não somente a minha, onde aparecem as falas dos sujeitos como portadoras da condição de explicitarem os acontecimentos que cercam a ocorrência da EA na sua ação pedagógica e de interpretarem os sentidos dessa.

Delineada essa natureza do estudo, parti para a escolha dos sujeitos. São eles Carla Crivellaro, geógrafa e mestre em Educação Ambiental, técnico-executora²⁰ do NEMA, Rita Patta Rache, arte-educadora, mestre em Educação Ambiental, coordenadora do Projeto *Ondas que te quero mar* e professora substituta no Departamento de Letras e Artes (DLA) da FURG e Ramiro Martinez, professor de Educação Física e Ioga, terapeuta com formação em Acupuntura, Reiki e outras modalidades de terapia alternativa, que não é mais um técnico-executor da ONG, não obstante colabore com a realização de oficinas, quando solicitado.

A escolha dos sujeitos que fazem parte da pesquisa aconteceu após minha primeira leitura do material didático do NEMA onde eles aparecem como seus autores, e se confirmou quando eu escrevi o projeto dessa dissertação, quando percebi a conexão profunda deles com o campo empírico.

Esse é o motivo central que me levou a escolhê-los, até porque seria um erro cabal, mas possível, ante minha inexperiência na utilização das histórias de vida, crer que todo e qualquer informante estaria em pé de igualdade como fonte de informação sobre o tema em questão ou teria condições de dar qualquer informação que desvendasse os significados da ação pedagógica dessa ONG.

Ainda quanto à escolha dos sujeitos partícipes da investigação, considerei as orientações de Mintz (1984) nesse sentido, onde os crivos para a definição dos atores sociais que seriam *informantes* da pesquisa consistem em três principais: a sua competência para descrever suas circunvizinhanças, a cultura local e a si mesmo; o contato anterior com outros elementos externos ou ter atuado junto a algum pesquisador como informante – no caso específico da equipe do NEMA, no seu fazer EA, há essa familiarização com a pesquisa social, o que facilitou muito o meu trabalho, seja pela facilidade de comunicar minhas

²⁰ O termo *técnico-executor* não é uma invenção minha, é a nomenclatura utilizada a partir do estatuto da ong NEMA para se referir aos profissionais que executam os seus variados projetos.

intenções de pesquisa, seja pela empatia deles para comigo – e, por fim, a existência de uma simpatia recíproca entre o informante e o pesquisador.

O papel desenvolvido pelo informante, enquanto ator social, na pesquisa, pode ser registrado com uma dupla face:

O ator social não tem uma função neutra de informações colocadas à disposição do pesquisador, mas desenvolve um papel ativo que condiciona o processo cognoscitivo. Ele assume, no curso de uma pesquisa empírica, um duplo outro, enquanto sujeito discursivo, age também como médium entre o pesquisador e a realidade social mais ampla que ele está investigando. Se é dos discursos e das informações dos atores que o pesquisador traz grande parte das informações que lhe são necessárias, o ator social produz, todavia, e transmite seletivamente um tipo de conhecimento e uma interpretação da realidade examinada. (RANCI, 2005, p. 44)

Penso que sujeito é condutor de uma função social de *medianeiro*, quase *xamânico*, que precisa ser devidamente respeitado pelo pesquisador e levado em conta no seu potencial de influência, tanto nos procedimentos que se referem à coleta de dados, ao jogo das relações que são configuradas entre pesquisador e ator social, quanto à interpretação dos dados, considerando os ditos do informante como mais uma interpretação da realidade pesquisada, sujeita ao seu universo simbólico, às suas crenças, anseios, juízo de valores, etc.

É a partir do ator social que se colhem elementos fornecedores de caminhos reflexivos para a construção do objeto, da condução metodológica para a sua apreensão. Portanto, o papel do ator social na pesquisa pode ser pensado como o de tradutor d'outro mundo – do qual, não raramente, o pesquisador não comunga – capaz de apresentar seus significados, escolhendo transpor ao investigador social aquilo que considera como lícito a revelar ou pertinente ao fenômeno pesquisado, manifestando, a respeito dos dados, a sua releitura, ao mesmo tempo em que se insere como integrante do plano daqueles que produzem a feitura das múltiplas interpretações possíveis sobre a realidade pesquisada.

Nesse sentido, é preciso ter em conta cada indivíduo como parte interdependente de uma realidade social em que circulam sentidos, valores, crenças, costumes, história(s), que exigem daquele que pesquisa a utilização de instrumentos adequados à sua captação, aos quais os sujeitos poderão responder colocando “(...) o acento nas realidades e perspectivas individuais de cada uma das pessoas investigadas, mas também recolherão os aspectos básicos representados pelos sujeitos desse contexto mais amplo que, de alguma maneira, teve importância em suas existências.” (TRIVIÑOS, 2001, p. 37)

Essa contribuição de Triviños (2001) leva a pensar no valor das entrevistas como instrumento de pesquisa para o estudo de caso, a fim de apreender alguns fragmentos das trajetórias de vida e fazer com que sejam destacados dados a respeito da trajetória da equipe do NEMA na elaboração do *Ondas*. Particularmente, fiz uso de entrevistas semi-estruturas, abertas, a outros apontamentos que pudessem surgir no momento das entrevistas. Nelas foi possível captar as diferentes e convergentes leituras que os sujeitos fazem do advento do “*Ondas*”, dos elementos que o configuram como uma proposta de EA singular e de alguns desafios que foram aparecendo, respondidos com as estratégias possíveis por parte da equipe de trabalho responsável pelos primeiros tempos de implantação da EA nas escolas públicas de Rio Grande.

Também tive como fonte de inspiração, para meus encaminhamentos metodológicos, a noção de História de Vida, concebida como um estudo de caso em que se procura captar a intimidade da experiência existencial dos sujeitos, sua sensibilidade, os sentidos que dão às suas experiências históricas, olhando os dados emergentes da narrativa biográfica, não como dados em si, mas relacionados a outros itens conectados às circunstâncias em que se desdobraram suas trajetórias compondo suas identidades e a suas histórias na teia de relações sociais a que aderem.

Aproveitando outra contribuição de Marre, no uso da História de Vida, é preciso entender que:

(...) não se trata mais de escolher casos ou indivíduos exemplares, mas sim de tentar reorganizar e reconstruir uma dinâmica, a trajetória de grupos ou organizações, marcados por um determinado nível de tensão e, conseqüentemente, a duração descontínua da face interna da vida experimentada pelos indivíduos. (MARRE, 1991a, p. 92)

Assim, no caso de minha investigação, seu centro não é simplesmente uma autobiografia oral dos sujeitos, mas se trata de uma focalização nas suas histórias de vida como percursos entrelaçados com o trajeto histórico da ação pedagógica do NEMA, permitindo a ordenação escrita da constituição do itinerário efetivado por essa ONG na difusão da EA, principalmente dos anos 90 ao início da primeira década dos anos dois mil, circunscrevendo o raio de sua ação em Rio Grande. Esses trajetos biográficos se revelaram com idas e vindas, avanços e retornos, rupturas e negociações que se caracterizaram como roteiros marcados por escolhas, desejos, utopias e convivências variadas, impedindo uma leitura linear, mas sim, espiralada e dialogada entre si.

Emergem dessas narrativas a vivência histórica da equipe do NEMA, suas estratégias junto dos educadores lotados na rede municipal ou do poder público, seus juízos de valor, algumas questões relativas às relações de poder e subordinação que se irradiam sobre seu trabalho pedagógico ambientalista. Por fim, é importante destacar que procurei, com essa totalidade de histórias de vida cedidas generosamente pelos sujeitos da pesquisa, trazer para a reflexão acadêmica sobre os processos de EA questões além da metodologia de ensino ou dos referenciais teóricos orientadores das práticas de EA, mas que contemplam aspectos da vida humana da qual se irradiam afetos, conceitos, valores, estilos de vida, argumentos e reflexões, compartilhadas em um ambiente e em um momento sócio-histórico das relações sociais que lhe serviram de campo.

Efetivamente, fiz cinco entrevistas que foram registradas em fitas de áudio e depois transcritas por mim. Três com Rita que, de certa forma, atuou tanto como principal informante da pesquisa, desde minhas aproximações iniciais com o campo empírico, quanto na descrição de detalhes sobre a metodologia *Ondas* e na indicação dos demais sujeitos. As outras entrevistas foram feitas com Ramiro e Carla, sendo todas realizadas individualmente. As duas primeiras entrevistas com Rita aconteceram na sede do NEMA, na praia do Cassino, e a última ocorreu na sua sala lotada no DLA/FURG; a de Ramiro foi produzida em seu espaço de atuação profissional como terapeuta.

No que tange às questões dessas entrevistas, as concernentes à primeira, realizada com Rita, já foi descrita nesse trabalho. A segunda ocorreu em novembro de dois mil e quatro, com questões que se ocupavam dos seguintes itens: uma avaliação do projeto *Ondas que te quero mar*; a configuração atual do GEMA; uma visão geral dos projetos de EA nas escolas; o levantamento socioambiental; equipe do NEMA em EA; a relação do NEMA com a SMEC, com outras instituições e com redes de EA; e a presença da EA na sua vida pessoal. A terceira entrevista que fiz com Rita, em setembro de 2005, serviu de molde para as demais, e as questões que lhe apresentei versaram sobre: adesão pessoal aos valores ecológicos; fatos pessoais, acontecimentos históricos que o sujeito considerasse importante na sua trajetória de vida no sentido da formação ecológica; o espiritual na metodologia “*Ondas*”; a repercussão dos valores ecológicos no estilo de vida, nas decisões, nos hábitos cotidianos; contribuições pessoais à metodologia de EA desenvolvida pelo NEMA; desafios da EA em Rio Grande; configuração do GEMA. Esse último item não foi levado a Ramiro e Carla por que esses educadores ambientais não estavam diretamente vinculados ao grupo de formação continuada de professores.

O meu papel de entrevistador se pautou em ouvir respeitosamente os sujeitos, buscando obter as informações sobre meu objeto de pesquisa, contidas nas suas falas e

narrativas. Nada obstante alguma informalidade ou mudança na ordem de respostas às minhas questões ocorressem por vontade dos sujeitos, em nenhum momento me posicionei como alguém que executa uma mera conversa, tentando dirimir as diferenças entre nossos papéis na relação entrevistado e pesquisador, o que seria de uma falsidade absurda. Diante dos atores sociais, procurei esclarecer meus objetivos de pesquisa, a instituição à qual eu estava vinculado e me empenhei em manter uma postura atenta à finalidade de minha presença junto deles na execução das entrevistas.

Na elaboração das questões, contei com a contribuição teórica de Carvalho (2004) em uma sugestão de atividade, redigida por essa pesquisadora, para o debate em torno das sensibilidades dos educadores quanto ao ambiente. Os tópicos abordados nessa sugestão serviram de matrizes para as questões abordadas nas entrevistas, do mesmo modo que a sua abordagem de sujeito ecológico, como perfil identitário ambientalista, perfilou destacadamente a orientação metodológica desse trabalho na apreensão e análise das narrativas dos sujeitos.

Com as entrevistas sensíveis às narrativas dos atores sociais, foi possível obter uma leitura da experiência da condução do projeto *Ondas que te quero mar*, onde a identidade narrativa desses sujeitos, como substrato resultante da compreensão de sua práxis dentro de seu contexto histórico sociocultural, permitiu um olhar qualitativo sobre os sentidos e os significados culturalmente elaborados que compõem a práxis educativa deles e suas experiências no campo ambiental.

Verifica-se no meu trabalho a adesão ao entendimento de Carvalho à concepção do educador ambiental como intérprete dos sentidos de suas práticas, “um intérprete das interpretações socialmente construídas” (CARVALHO, 2002, p. 34), em condições de guarnecer, através da sua narrativa, uma escuta sensível e compreensiva dos sentidos de sua

ação e dos fundamentos teóricos e metodológicos da EA, do ideário presente no recorte do campo ambiental desenhado no movimento da EA.

Na análise dos dados, procedi no sentido de destacar as categorias mais recorrentes de suas trajetórias e organizá-las em tabelas que a apresentavam ao lado das considerações feitas verbalmente pelos sujeitos. Não me ocupei em reconstituir na totalidade a biografia dos sujeitos, porque o que estava em jogo era a sua vinculação com a EA e não os detalhes – apesar de outros pertencimentos terem surgido, inopinadamente, e terem sido aproveitados na construção dos argumentos constantes na análise desse trabalho.

Procurei centrar a minha atenção nos elementos que emergiam das falas que revelavam aspectos considerados por eles mesmos significativos em suas trajetórias, tais como: o acesso ao ambiental; o afeto pela natureza; a formação e atuação profissional; a iniciação à Educação Ambiental; o fazer EA do NEMA; vivências nas práticas de EA; a pós-graduação e a pesquisa; relação com o NEMA, e outros apontamentos que se podem absorver na leitura do cap. 4, no qual me dedico ao estudo dessas trajetórias.

Quanto à análise do livro do NEMA, procurei descrever seus elementos teóricos, dando ênfase às categorias que parecem dar sustentação ao seu fazer EA e aos seus princípios metodológicos, comentando-os à luz de meus referenciais teóricos e procurando conectar, sempre que possível, a sua relação com a trajetória de vida dos sujeitos da pesquisa.

A revisão da literatura, disponível durante o processo de escrita dessa dissertação, foi acessada em todo o percurso de planejamento, execução e produção textual desse “árduo” trabalho. No mais, os capítulos em que me detenho na análise das trajetórias dos autores da metodologia de EA do NEMA e suas *Ondas* temáticas refletem o processo de elaboração desse trabalho.

Minha empreitada metodológica visou, dentro de minhas possibilidades, indagar, interpretar e descrever meu objeto de pesquisa, de modo a contribuir com os processos

educativos em EA, resultantes da relação complexa entre sociedade civil e Estado, bem como a repercussão dessa no campo da escola pública, perpassando a constituição das identidades de seus atores na efetivação de suas práticas.

3. 3 SOBRE O NEMA

O Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental (NEMA) em Rio Grande, cidade histórica, situada no litoral da metade-sul do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, foi fundado em 1985 por estudantes de Oceanografia da FURG, sensibilizados com a situação ambiental no Município.

Em sua declaração de princípios estruturada há vinte anos, segundo Rita (2004), encontramos a harmonização da relação humanidade e ambiente, mediada pelo reconhecimento do *habitat* e conscientização dos seus valores e limites, para promoção de um equilíbrio entre benefícios recíprocos para as partes e a qualidade de vida humana e ambiental.

Em 1986 o núcleo fixou-se em sua sede: um barracão de madeira na praia do Cassino, em Rio Grande/RS, cedido pela Autarquia do Balneário, na Avenida Maria Araújo.

O NEMA é uma organização não-governamental que, essencialmente ambientalista, constitui-se em um espaço de pesquisa e conscientização ambiental. Propõe-se a realizar um trabalho de educação e monitoramento ambiental, visando conectar saber científico e vivência comunitária. Assumiu personalidade jurídica em 1987.

Entre os seus objetivos estão: desenvolvimento de uma consciência ecológica; realização de programas de EA e promoção de saberes para o manejo adequado do ambiente costeiro e marinho; e intercâmbio técnico-científico. Sua principal função é prestar serviços

geradores de gestão ambiental catalisando demandas da sociedade civil e governos através da investigação sobre o meio ambiente de ações preservacionistas e educativas.

A equipe do NEMA produz, nesse sentido, uma variada gama de pesquisas e projetos que possam prestar informações acerca do ambiente, disponibilizando-as à comunidade em geral e à administração pública. É formada por profissionais de várias áreas do conhecimento, com titulação acadêmica, além de contar com estagiários de diversos cursos de graduação.

Sua área de atuação está concentrada na região costeira do Rio Grande do Sul, através de projetos apoiados em ações combinando educação, monitoramento, manejo, conservação e planejamento ambiental, além da assessoria que presta a alguns projetos de Educação Ambiental na costa brasileira, dentre os quais se destacam: o Parque Nacional Marinho de Abrolhos (BA), Instituto Baleia Jubarte (BA), Parque Nacional da Lagoa do Peixe (RS) e Projeto Peixe-Boi Marinho (Nordeste).

As vertentes de trabalho do NEMA deságuam no planejamento ambiental; monitoramento ambiental e na educação ambiental. Quanto ao planejamento ambiental, fazem uso das informações técnicas a respeito de fatores físicos, naturais, sociológicos e políticos da região, tendo por ideal atuar em níveis variados do macro da região, procurando monitorar, inclusive, os processos de ocupação territorial, para que sejam ajustados dentro de níveis mais amplos do planejamento que considerem os limites ecológicos.

O monitoramento ambiental tem por finalidade atualizar os profissionais do NEMA em relação aos fenômenos naturais e relativos à ação humana inerentes ao ambiente costeiro. Essas informações são transmitidas através dos programas de educação ambiental e através de relatórios para a administração pública, visando contribuir para o planejamento ambiental. Os relatórios obedecem às normas de instituições financiadoras de projetos do país e do exterior.

A EA é desenvolvida nos níveis formal e informal. Sua ação no âmbito das escolas em Rio Grande dá-se através do projeto *Ondas que te quero mar*, que teve início em 1987 com o título *Mentalidade Marítima: proposta de Educação Ambiental para a Zona Costeira do Rio Grande do Sul*. É esse projeto que tem centralidade como objeto dessa dissertação de mestrado e, atualmente, ele passa por uma transição em que a Prefeitura Municipal do Rio Grande, através da SMEC, está assumindo-o em seus resultados e novas ações, pouco a pouco, mediante o Projeto *Quero-quero*.

Quanto aos outros projetos desenvolvidos pela equipe técnica do NEMA, posso destacar: *Dunas Costeiras; Mamíferos Marinhos; Caracterização Ambiental do Sistema Arroio-Bolaxa; Viveiro Florestal; Feira Ecológica; Praia Viva; Programa de Conservação e Manejo do Pinípedes do Litoral-sul do Brasil*.

O NEMA tem recebido o apoio institucional, nos últimos anos, das seguintes instituições: Fundação O Boticário de Proteção à Natureza; FURG; IBAMA- Instituto Brasileiro dos Recursos Naturais Renováveis e Não Renováveis; PADCT/CAPES- Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico; CIRM - Comissão Interministerial para os Recursos do Mar; FAPERGS- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul; SEC-RS - Secretaria Estadual de Educação e Cultura; FNMA-MMA- Fundo Nacional do Meio Ambiente- Ministério do Meio Ambiente; FNDE-MEC - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Ministério da Educação e do Desporto; FEPAM- Fundação Estadual de Proteção ao Meio Ambiente; WWF - World Wildlife Fund; FWS- Fish and Wildlife Service; PETROBRÁS; Ministério dos Transportes

4. CAMINHOS CRUZADOS: AS TRAJETÓRIAS DE RITA, RAMIRO E CARLA

O eu não está mais solidamente fixado em uma identificação estável: joga, oscila e se multiplica.

Alberto Melucci

4.1 O SUJEITO ECOLÓGICO: OPÇÃO E IDENTIDADE MÚLTIPLA

Quando assisti o terceiro filme da trilogia *MATRIX* cujo título é “*Matrix - Revolutions*”, fiquei ensimesmado com uma cena que tem se feito muito presente em minhas reflexões. Penso que ela permite devanear em torno dos nossos agenciamentos, de nossas opções em participar deste ou daquele grupo social, abraçar esta ou aquela causa, seja de duração perene ou curta. Claro, somos seres de opção e nossas escolhas estão enraizadas na capacidade ética do *homo sapiens* de deliberar por isto ou aquilo.

Refiro-me, especificamente àquela parte final do filme em que se realiza o “duelo final” entre o humano *Neo* – membro do grupo rebelde que quer acabar com o domínio das máquinas sobre a raça humana e desiludir os outros humanos que estão sob o jugo de uma falsa realidade composta pela *Matrix* –, que age com destreza quando imerso na realidade virtual, contra o “programa” *Smith* – o agente. Cabe explicar que, conforme a ficção proposta pelo filme, vivia-se um período em que as máquinas subjugavam a vida humana, deixando a nossa espécie em um estado de “sono profundo”, vivendo em uma realidade virtual que a maioria acreditava ser de fato a vida real. Todavia, alguns humanos escaparam a esse domínio e com a “consciência desperta” formaram uma resistência em defesa de sua causa libertadora. No momento do embate virtual entre os dois personagens, *Smith* não entende porque *Neo* –

mesmo arrasado pela sua força oponente – não desiste e o indaga sobre a razão de tal atitude, ao que Neo respondeu: Porque essa é minha escolha!

Um das perguntas que me ocorreram há algum tempo seriam por que os educadores se fazem “ambientais”? De onde nasce essa “vocação” pelo ambiental? O que contribuiu para que fizessem essa escolha? Os cursos de formação acadêmica? Certamente não de todo ou isoladamente, porque na trajetória desses educadores o ambiente se apresenta na sua ausência ante o rol de temáticas curriculares. Seriam, então, as vivências extracurriculares que os laços de família oportunizaram que os conduziram à intenção de defesa do ambiente? Ou ainda, as amizades e os sonhos que permearam suas experiências juvenis que os aproximaram de um tema tão palpitante quanto a utopia de reformar o mundo em sua postura contestatória e inovadora?

Seriam as suas experiências com o sagrado? Afinal, o que contribui ou provoca alguém a tal ponto que venha assumir para si o compromisso com a questão *ambiental* ou lançar-se profissionalmente na trilha da Educação Ambiental? Inferi que deveriam ser múltiplos esses elementos constitutivos dos “sujeitos ecológicos” e que, talvez, nesse estudo, emergissem dos trechos de suas trajetórias, que eu colheria nas entrevistas, com vistas a entender o seu modo de fazer a EA em Rio Grande, como pode ficar entendido a partir do capítulo dedicado aos bastidores desta dissertação.

Obviamente, parto do pressuposto que eles escolheram o ambiental. O meu porto de análise é um lugar de compreensão de mundo onde nos fazemos ao longo de nossa trajetória histórica, lidando com elementos simbólicos de nossa cultura, com as disposições genéticas que trazemos, com a estrutura socioeconômica que nos condicionam o estar e o agir, que molham nossas escolhas nos impondo situações-limite.

Contudo, essas conjunturas desenhadas pela variedade de elementos que condicionam nossa estada no mundo, não determinam fatalmente a nossa trajetória histórica,

pois, assim, estaríamos atrelados, do ponto de vista filosófico, a um determinismo divino ou material que nos colocaria na posição de sujeitos submetidos a determinantes de fora, onde ignoraríamos o papel da subjetividade na gestação das histórias de vida, objetivando o homem e a mulher como algo dado a priori e não como projeto – fundamento de toda a prática educativa – na História que, por sua vez, passaria a ser lida numa lente imobilista e, por isso mesmo, desesperançada.

Depreendo que essa leitura da indeterminação do homem e da mulher como sujeitos históricos, diz respeito à consciência de *ser condicionado* (Freire, 2000a), que elucida a diferença fundamental entre ser determinado ou condicionado. Acreditar-se como sujeito determinado pela estrutura em que se desenrola a existência, remete a uma abordagem mecanicista da História, que a coloca como um suceder de fatos alheios ao livre-arbítrio dos homens e das mulheres, quando o próprio desdobramento dialético da “saga” da presença humana no mundo, ao longo do tempo, demonstra ao observador atento que ela se faz por rupturas e discontinuidades, marcada pelas opções, pela responsabilidade ética configurada pelas escolhas que são afetadas, por sua vez, pelas forças sociais, históricas e culturais.

Não estou me agarrando ao mito do homem isolado da realidade, porém não posso me debruçar sobre um determinismo que negaria a nossa capacidade criativa e ética de nos inserir no mundo. Não me permito a entrega a uma leitura de mundo que ignore o valor da opção dos educadores/atores sociais – sujeitos de ocorrências – desse estudo, relegando-os a um estar determinista no campo ambiental que desconsideraria a recriação e a intervenção nesse campo como algo produzido na/com a presença desses sujeitos em relação dialógica com seus pares na realidade em que estão inseridos.

Nessa perspectiva *dialética e antropológica do condicionamento humano*, Paulo Freire ressalta que:

Tornamo-nos seres condicionados e não determinados. É exatamente porque somos condicionados e não determinados que somos seres da decisão e da ruptura. E a responsabilidade se tornou uma exigência fundamental da liberdade. Se fôssemos determinados, não importa porquê, pela raça, pela cultura, pela classe, pelo gênero, não tínhamos como falar em decisão, em liberdade, em decisão ética, em responsabilidade. Não seríamos educáveis, mas adestráveis. Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta contra a opressão e o arbítrio. (FREIRE, 2000a, p. 121)

Para mim, o sujeito ecológico se faz na opção por esse campo, na escolha de simpatizar com o verde, pautar sua alimentação em uma orientação naturalista ou imergir em uma militância mais ostensiva em ações de protesto, ou ainda, na atitude de reordenar sua ligação com o sagrado pelo caminho da Natureza. Deve haver um apelo combinado entre subjetividade e objetividade à adesão que o leva, de mansinho ou abruptamente, ao encontro dialógico com outros que sintonizam com os *percebidos destacados* que têm da realidade, onde a denúncia do que entende ser preciso consertar e o anúncio pela mudança, ou os sentidos da encarnação de um *carpinteiro do universo* – como cantarolou o profeta/poeta Raul Seixas – são compartilhados. Esse apelo parece ser um território afetivo e simbólico onde o sujeito se vê às voltas com um desejo, quase destino, de indagar a lógica do sistema e querer mudar seu *status quo*.

Do ponto de vista social, uma conjuntura variada de acontecimentos pode levar a adesão à ação coletiva pelo ambiental: um conflito ambiental, uma mobilização em defesa de determinada área verde, uma campanha de conscientização frente o reaproveitamento de resíduos sólidos, uma leitura proposta a um coletivo de alunos ou uma palestra, etc. Mas, do ponto de vista do subjetivo, da opção particular, “(...) um movimento social é quase sempre o resultado de uma escolha. E este é o seu ato fundador.” (Brandão, 2005, p. 109) Muito embora alguns contextos sociais obriguem indivíduos, com vistas à sobrevivência, aderir a certas agências de sentido, como pertencer a uma igreja porque a família não admite outra manifestação religiosa sob pena de expulsá-lo de casa, realizar determinada qualificação

profissional para evitar o desemprego - por exemplo -, a participação em um movimento social se institui no *desejo*, na vontade de tecer e pertencer a uma rede de solidariedade em torno de uma questão pertinente na leitura do sujeito mesmo.

Na atualidade das sociedades complexas, “(...) permeadas por uma mudança acelerada e expostas ao risco da catástrofe, torna mais evidente que os processos sociais são produtos de ações, escolhas, de decisões.” (Melucci, 2001, p. 31). Fica claro que a adesão a um determinado movimento social consiste em um “movimento” em direção a uma identificação coletiva, formatada a partir de um agir que orbita em torno de uma demanda qualquer – não necessariamente um conflito antagonista – e que provoca a ação coletiva, a partilha de sentidos, sensibilidades e valores em torno de um propósito maior, tangenciado pelos interesses ou recompensas buscadas individualmente pelos sujeitos (satisfação pessoal, visibilidade profissional, solução de um problema local, etc.).

Dessa forma, o que assinala o grupo passa a ser assumido relativamente pelos sujeitos como um perfil identitário recriado pelo seu modo de ser/agir no mundo. Mas essa *identidade* é uma escolha do sujeito, não é uma doação ou imposição do movimento – a não ser, como parece acontecer, em movimentos autoritários que primam “doutrinariamente” por uma ortodoxa unidade, homogeneidade de discurso e comportamento, ignorando ou procurando suprimir as diferenças dos membros do grupo social – que o conduz a um sentimento de pertença grupal.

Brandão (2005), inspirando-se nos estudos de Stuart Hall a respeito da questão da *identidade na pós-modernidade*, diferenciando-a da *identidade no iluminismo* – duradoura descrição da pessoa centrada em nomes e fatos relativos a sua origem – e do *sujeito sociológico* – cujo estatuto é adquirido nas interações do sujeito com a sociedade –, elucida que vivemos um tempo em se desenha um sujeito diverso do formatado pelas formas de análises sociológicas tradicionais:

Um sujeito interior e relacionalmente fragmentado, frágil, mutante, mutável e, a cada momento, negociador de si-mesmo e francamente negociável. Um alguém que entre os seus outros transaciona a sua própria auto-imagem ao longo não apenas de uma vida inteira, mas no decorrer dos diferentes momentos e percepções de momentos de um trecho da história biográfica de uma vida. Dela inteira ou de uma fração dela. Hall pensa a identidade do sujeito pós-moderno como uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam (...). (BRANDÃO, 2005, p. 112-113)

Essa identidade não é pura, nesses tempos de sociedade planetária complexa; pelo contrário, ela é radicalmente difusa, múltipla, dependente da gama variável de pertencimentos possíveis, continuados ou factuais, que o ator social pode empreender ao longo de sua trajetória pessoal, atualizando-os ou descartando-os. A identidade seria uma experiência transitiva, jamais encarcerada em uma única vestidura, mas a soma de várias identidades combinadas, resultante da complementaridade dos múltiplos encontros conectivos e criativos entre o ator social, seus pares e outros movimentos em que transite, abrindo, em uma espiral crescente, o leque de possibilidades de recriação da própria identidade e da coletiva.

O que quero afirmar aqui é que, por exemplo, os sujeitos dessa pesquisa não são somente trabalhadores da educação, ecologistas, mas: pais, mães, místicos, profetas, terapeutas, budistas, holísticos, educadores ambientais, socioambientalistas, praticantes de um ambientalismo de educadores, pesquisadores, multiplicadores de saberes sistêmicos, animadores populares, consumidores, artistas, escritores, pós-graduandos, gente; enfim, o seu perfil identitário como o de quem lê esse trabalho tanto quanto o de quem o escreve, é multifacetado. É na confluência de nossos múltiplos papéis sociais que tecemos os fios que se entrecruzam na sua dialogicidade com o real para produzir a tapeçaria de nossa identidade que, preciso reforçar, é mutante e dinâmica.

Então, a categoria identidade, em uma perspectiva sociológica compreensiva, não consiste em um núcleo uniforme, estável, mas cambiável, resultante da interação dialética da subjetividade com a concretude do mundo em que se está presente, ligada e “manipulada”,

quotidianamente, ao/pelo modo pessoal ou particular do indivíduo viver a sua experiência cultural no movimento a que adere sem estar, necessariamente, firmada num atributo dominante, mas nas complementaridades vividas pelo próprio sujeito no transcorrer da sua biografia.

Feitos esses esclarecimentos sobre a categoria identidade como uma opção móvel e múltipla, posso falar da categoria sujeito ecológico. Trago o sujeito ecológico não como uma pretensa rotulação para aqueles que se envolvem nas questões das várias tendências da EA ou do diverso universo do ambientalismo – muitos nem se reconheceriam nesta adjetivação –, mas como uma faceta emergente dos múltiplos pertencimentos dos sujeitos desta pesquisa que os conecta a um que fazer da EA.

Aliás, a percepção desses múltiplos agenciamentos reforçou a minha hipótese de que as suas narrativas em torno de alguns fragmentos de suas trajetórias individuais me ajudariam a entender como as mesmas se configuraram, mas, sobretudo, como a trajetória pessoal desses sujeitos incide sobre a metodologia *Ondas*, ou seja, como ela se reflete e explica os sentidos de seus elementos teóricos e metodológicos constitutivos.

Para me fazer entender, lanço mão da contribuição de Carvalho (2004) quando caracteriza o sujeito ecológico enquanto categoria que explicita um jeito de viver e ser que traduz um amplo ideário ecológico, que articula o sonho de vivência plena dos valores ecológicos (ecologia profunda) com a utopia de uma sociedade plenamente orientada por esses valores. Embora sua configuração não seja um bloco único, ela estaria quase que centrada no ecológico; certamente, matizada em níveis diferentes de adesão e busca de integração ao ambiental, afetada por outras inserções sociais e afetos, produtora de uma ação “contaminante”, por onde o sujeito realiza a sua práxis.

Também Isabel Carvalho, em suas análises a partir dos testemunhos de vida de indivíduos vinculados ao campo ambiental, acrescenta que a categoria *sujeito ecológico* é portadora de múltiplas faces:

Um sujeito pode ser visto em sua versão grandiosa como um sujeito heróico, vanguarda de um movimento histórico, herdeiro de tradições políticas de esquerda, mas protagonista de um novo paradigma político-existencial; em sua versão new age é visto como alternativo, integral, equilibrado, harmônico, planetário, holista; e também em sua versão ortodoxa, na qual é suposto aderir a um conjunto de crenças básicas, uma espécie de cartilha - ou ortodoxia - epistemológica e política da crise ambiental e dos caminhos para enfrentá-la. (CARVALHO, 2002, p. 74)

Então, deve ficar claro que quando se fala aqui em sujeito ecológico como perfil identitário dos sujeitos desta pesquisa, não estou pretendendo classificá-los, mas explicitar um ethos, uma gama de posturas, hábitos, valores, saberes que conectam esses sujeitos ao campo ambiental e, nesse caso particular, ao território da EA, concedendo, inclusive, a compreensão de alguns elementos da sua proposta educativa, onde os referenciais instituídos nas suas trajetórias pessoais deságuam na Metodologia *Ondas que te quero mar*, o que ficará mais claro no capítulo que lhe foi destinado.

4.2 UMA VIA DE ACESSO AO AMBIENTAL: O AFETO PELA NATUREZA

Quando indagados a respeito de fatos pessoais que pudessem revelar como sendo importantes nas suas trajetórias de vida, no sentido da sua formação ecológica, os sujeitos tendem a reconhecer essa passagem para o ambiental como algo “colado” em sua trajetória - um *mito de origem*²¹ -, como se desde sempre estivesse presente em suas vidas; não se vêem

²¹ Os *mitos de origem* podem ser compreendidos, com Carvalho (2002), como processos da trajetória do sujeito, revelado pela sua narrativa, que re-significam o seu contato com o ambiental estabelecido num período longínquo da sua trajetória e fundador da sua sensibilidade para com a Natureza. São reconstruções do sujeito na releitura narrativa de sua biografia onde este procura dar coerência ao passado da mesma, articulando-o com o

“desplugados” da Natureza no mesmo tom em que afirmam a humanidade como parte dela; a Natureza então, é uma marca instituinte de sua formação. Rita e Carla destacaram seus contatos iniciais com a Natureza já na infância.

Lembro que, na penúltima entrevista que fiz com Rita, ela descreveu a ambiência de sua infância e juventude em Rio Grande como um marco de seu afeto pela Natureza, dado que também se encontra na sua dissertação de mestrado em educação ambiental. Nesse caso, Carla faz coro com Rita quando testemunha que seu afeto pela Natureza pode estar vinculado a vivências de sua infância ligadas ao ambiente natural. Já Ramiro, fala que sua adesão aos valores ecológicos deu-se através da EA como sua via de acesso, muito embora aponte na sua trajetória a presença da alimentação natural e de experiências no ecoturismo.

Em sua dissertação, Rita traz-nos elementos de sua infância e juventude entre o *ambiente* urbano e o natural que parecem incidir sobre sua escolha e adesão ao ambiental:

Nascer e crescer no centro de Rio Grande poderia ter caracterizado minha infância como urbana. Mas em uma cidade como Rio Grande, onde o mar e a zona rural estão tão próximos do centro urbanizado, o contato com o meio natural foi, e ainda é, freqüente. Nesta relação do ambiente construído e natural, foram registradas imagens fortes na minha mente: o pátio e a calçada da casa onde vivi até os 12 anos e as brincadeiras na rua com vizinhos, a fazenda no Senandes e toda a cultura tradicionalista gaúcha, a escola com toda sua sistematização cansativa do conhecimento, entretanto, com sua riqueza de pessoas, a praia do Cassino, onde morei durante a adolescência e moro hoje. Enfim, uma diversidade de ambientes, de pessoas, de cotidianos, que hoje estão conectados pelas opções que já fiz adulta. (RACHE, 2004, p. 12)

Como se pode observar, as relações afetivas com a Natureza são construídas, segundo o seu relato, em uma infância em que se conectam o urbano, o rural e o mar, algo peculiar à cidade do Rio Grande/RS. Nesse momento da trajetória de Rita, relacionam-se o brincar na rua e as visitas a uma fazenda da família no Senandes, vivências na cultura

tempo presente. Ainda nos *mitos de origem* podemos colher certas percepções de Natureza que marcam a tradição do campo ambiental. No caso desse estudo, considereirei o reconhecimento desses como uma das possíveis *vias de acesso* ao ambiental.

tradicionalista – que afirma uma certa percepção saudosa da natureza, romântica e idílica – e a moradia no Balneário do Cassino; ou seja, é destacado pela educadora ambiental o início de seu afeto para com a Natureza em uma rica experiência vivida por ela desde a infância, junto à sua família, em um ambiente diverso. Na sua última entrevista concedida a mim, Rita reafirma esses apontamentos destacando o pátio como espaço dessa relação:

(...) a casa onde eu morava era uma casa enorme, naquela época as casas tinham pátios enormes assim... Então a minha infância foi toda assim, na rua, na calçada, as brincadeiras urbanas de calçada, mas muito também no pátio da casa e tinha um pomar imenso, meu avô tinha ameixa, tinha nozes, bergamota, nós criávamos, nós crianças, os adultos não gostavam..., mas a gente criava galinha no fundo de casa, porque curti, né.

O pátio é um espaço do brincar e do contato com uma natureza construída, manifesta no pequeno pomar dos avós de Rita. Sua importância é sublinhada por ela quando o apresenta como um ambiente de maior permanência na infância onde as brincadeiras, o contato com as árvores e os bichos – que por ela e por outras crianças, eram criados – são costurados pelo desejo de se divertir. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço (Freire: 2000b) em que Rita transita, instituindo uma sensibilidade junto às árvores e aos bichos através desses contatos iniciais e prazerosos com a Natureza que, intermediados pelo lúdico, parecem firmar o ambiente natural, no ideário da educadora, como ente digno de afeto.

Carla, por sua vez, filha da cidade de Santa Maria/RS, aponta que a sua vinda, na juventude, para a cidade de Rio Grande, objetivando concentrar-se nos estudos para o concurso vestibular, é o que permitiu a sua descoberta de que “tinha tido uma vivência muito ligada à natureza”. E a vivência a que ela se refere também remete a experiências com a própria família que, segundo a entrevistada, assinalam seu afeto à Natureza.

Puxa. Saímos muito! Meu pai era uma pessoa que... que ele saia, ele ia... Todo final de semana ele mostrava um lugar diferente. Não era de ir direto. Não acampava, não. Meu pai sempre foi muito comodista. Não queria saber de barracas, né. E... dava trabalho mesmo. Então não tive esse costume. Mas nós íamos muito nos lugares. “Vamos visitar o Menino Deus!”, “Vamos visitar não sei o quê”, vamos na Estação Experimental, e sempre com coisa ligado muito... na cachoeira, na barragem, ah, entendeu? Sempre tinha. E... tá, nós íamos pra Jaguari, pura selva, né. Pura natureza. Lindo! Um rio maravilhoso. Ma muito lindo, muito preservado, né. Um vale Mott... O vale da... ah, encantador. E... então sempre essa relação com a natureza, essa curiosidade então, de conhecer, em casa também, muitas árvores, né. Tu sempre... Ah! Uma goiaba ah! ah! ah! ah! Eu lembro tudo isso, né. E meu pai era um colono. Tinha...Teve um bom conhecimento da terra, né. Das espécies. Como é que planta, como é que... ah... uva, né. Então tu sempre nisso.(...)

Ressalto aqui as “sintonias” entre Rita e Carla na via de acesso ao ambiental, mediante experiências com a família junto à Natureza, e as incursões no espaço do pátio que se diferenciam, todavia, no sentido em que Rita dá ênfase à vivência no ambiente onde cresce e a família mora e sobrevive, quando Carla manifesta maior deslumbramento diante dos passeios organizados por seu pai junto a lugares ainda preservados. O pátio e as árvores frutíferas guardam morada nas lembranças de infância de ambas educadoras e isso é o que reforça a minha suspeita de que esses elementos contribuem na formação desse perfil identitário nomeado de sujeito ecológico que, entre suas várias atribuições, reconhece a outredade do ambiente e a afirma em sua militância.

Entenda-se via de acesso como algo pertinente aos caminhos de aproximação trilhados pelos sujeitos na direção de uma certa “intimidade” com o ambiental como território em que se produz simbolicamente a existência ou se firma a ação profissional. Refere-se aos diferentes modos pelos quais os sujeitos aderem ao campo ambiental, configurando-se em meios ou estratégias utilizadas pelo ator social para acionar sentidos, normas, valores e atitudes que o agenciam a esse campo simbólico.

Cabe-me tecer alguns comentários a respeito da configuração familiar. Essa categoria eu tomo de empréstimo dos escritos de Lahire (1997) sobre as razões do fracasso

escolar nos meios populares onde, advogando uma antropologia da interdependência, o autor defende cinco eixos para a leitura sociológica do fenômeno de sua análise. A configuração familiar pode ser entendida como um processo paulatinamente elaborado por um complexo de elos que formatam um recorte da realidade social, significada como uma rede de relações de *interdependência* humana, cujos fios são transformados ou atualizados na complexa conexão entre o indivíduo e o meio.

As configurações familiares são heterogêneas, formatadas por elementos de socialização contraditórios que se entrecruzam e por instabilidades que transformam sua estrutura; nenhuma delas está desprovida de objetos culturais – que não são elementos simbólicos apreendidos na mera reprodução, mas recriados e ressignificados por aqueles que os herdaram –, contudo, podem estar “mortos” se nenhum dos membros da família os reavivam na vida de relação.

Não posso descrever profundamente a configuração familiar particular dos educadores sujeitos desta pesquisa, não tive acesso a uma densa narrativa sobre detalhes. Não porque teria sido interdito pelos sujeitos; não, de forma alguma, simplesmente procurei respeitar a vida privada dos participantes da pesquisa ante a acolhida que me foi conferida, ocupando-me dos fatos e reflexões a que acessavam os mesmos durante as entrevistas e em outras fontes de que me utilizei. Penso ser este um limite ético que não deveria abrir mão e que minha postura, de nenhum modo, comprometeu a captação de dados que atendessem minhas intenções de pesquisa desde o momento que comecei a cercar o objeto em estudo.

Mas devo registrar que Rita, além de ter vivido sua infância na casa de seus avós – lugar onde o cultivo das árvores frutíferas solidifica também uma certa relação da Natureza como provedora de alimentos e de conseqüente gratidão por esse ente – também experimentou certa aproximação com a lida do campo na fazenda de seu tio, que lhe foram muito significativas; ao menos é o que deduzo do modo suave e amoroso com que recorda

esses fatos de sua biografia. No que se refere à Carla, a presença de uma mãe geógrafa e de um pai que cultivava a terra são fortes matrizes do ambiental em sua vida. O saber da lida com a Terra e o conhecimento científico da superfície dela, de seus acidentes, climas, solos e vegetações aparecem como matriz instituinte de Carla.

Nesse sentido, penso que diante da infância como fragmento da trajetória dessas educadoras – que ressaltam a vivência familiar no forjar de seu afeto pela Natureza – é deveras relevante identificar que a mesma se estrutura como um dos condicionantes na produção cultural dessa sensibilidade.

Do ponto de vista da produção cultural dos sentidos do ambiental há, em nossa sociedade, uma infinidade de meios de socialização de significados diversos de Natureza. Os sentidos atribuídos pela cultura familiar ao ambiente seriam, desse modo, importantes elementos para a formatação da relação que os sujeitos podem assumir ante o ambiente, pois na proximidade com “vivências de natureza” e a afetividade dos responsáveis, o indivíduo poderia capitalizar estruturas conceituais que seriam (ou não?) mobilizadas nas vivências em estágios posteriores de sua trajetória.

Ou seja, as formas familiares de cultura do ambiental²² colaborariam sobremaneira na estruturação do habitus que anima o sujeito ecológico, quero dizer como uma elaboração intersubjetiva de um conjunto de modelos comportamentais, sensibilidades e afetos, estruturas de raciocínio e conduta onde estão imbricados o capital simbólico do indivíduo e a sua práxis social.

²² Como Lahire (1997) apresenta as *formas familiares de cultura escrita* como um dos eixos sociológicos pertinentes ao entendimento do fenômeno sucesso/fracasso escolar, relacionando-o com os meios de socialização da cultura escrita no âmbito das famílias; aventuro-me, com base nessa categoria, pensar a questão das formas familiares de cultura do ambiental como um elemento cultural instituinte do *sujeito ecológico* dessas educadoras, jamais como um determinante das suas escolhas, mas como um dos possíveis – entre tantos – condicionantes de suas biografias passíveis de serem captados por essa pesquisa.

4.3 OUTRA VIA DE ACESSO: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

No caso de Ramiro, sua sensibilização para o ambiental não tem por referência a configuração familiar, pois na sua fala ele destaca a sua relação com a EA iniciada como ofício, como se sua via de acesso a esse campo se efetivasse na sua atuação de educador ambiental. Porém, o educador apresenta, ao longo de sua trajetória, alguns de seus “anúncios” pelo ambiental, provavelmente residente em sua forma de alimentação quando diz: “Já tinha hábitos alimentares, isso não mudou na minha vida né, questão de não fumar e não beber, né, de não comer carne vermelha, isso já era muito claro pra mim.” E, na sua experiência profissional, Ramiro tece uma rede de interações, a partir de sua formação e atuação, que vão conectá-lo à questão ambiental: o ecoturismo e as práticas alternativas no campo da saúde. No relato de suas vivências profissionais, o professor de educação física se insere no mercado do turismo, partindo de Pelotas à Santa Catarina e de lá para o exterior:

daí resolvi dar uma volta pelo mundo, vendi minhas coisas todas, passei três meses na flauta, aí, lá descobri um pouco do turismo, achei interessante o turismo, achei que era uma boa experiência de trabalho. Voltei para o Brasil, fiquei morando no Rio de Janeiro, fiz vários cursos de turismo lá. Trabalhei na área, fiz (...), e voltei para Santa Catarina uma vez mais, achei que uma vez formado eu tinha que ir pra lá né. Fiquei mais um ano lá, voltei pra Rio Grande, depois de passar quase onze anos, dez anos praticamente fora, durante esse tempo todo né, e...

No retorno a Rio Grande, Ramiro se dedica ao ecoturismo, fez curso de guia local e, sentindo interesse em trabalhar com guias europeus, talvez para enriquecer o rol de suas vivências, resolveu morar no Uruguai, somando a isso o seu interesse de aprender mais a Língua Espanhola e acumular uma certa soma de dinheiro com a intenção de retornar sabendo

outros idiomas. Nesse ínterim surge a Ioga²³ como experiência formativa capacitando-o para uma nova área profissional, cujo relacionamento ele já possuía desde a juventude, anunciando suas possibilidades no campo das práticas de matriz oriental e alternativa:

quando eu tava lá no Uruguai, acabei fazendo uma formação em Ioga, eu já praticava Ioga desde os quinze anos, dezesseis anos, eu fazia, tinha interesse de trabalhar em casa, quando e´..., em Pelotas eu tive uma experiência de um ano com uma professora de Ioga de Pelotas, ela queira que eu já trabalhasse naquela época, mas eu não me sentia apto, bom, resumindo... Quando tava fazendo essa estadia no Uruguai, fiz curso de formação de instrutor de Ioga, quando voltei pra Rio Grande, em seguida comecei a trabalhar com isso.

As interações de Ramiro levam-no a realizar uma formação em massoterapia²⁴.

No seu segundo retorno à cidade do Rio Grande toma conhecimento de que no Balneário do Cassino, onde morava, havia um professor de massagem. Esse professor, que tinha efetivado a sua formação de forma extensa com professores chineses em São Paulo, ensinou-o, aplicando-lhe as técnicas, corrigindo-o, para mais tarde encaminhá-lo para um curso em Porto Alegre. Tratava-se de uma formação em massoterapia em um mês de curso com diploma e tudo o mais. Nesta altura da sua biografia, quando realizava outros mini-cursos que surgiam, Ramiro

²³ Ioga designa um conjunto de tradições, ensinamentos e filosofias, não muito homogêneas, centradas principalmente em práticas ascéticas, que se desenvolveu ao longo da história no oriente, particularmente na Índia, e que nos dias de hoje está amplamente difundido no mundo todo, inclusive no ocidente. A palavra ioga nomeia a canga que se usa para unir a junta de bois ao arar a terra, por extensão, união. Seu objetivo é a união que consiste num processo de libertação: a união do eu ou consciência individual com o espírito divino interior, que recebe o nome de samadhi. Yoga é um caminho prático para a pessoa se libertar das amarras que impedem essa desejada união. O sistema filosófico que apóia e acompanha esta prática, e que segundo o Bhagavad Gita é inseparável dela, é o Sankhya. (Fonte: Wikipedia)

²⁴ Refere-se à terapia pela massagem. É a prática de aplicar força ou vibração sobre tecidos macios do corpo, incluindo músculos, tecidos conectivos, tendões, ligamentos e articulações para estimular a circulação, a mobilidade e a elasticidade. Pode ser aplicada a partes do corpo ou continuamente a todo o corpo, para curar traumas físicos, aliviar stress psicológico, controlar a dor, melhorar a circulação e aliviar tensão. (Fonte: Wikipedia)

se deparou com a auricultura e fez estudos sobre chakras²⁵. Segundo ele, foi a partir da auricultura que redescobriu a acupuntura²⁶, terapia que já admirava à distância.

Nesse meio tempo que eu fui à SP eu fazia com a minha..., a esposa de um dos meus professores, ela era aluna de Tai chi, então ela foi me dando umas dicas de Tai chi, cada vez que eu ia lá ela ia me passando um pouquinho da forma do Tai chi, então, na verdade, eu fazia Tai chi e nesse meio tempo estudando: Ioga, massagem, né, para compor essa visão, digamos, holística.

É interessante observar que o educador ressalta, nesse fragmento da sua fala, a matriz instituinte da busca que efetiva ao longo de sua trajetória. Como profissional da educação física, vai ao encontro de outros saberes, não necessariamente acadêmicos, que complementem os saberes científicos que configuram a sua formação ou supram as suas insuficiências, a fim de compor uma visão mais holística do ser humano e do mundo. Uma visão holística pode se entendida como uma percepção totalizante do cosmos e do ser humano, compreendendo a unidade harmônica formada pelas partes do todo da realidade, onde essas partes não se colocam de forma isolada, fragmentada, mas em complexa interdependência.

Nesse meio tempo, teve quinhentos cursos, Vinícius, que eu não vou colocar em detalhes porque... Reiki! Outras coisas que a gente vai passar... E... Praticamente é isso aí. A Educação Física e essa visão da saúde terapêutica né, preventiva.

Ramiro instala na sua jornada, para compor uma concepção da saúde de forma profilática, um trânsito que vai do físico ao espiritual, do indivíduo ao todo, dos saberes sobre a corporeidade às informações milenares sobre a sua estrutura bionérgica, e é essa matriz de

²⁵ Segundo a Ioga, dentro do corpo humano existiriam canais por onde circularia a energia vital que nutre órgãos e sistemas, dessa forma, existiriam várias rotas diferentes e independentes por onde circulam esta energia. Os chakras seriam pontos em que essas rotas energéticas estariam mais próximas da superfície do corpo. (Fonte: Wikipedia).

²⁶ Trata-se de um método de tratamento chamado complementar de acordo com a nova terminologia da OMS - Organização Mundial da Saúde. Atribui-se o nome “acupuntura”, a um jesuíta europeu que retornando da China

práticas orientais como Ioga, Tai Chi Chuan²⁷ e de terapias alternativas como: massoterapia, auriculatura, Reiki²⁸ e acupuntura de sua variada formação que colaboram na constituição de uma rede de relacionamentos cotidianos passíveis de serem compreendidos como *outra via de acesso ao ambiental*, tal como ele reconhece quando fala de sua adesão a esses valores:

Quando eu comecei a dar aula em Rio Grande, eu comecei a dar aula no Cassino também. Então ali, por influência, por conhecer muita gente da Oceano, principalmente eu comecei a ter alunos oceanólogos e uma das minhas alunas também foi a Carla. A Carla já tava no NEMA, conheci o NEMA assim por nome assim, não sabia que o pessoal trabalhava com a parte ambiental. A Carla já trabalhava com o NEMA e já tinha um convênio com a SMEC, já firmado, de capacitação dos professores. E ela foi minha aluna e: - Pois é, achei que o NEMA trabalhava com Biologia. – Não, não é biologia, é educação ambiental, pá - pá – pá... - Precisamos da parte corpo pra isso, quem sabe... Vamo fazê então!

Então, a aproximação de Ramiro com a ambiental não se dá por uma única via.

Assim como a História é um fenômeno de rupturas e discontinuidades, a *via de passagem* dele e de outros sujeitos ao ambiental não precisa ser, e provavelmente não se dê, de forma linear, mas é feita de interrupções e da sucessão de outros acontecimentos que atualizam a matriz ambiental, ou até a tornam relativa. Nesse caso, essa matriz não se impõe como centralidade o tempo todo no sujeito que, pela sua práxis, pode dar ênfase preferencial àquela a qual se filia mais intimamente em dadas circunstâncias.

no século XVII, adaptou os termos chineses Zhen Jiu, juntando as palavras latinas Acum (que significa agulha) e Punctum (picada ou punção). (Fonte: Wikipedia)

²⁷ Tai Chi Chuan consiste numa arte marcial interna chinesa ou neijia. É reconhecida também como uma forma de meditação em movimento. Seus princípios filosóficos remetem ao Taoísmo e à Alquimia Chinesa. A relação de Yin e Yang, os Cinco Elementos, o Livro das Mutações (I Ching) e o Tao Te Ching de Lao Zi são algumas das principais referências para a sua compreensão. O uso do Tai Chi Chuan como arte marcial dá-se mediante a utilização de movimentos circulares e continuados que acompanham e complementam os movimentos do adversário. (Fonte: Wikipedia)

²⁸ É uma terapia alternativa. As origens do Reiki remetem à antiguidade da humanidade e está relacionada à de imposição de mãos. O reiki como se conhece hoje, é uma terapia alternativa redescoberta por Mikao Usui, no início do Séc. XX. Preconiza, através da imposição das mãos do Terapeuta Reiki, irradiar as vibrações de harmonia da energia vital do Universo (Rei) para restabelecer o equilíbrio da energia vital (Ki) das zonas doentes do corpo de um paciente. (Fonte: Wikipedia)

Assim sendo, compreendo que a matriz instituinte do *ambiental* na jornada biográfica de Ramiro se inicia pela formação e atuação profissional na área do ecoturismo e se atualiza no encontro com a EA; porém, é o próprio educador que ressalta o seu diálogo no encontro com Carla, sua aluna de Ioga militante da ONG NEMA, como uma experiência significativa na adesão aos valores ecológicos, desvelando-lhe, inclusive, outra visão do *ambiental* que não somente conservacionista, capaz de contemplar a inclusão do corpo do ser humano numa visão “parceira”, ou melhor, em consonância com o paradigma holista que havia elegido para a sua vida. Nesse ponto inicia a caminhada de Ramiro como educador ambiental, que alia saberes oriundos de práticas orientais e da área da saúde e educação corporal, para transitar no território da EA, combinando em seu perfil identitário elementos de uma “orientalização do ocidente”, ou seja, de ressignificação de valores tradicionais da espiritualidade oriental por parte da cultura ocidental, de uma postura terapêutica alternativa e de ethos holista.

A respeito do holismo, com base em Pelizzoli (2002), pode-se identificar que essa corrente ético-filosófica é composta por um núcleo comum, que reside na crítica ao modelo de civilização pautado na concepção de um progresso material ilimitado conforme a racionalidade moderna industrial, e suas conseqüências para com o ser humano e os demais seres da vida. Sua proposição de fundo apóia-se em uma visão integradora, na recuperação da re-ligação da harmonia do humano em conjunção com o ambiente vivo.

Essa perspectiva abriga elementos do romantismo alemão dos séculos XVIII e XIX, que representa a primeira e maior reação ao racionalismo iluminista postulante, entre outros aspectos, da valorização da Natureza como uma “atividade viva”, com seus ritmos e formas perceptíveis ao humano, criadora da vida, e a exaltação de uma atitude de insaciável busca de integração com o infinito, com a unidade de todas as coisas.

Como alternativa ao desencantamento do mundo forjado pela razão moderna, e à secularização do ocidente, o holismo se configuraria em um movimento de retorno ao sagrado ou mistério da vida pela integração e reconhecimento da humanidade (unidade) no cosmos (todo). Ainda, encontram-se fontes desse movimento nos anos 50 quando o processo de “orientalização” ocidental tomou impulso nos movimentos contraculturais dessa época, aliando-se a esse acontecimento uma crítica feroz ao potencial de belicosidade de nossa espécie, observado a partir do desenvolvimento de tecnologia nuclear, bem como à lógica científica moderna e ao modo de produção capitalista. Colaboram para a composição desse paradigma as descobertas da Nova Física e a procura de grupos sociais por outras formas de espiritualidade no mundo ocidental, que não somente as judaico-cristãs.

Ramiro, Carla e Rita também vão vivenciar situações de formação e atuação profissional que irão acrescentar elementos à sua conexão com o campo ambiental, muito embora ainda não sejam propriamente configuradas como práticas estritamente pertencentes às tarefas de educador ambiental, por não estarem ainda vinculadas a ações educativas compromissadas com a formação de uma consciência ecológica.

Carla, depois de vários vestibulares, vai perseguir o caminho das ciências do *ambiente* optando, primeiramente, por cursar Geografia e, mais tarde, Oceanografia, ambas na FURG. Tal opção ela reconhece como orientada pelo seu afeto à Natureza e é, de certa forma, o que provoca um nexos entre a sua formação e a atuação profissional futura no campo *ambiental*. Conforme as suas palavras, veja-se:

o que me motivou a fazer a Geografia, é esse amor, essa coisa pela natureza assim. Que mais? Chegou uma hora, depois de muitas, ah, muitas tentativas, estudos, em outras habilidades que eu poderia ter, né, não vi que... chegou uma hora que... pôxa vida, mas tá na minha cara, né. É a natureza, é pensar, é conhecer essa natureza assim. E aí a Geografia foi o que me universalizou, né, nesse contexto.

Porém, como ser de busca ante a própria incompletude – típica da nossa condição humana –, Carla investe nas aprendizagens possíveis de saberes científicos que acaso pudessem lhe instrumentalizar ante a imensidão do mar que vislumbra na sua vivência próxima à praia do Cassino que, a seu modo, causa-lhe espanto:

A Oceanografia me deu uma base mais científica e mais, ah, com uma complexidade maior de informação, oceano, dos oceanos. Todos, todos fenômenos e seres, né, da Terra e aqui da região costeira, né. Descobrimo esse universo, também, que é o mar, essa coisa de imensidão. Então, tem a ver com isso tudo aí.

Rita trilha um caminho em “sintonia” com Ramiro; faz sua formação profissional na área da educação e viaja para fora de Rio Grande para experimentar outras vivências.

Quando passei para o segundo grau, atual Ensino Médio, mesmo não querendo ser professora, optei por cursar o Magistério em 1989, mesmo tendo sido aprovada no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande – FURG para Geografia Bacharelado, fui para São Paulo, tendo morado e trabalhado em Santos durante seis meses. (Rache, 20002, p. 13)

Contudo, em retorno à terra natal, matricula-se na faculdade num momento em que vigora uma concepção teórico-crítica da Geografia, indagadora do modo como o mundo é.

Em 1990, comecei a cursar a faculdade. (...) Os pressupostos conceituais da Geografia crítica permeavam o novo discurso dessa área do conhecimento, possibilitando que refletíssemos, nos posicionássemos criticamente frente à realidade e à ordem construída. Foi quando “conheci” autores como Milton Santos, Rui Moreira, Antônio Carlos Robert de Moraes e Wanderley Messias da Costa.

Possivelmente, nesse estágio de sua trajetória, Rita reencontrou-se com referenciais de crítica ao modelo de produção capitalista, de percepção das causas das desigualdades sociais que ela já havia “sentido na pele” quando participou do movimento de

organização do Partido dos Trabalhadores (PT) e de campanhas junto às periferias de Rio Grande.

meu pai é um dos fundadores do PT de Rio Grande, ele é portuário, então eu cresci junto, vendo toda a luta sindical, a fundação de um partido novo, as campanhas políticas, toda a questão da trajetória dessa assim, dessa relação de trabalhadores né, operários, a miséria..., eu participei, desde pequena eu participava das campanhas, andava no meio das vilas, vendo toda a situação social de Rio Grande, eu acho não, eu penso que isso contribuiu bastante pra minha formação enquanto educadora ambiental, inclusive pra fazer essa ligação entre esse amor à Natureza, essa interação né, essa paixão pela natureza em si e, também pelas questões sócio-políticas e econômicas e fazer esse link.

Tal elemento é significativo na configuração do sujeito ecológico que Rita anima no momento em que a educadora afirma que essa “andarilhagem” na periferia ajuda a compor o aspecto social do ambiental que abraça, vindo a atribuir a esse evento particular de sua biografia o valor de matizar a sua matriz de afeto pela Natureza e contribuir na sua formação como educadora *ambiental*. Rita tem a oportunidade de atualizar a crítica social apreendida na empiria, compartilhada com a família nessa atuação política “ambulante” nas zonas pobres da cidade, mediante os diálogos também criativos que a Universidade pôde facultar e nas práticas de leitura sugeridas.

Mas nos caminhos formativos dessa educadora, enquanto lecionava e estudava, surge a presença de uma atividade que poderíamos nomear de “eco-cooperativismo” rural.

Siga-se em sua narrativa:

(...) em 89 eu fui morar num sítio, aí eu fazia agroecologia, estudava, plantava, vendia hortigranjeiros né, e eu trabalhei com isso paralelo a minha atividade de professora e estudante da FURG até 2001 eu tive, eu gerenciei um sítio agroecológico que era ã..., não me lembro se era 99, por aí, a gente passou, inclusive, a fazer parte da cooperativa Sítio Pé-na-terra, que é uma cooperativa agroecológica, tu deves conhecer, de Novo Hamburgo, São Leopoldo, e eu fazia apicultura aqui em Rio Grande e o mel que a cooperativa vendia era tudo com a gente, e aí eu tive contato, claro, com a Pé-na-terra, passei um tempo lá..., né, estagiei com eles, mas desde antes, desde 89 eu já, já tinha essa relação com conservação, com atividade humana e conservação do ambiente e num processo também educativo,

porque eu era professora e a gente, inclusive, tinha, abriu uma estrutura de atividades para crianças do Centro Educacional Fraternidade, que era um orfanato, agora é uma escola e eles, algumas das crianças que se interessavam faziam estágio com a gente lá na horta, trabalhavam na agricultura, nós produzíamos queijo, tinha assim, era uma mini-fabriquinha agroecológica.

Nesse momento da trajetória da educadora, cruzam-se elementos comuns de uma tendência da práxis ambientalista do Brasil²⁹ nos anos 70, reforçada, em parte, pelos movimentos sociais e grupos de vocação ambiental relativa à vida comunitária na zona rural, onde se buscava um associativismo autogerido para a produção e consumo de alimentação natural e construção de uma cultura alternativa ao modo de vida da sociedade capitalista, estimulando o trabalho manual com a terra e a convivência com a Natureza.

Produzir de modo consoante com os processos ecológicos – princípio teórico da sustentabilidade –, harmonizando as técnicas da agricultura com as exigências ou potenciais do ambiente de maneira associada a uma cooperativa de maior porte como a *Sítio Pé-na-terra*, estreitando laços da economia solidária com práticas agrícolas e educativas afigura-se em uma singular vivência em que Rita combina, igualmente, facetas do seu ofício de educadora na *Escola Jardim do Sol*, em Rio Grande, com as atividades pedagógicas que o sítio onde morava e trabalhava no Senandes – proporcionava no âmbito da inclusão das crianças pobres oriundas de bairros da periferia da cidade – como Getúlio Vargas e Santa Tereza, abrigadas pela entidade filantrópica *Centro Educacional Fraternidade*, para a realização de atividades agrícolas num regime extraclasses.

Compõe também a construção da identidade ambiental de Rita sua tentativa de estruturar uma organização não-governamental chamada “Associação para a Recuperação e Conservação Ambiental” (ARCA), da qual foi presidente e fundadora, com um grupo de pessoas que atuavam no Museu Oceanográfico/FURG. Esse projeto nunca saiu do papel, sendo a ARCA apenas registrada em cartório.

Para Carla, a formação³⁰ em Geografia e a fase juvenil – marcada por um protagonismo que revela o processo de individuação e de auto-identificação nas adesões que o sujeito faz em diferentes práticas culturais – são significadas como ocorrências que trazem consigo o legado de alimentar a sua opção consciente pela ecologia – vista como um conjunto de valores a serem vividos, não como uma disciplina, simplesmente.

Da ecologia foi uma coisa bem de juventude, eu acho. Foi bem na... foi onde eu me achei. Achei meu caminho. Foi quando eu fui fazer a Geografia. Foi aí que eu achei meu caminho. E me dei conta que eu tava recheada daquilo a muito, né? Então tu imagina. [?] tipos de livros. Livro de escola, né! Aula de geografia, aula de geografia, mapas, né.

No encontro com a Geografia – disciplina com a qual estava familiarizada por sua mãe ter sido professora, tê-la acompanhado em várias aulas em que estava no turno inverso de suas atividades de aluna e manusear os livros que pululavam em sua casa – Carla acessa uma série de parcerias que a aproximam da ONG NEMA no seu período pioneiro, recém estruturando uma alternativa de EA, que mais tarde seria o projeto Ondas que te quero mar. Era uma fase inicial de “heroísmo”, na visão da entrevistada, em que a ação dos atores sociais envolvidos estava muito próxima da idéia de militância, em um movimento em construção de suas bases.

Agora preciso começar a descrever outro tópico das trajetórias desses atores sociais. Nesse instante, passo a dar ênfase à sua iniciação à Educação Ambiental, seus primeiros contatos com a prática educativa do sujeito ecológico, de forma instituída, entrelaçada às redes de ação e de sentido em que passam a figurar ativamente, mediante parcerias que se vinculam nessa fase de suas buscas e encontros.

²⁹ Vide cap. 2.

³⁰ Segundo a dissertação da pesquisadora Márcia Madeira, Carla também fez estudos incompletos no curso de Engenharia de Alimentos na FURG, cuja relação com o corpo docente da época, frente ao seu espírito “desobediente” não foi muito positiva na avaliação da pesquisada, sendo a escolha pelo curso de Geografia uma grande virada na sua biografia.

4.4 RITO DE PASSAGEM: INICIAÇÃO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Essa etapa das trajetórias dos sujeitos desta pesquisa está marcada por outra forma de acesso ao ambiental como campo simbólico em que os sentidos, normas, valores compartilhados frente ao ambiente são atualizados significativamente, mais uma vez, pelo contato com a tarefa educativa do sujeito ecológico. Esse perfil identitário recebe mais uma marca, sendo essa mediada pelo encontro com sujeitos mais experientes e mergulhados nas práticas da EA ou com o trabalho da ONG NEMA, em que mais tarde vão cruzar os seus caminhos.

Entendo rito de passagem, baseado em Carvalho (2001), como uma categoria cujo valor heurístico revela uma ação simbólica do sujeito ecológico definidora da sua auto-identificação com a EA. A palavra rito remete a um comportamento simbólico quase padronizado e recorrente que, no caso específico desses educadores ambientais, configura-se no processo de sua iniciação às práticas da EA. Enfim, os ritos de passagem ou entrada dizem respeito aos meios de proximidade e adesão pessoal/profissional dos atores sociais, mediante os quais se dá a identificação com o seu pertencimento à EA.

No depoimento de vida de Rita, ela identifica sua iniciação à EA a partir da experiência que nomeia como inovadora na área de Educação Infantil nos anos primeiros da década de 90, onde atuava junto à *Escola Jardim do Sol*, recém estruturada em Rio Grande, com uma forte inclinação à inovação em educação. Enquanto fazia a faculdade de Geografia e participava das atividades agroecológicas do sítio, Rita passa a integrar o quadro de professoras dessa escola e conhece pessoalmente a “emblemática” Judith Cortesão, e pelo contato com essa mulher notável, tomou conhecimento de uma metodologia de EA cuja autoria lhe é atribuída.

a Judith começou ah..., a trabalhar com a gente ali na escola em algumas coisas e ela me apresentou uma metodologia pra educação infantil, que segundo ela era de sua autoria né, (...) eu tinha interesse de aplicar a metodologia em sala de aula. Aí, durante dois anos eu trabalhei em educação infantil, foi naquele momento que eu comecei a fazer educação ambiental na escola.

A entrevistada reconhece essa vivência pedagógica como o instante em que passa a praticar efetivamente a EA, com a assessoria de Judith Cortesão, experimentando uma metodologia para a pré-escola no âmbito de uma escola que se fazia permeável às novas práticas educativas, dada a sua recente existência. Em sua dissertação, quando repassa sua própria trajetória, ela esclarece que a metodologia criada pela Judith foi sistematizada em temas associados às estações do ano, onde eram trabalhados diversos conceitos e conteúdos de várias áreas do conhecimento, tais como: ecologia, geografia, arte, educação física (Rache, 2002). A educadora aplicou tal metodologia durante dois anos, enfatizando a arte e o meio *ambiente* como temáticas orientadoras dessa prática.

Todavia, na medida em que nossa última entrevista transcorria, visitando os alfarrábios da memória como quem redescobriu outras paisagens pelo esforço de revisitar o próprio itinerário biográfico, Rita atesta que houve outros encontros anteriores com a EA que lhe foram significativos³¹, aliás, tão importantes em sua iniciação, que a entrevistada faz questão de me contar, fazendo alusão a uma palestra da equipe do NEMA na escola em que cursava o magistério, no final dos anos 80, que se configura num dos elementos partícipes de uma sucessão de outros acontecimentos que se desdobram em sua “peregrinação” inicial no território da EA.

Agora tô lembrando, lembro que o NEMA foi fazer uma palestra para o magistério no Joanna D’arc. O NEMA foi fazer uma palestra sobre educação conservacionista lá. Isso deve tê sido em 87 por aí, 86, então foi a primeira vez que eu ouvi falar nesse assunto assim, como educação ambiental né. Aí

³¹ Rita chega a afirmar numa das entrevistas: “Então a educação ambiental na minha vida é nesse sentido Vinícius, permeia uma série de ações que eu vinha fazendo em áreas aparentemente muito diferenciadas, né, mas que acabaram constituindo o meu ser como educadora, como educadora mesmo, né.”

na decorrência foi isso né. Eu conheci o pessoal, eles me apresentaram a metodologia, pediram pra fazer uma análise, eu tava trabalhando no Jardim do sol, conheci a Judith, aplicava a metodologia da Judith, fazia Geografia na época, aí comecei, a partir da metodologia da Judith e do contato com a educação infantil, eu, assim, como é que é, comecei a delirar com o ensino de artes.

Do assistir à palestra firmam-se os contatos com parte da equipe de técnicos do NEMA, e Rita se entrega a um novo pertencimento no campo ambiental, ou melhor, acrescenta novos elementos ao anterior ligado ao associativismo e às práticas de EA na escola formal ou no espaço alternativo do sítio. Nesses ritos de passagem para a EA, Rita tem o ensejo de estudar a metodologia que o NEMA estava elaborando de forma experimental e contribuir com a mesma, a partir de sua experiência com na Educação Infantil. Sua atividade inicial de educadora ambiental na pré-escola, apoiada no vínculo possível com as artes, concedeu-lhe aprendizagens que impulsionaram uma ruptura com a Geografia e uma inclinação para a Arte-educação de tal sorte, que ela opta por essa formação em nível de graduação, adentrando novamente na universidade pública, agora no Curso de Artes Visuais da FURG.

Nesse novo período de sua formação acadêmica, Rita estreitou uma parceira com a professora do Departamento de Letras e Artes da FURG Cleusa Peralta que, da sua parte, já tinha participado das atividades do NEMA concernentes à composição daquela metodologia pioneira e experimental de EA, articulando os saberes do ambiental com a arte. No período entre 87/89, de “teste” da nova metodologia dessa ONG, Rita recebe uma proposta, que eu considero dadivosa, por parte do grupo de educadores ambientais do NEMA. Eles lhe entregam um amplo relatório contendo os registros da experimentação metodológica que haviam realizado junto a uma escola da Querência, para que ela avaliasse sua viabilidade no âmbito da educação escolar. Esse parece ser um dado decisivo na inserção futura de Rita nas atividades de EA, no que mais tarde vai se configurar como o projeto *Ondas que te quero mar*.

Mas antes de adentrar à adesão de Rita ao NEMA, cabe voltar à trajetória de Carla e à sua formação acadêmica, considerando que essa educadora atuou no período “pioneiro” do NEMA, onde pôde fazer parte ativa das primeiras experiências de EA.

Segundo Madeira (2004: 72-74), que realizou um estudo sobre a história de vida de Carla, esta jovem mulher concorreu novamente ao concurso vestibular (FURG) para Oceanografia, sendo reprovada outra vez, mas com a segunda chamada para Educação Artística (Artes Visuais). Nesse curso, entregou-se às atividades de expressão corporal, para as quais reconhece ter uma forte inclinação desde sempre, e tornou-se fortemente crítica em relação à ênfase desse curso nas técnicas de ensino. Nesse meio tempo, houve desistências no curso de Oceanografia e Carla voltou-se à sua paixão pelo mar, no curso universitário que tanto anelava fazer desde que viera para Rio Grande.

Como bolsista de iniciação científica, Carla participou de um projeto em que fez o mapeamento aéreo da Lagoa dos Patos, e depois dessa vivência é que ela foi convidada por amigos do NEMA a dar aula de geologia, como voluntária. Aqui o NEMA, como instituição alternativa, faz-se espaço educativo na trajetória de Carla, que compõe um novo desenho à sua identidade de sujeito ecológico, no momento em que passa a aderir ao movimento de EA que esse grupo, formado inicialmente por jovens estudantes universitários, propunha-se executar. Foi convidada por Eder – que no NEMA tinha sua ação vinculada aos estudos pertinentes aos mamíferos marinhos, enquanto outra parte dos integrantes da equipe se ocupava com a questão da conservação das dunas costeiras – para atuar na EA, cuja atividade estava sem membros para a sua realização.

Na vivência cotidiana junto ao NEMA, nos diálogos com os demais companheiros de organização não-governamental, Carla afirma a sua iniciação como educadora ambiental no próprio desenrolar de seu ofício profissional, dando um passo importante quando se propõe

a escrever um projeto de EA para a FAPERGS, solicitando uma bolsa para um curso de especialização, após ter se formado em Geografia.

Segundo a educadora:

(...) eu continuei fazendo Oceanografia, indo nas aulas, aí tava ficando mais difícil né, tava avançando o curso e tava ficando mais difícil né, tinha que me dedicar mais, só que eu comecei a trabalhar . E aí com essa bolsa então eu comecei, eu assumi um espaço lá dentro do NEMA e comecei a construir então a minha identidade, o que eu queria ser, eu ia ser educadora ambiental, (MADEIRA, 2004, P. 74)

Nessa situacionalidade de confluência entre a participação nas atividades do NEMA, o curso de Oceanografia e a tentativa de prover financeiramente a própria sobrevivência, Carla opta por dedicar-se às tarefas de educadora ambiental; essa era a sua escolha, dedicar-se-ia ao labor da EA. Para tanto, busca primeiramente referenciais teóricos que lhe permitissem compreender com profundidade o que se pode designar por EA e entender o que seria aquele programa, a ser efetuado junto às escolas públicas de Rio Grande. Daí, passou a dar assessoria às escolas, visitá-las, realizar entrevistas iniciando os contatos com os professores da rede pública municipal.

Diante das dificuldades de recursos humanos no NEMA, apesar do apoio dos colegas, Carla assumiu sozinha alguma das tarefas para, logo a seguir, ver aprovado o seu primeiro projeto de implantação da EA junto ao FNDE³². Com os recursos financeiros desse órgão, a equipe do NEMA passou a atuar em projetos maiores, de assessoria às escolas, e foi nesse período que Carla reconheceu a necessidade de estruturar junto das atividades de EA do NEMA, uma equipe interdisciplinar. Dessa constatação, surgiu outro projeto escrito por ela para o FNMA³³ e, com esses novos recursos, outra equipe se estruturou vindo a se somar com Carla, as pessoas de Lelena e Léo, conforme a sua própria narrativa.

³² Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

³³ Fundo Nacional para o Meio Ambiente.

Como já escrevi em um artigo³⁴ sobre a metodologia de EA do NEMA, foi em 1992 que essa ONG firmou parceria com o FNDE, o que acabou por acarretar a necessidade de se estabelecer uma ampla discussão com os educadores sobre o programa de EA. E também foi nesse período que apareceu um desafio a ser superado: a visão fragmentada da realidade, tão bem representada na formatação curricular que se fazia presente na leitura dos educadores sobre as ações do NEMA nas suas escolas como sendo “a aula do NEMA”.

A consequência direta de tal representação de um programa de EA é a degradação de seus objetivos, o enfraquecimento da possibilidade de legitimar tal prática como escolar, tornando-a mais uma “moda” entre tantas que permeiam as ações educativas nas escolas sem, contudo, permitir seu enraizamento, de modo que passe a consistir uma proposta política e pedagógica instituída e promovida pelas pessoas que convivem, trabalham e estudam no ambiente da escola.

Rita conta, no seu texto para o Mestrado em Educação Ambiental da FURG, em que estuda a EA como política pública em Rio Grande, que essa etapa inicial do *Mentalidade* em que os técnicos do NEMA

Motivados pela pergunta: quais os conteúdos de ciências que não aprendemos na escola e que gostaríamos de ter aprendido?, os fundadores do NEMA elaboraram o Projeto sob a perspectiva da sua área de estudo, a oceanologia, através de um estudo da realidade das comunidades envolvidas – em sua maioria pesqueiras – e do meio ambiente em que estão inseridos. Para tal, realizaram uma pesquisa de métodos, conteúdos e atividades para os anos iniciais do ensino fundamental, que foi aplicada durante os anos de 1987 a 1989, através de uma experiência-piloto, extraclasse, com quatro escolas de 1ª a 4ª série do balneário Cassino. (RACHE, 2004, p. 166)

O processo de ambientalizar o currículo partia da investigação do NEMA sobre as necessidades das escolas. Assim, em uma experiência extraclasse com quatro escolas do

³⁴ LOUSADA, Vinícius Lima. **Reflexões sobre uma metodologia de educação ambiental**. In: CD-ROM Anais do IV Congresso Internacional de Educação. UNISINOS, 2005, p.1.

Balneário do Cassino, passou a ser desenvolvido um programa de Educação Ambiental que era efetivado em 15 aulas pelos técnico-executores do NEMA nas escolas.

Desta forma, o NEMA fazia uma espécie de “capacitação” de professores e alunos. Nessa atividade, levava o saber produzido e acumulado em sua experiência em monitoramento e Educação Ambiental com palestras, exposições, vídeos, campanhas, para promover a “interdisciplinaridade” que o saber ambiental exigia e experimentar esse programa de EA com educandos e educadores, dando ênfase à capacidade multiplicadora desses últimos.

O objetivo do NEMA era difundir a EA nas escolas, procurando aproximar o trabalho que essa ONG desenvolvia no cotidiano escolar. Como afirmou Carla, era preciso achar um outro meio de chegar na escola, “(...) o NEMA é que tava dentro da Escola não era a escola que tava dentro do NEMA(...)”. Era preciso cativar o professorado, qualificá-lo no que tangia à temática ambiental, estabelecendo espaços de formação e informação, pretendendo promover a partilha do saber ambiental acumulado pela equipe e pelos educadores partícipes dos cursos e oficinas, e provocar a construção de novas condutas frente ao ambiente.

Em 1993, atendendo a demanda da EA para a Rede Pública Municipal de Ensino, acompanhando as tendências políticas e globais de inserção da EA como temática transversal no rol de temas curriculares, a Secretaria de Educação de Rio Grande estabelece convênio com o NEMA. Entre 1994 e 1995 a ONG elaborou convênio com a SMEC e FNMA, que lhe permitiu, com os recursos financeiros que lhe foram disponibilizados, a formação de sua equipe de técnico-executores, a elaboração e investigação de referenciais teóricos que fundamentassem sua ação, proporcionando a ampliação de sua atuação junto às escolas municipais de Rio Grande.

É mais ou menos nesse período da história do NEMA, na reelaboração de sua proposta de EA que os caminhos de Ramiro – que tem sua iniciação em EA a partir de

diálogo com Carla, e nas tarefas que passa a desempenhar no NEMA mesmo –, Carla e Rita se cruzam, e o componente que enfeixa as suas histórias de vida é a reconfiguração do projeto existente desde 1987 com o título *Mentalidade Marítima – proposta de Educação Ambiental para as escolas da zona costeira do RGS*, quando é colocado em ação como projeto piloto de EA, através de uma metodologia envolvendo arte, ciências do ambiente e educação psicofísica, com o propósito de difundir a Educação Ambiental no Ensino Fundamental.

Quanto a Ramiro, nunca é demais reforçar a constatação possível de se fazer a partir das entrevistas dos sujeitos que, se por um lado, ele adere aos valores ecológicos a partir das vivências profissionais do ecoturismo, por outro, é na composição da Educação Psicofísica – onde procura reunir práticas alternativas concernentes à sua formação com os saberes da Educação Física –, é no *Mentalidade Marítima* que ele estrutura sua inicial ação de educador ambiental de forma “institucionalizada”.

4. 5 OS CAMINHOS SE CRUZAM NO FAZER EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO NEMA

Entra em cena na equipe do NEMA e na composição interdisciplinar dessa metodologia de EA Ramiro, com a sua vasta formação de cunho oriental, terapêutico e alternativo. O elemento inicial que liga, afetivamente, numa partilha de sentidos Carla e Ramiro é o espiritual, as práticas de meditação e de exercícios físicos que Carla muito apreciava como a Ioga e o Tai Chi Chuan.

Entretanto, um fator que parece ter mobilizado Ramiro em agenciar-se ao NEMA foi a tomada de conhecimento do ineditismo do *Mentalidade*. Dizia-me ele no seu depoimento biográfico:

Olha, o que eu vejo assim, que eu acho que foi bastante, que direcionou ao menos pra mim, motivou bastante, foi saber primeiro saber que não tem, não tinha, não existia, porque o Mentalidade Marítima foi que eu saiba o primeiro ou um dos primeiros projetos de educação ambiental financiados pelo Fundo do Meio Ambiente pra isso, o pessoal que criou primeiro o Mentalidade Marítima, ele aprovou o projeto junto a FMMA pra inserir e testar essa metodologia, e foi bastante interessante saber que em Rio Grande tinha uma coisa andada e valorizada né, só que nós demos essa transformada nele, a gente deu uma direcionada

Como já foi apresentado anteriormente, Ramiro era professor de Ioga de Carla, ela o convidou para formar a equipe que estruturaria essa prática de EA que conhecemos hoje como *Ondas*. Havia a necessidade de se trabalhar o componente corpo e isso se tornou possível com a parceria que se firma na adesão de Ramiro ao grupo de trabalho. Assim esclarece Carla na sua narrativa a respeito da inserção deste educador na equipe:

Porque daí entrou bem forte a arte, já entrou o Ramiro, né, que foi uma necessidade, assim do movimento. Se... Cê não acha assim que tá faltando um troço pra tu iniciar... tem um ginasta, né. Eu sei que tem o “pã”, né. Então pra iniciar. E esse iniciar eu acho que tu tem que tá com o corpo... E aí então a Ioga me fascinou, né. Porque é uma coisa muito linda, né. E dali vieram as outras manifestações orientais a contribuir. Então, quando chegou nessa onda, assim, quando eu cheguei, quando a gente chegou com esse grupo bem coeso, testando e...e dialogando muito, conversando muito, mas talvez escrevendo pouco, escrevendo pouco. Buscando essa informação melhor, né. De uma maneira mais elaborada, mais sistêmica, mais analítica. Eu acho que tava faltando esse embasamento aí, teórico, né, pra tudo. E foi surfando...

Carla retrata, nessa altura de seu depoimento sobre a Metodologia desenvolvida pelo NEMA, o reconhecimento do movimento do corpo humano nas práticas de EA. Como ela já experimentara, no seu trajeto biográfico, atividades de ginasta – na infância e adolescência – e vivências na Ioga e Tai Chi Chuan, acaba por expressar nas reflexões, a partir do convite a Ramiro, que uma alternativa em educação que resgate a possibilidade de convivência harmônica entre sociedade e ambiente passa, inelutavelmente, pela harmonização do próprio organismo humano como parte integrante do sistema em que a vida se desenrola.

Temos nessa constatação uma concepção de EA vinculada a elementos marcantes das biografias de Carla e Ramiro, constituídos em suas práticas de relação com o sagrado, da busca de uma certa eco-espiritualidade, da procura de harmonia íntima e de saberes constitutivos de uma visão sistêmica do mundo – que tem a ver com o holismo no qual me detive em esclarecer anteriormente – capazes de, talvez, corresponder, na leitura dos sujeitos da pesquisa, à complexidade da temática ambiental que emergia na região em que estavam enraizados e aos reclames da crise ecológica, no que redundava nas suas conseqüências para o binômio “saúde/doença”.

A mescla de orientações terapêuticas alternativas que se despeja na *Metodologia Ondas* tem, sem sombra de dúvida, a contribuição essencial de Ramiro, mas em item posterior lidarei com a temática espiritualidade, pois que ela surgiu enfaticamente em todas as narrativas dos sujeitos como matrizes fundamentais das suas atuações enquanto educadores ambientais, nas orientações metodológicas do NEMA e em seu próprio material didático como saberes alternativos, fundamentais na esfera dos saberes re-significados pela EA.

Todavia, nesse momento em que os roteiros de vida se cruzam, cabe apontar a percepção que os sujeitos têm de parte do referencial teórico que contribuiu destacadamente para a composição da visão sistêmica que, ao permear toda a orientação teórica das atividades de EA, torna-se um fio condutor do projeto *Ondas* adiante no tempo.

Assim, se Ramiro ressalta como fundamental à sua formação, enquanto educador que faz de si terapeuta alternativo, a adesão a uma série de práticas orientais pela via da realização de cursos e vivências com outros profissionais, no designer da visão sistêmica que advoga como diretriz de sua leitura de mundo pessoal que, no consenso do grupo de trabalho de EA no NEMA, vai sendo impresso na configuração de sua metodologia, o destaque é dado a Fritjof Capra, com sua abordagem da crise ecológica como um período de mudança da

ordem civilizacional e seus apontamentos no sentido da valorização da cultura oriental.

Segundo o entrevistado:

Então a gente descobriu o Capra, O Ponto de Mutação é fantástico pra mim! Fala de terapias alternativas ali. Não sabia que se usava dentro da medicina a meditação como auxiliar à cura do câncer, por exemplo, na China. (...) a gente pode juntar um pouco dessa linha oriental, a visão oriental de mundo e..., o Capra deixou muito claro isso naquele livro dele ali, “O Ponto de Mutação” que essa contribuição do Oriente é muito importante pra nossa sociedade ocidental, pra gente perceber que existem outras coisas né, de saber que teu ato aqui, ele vai refletir, até o teu pensamento vai reverberar e vai refletir em algum outro lado, o som é sabido né, os caras tão tentando grava o Big-bang, não se perde nem o som, tá tudo na volta, então eu acho que essas, a gente conseguiu, talvez, juntar, aproximar um pouco mais, né, não que seja definitivo, que o Ondas seja a coisa que mais vai dar certo, mais, que teve algum avanço, eu acho que teve, nesse sentido, de juntar essas práticas orientais com ocidentais e criar esse compor assim.

É interessante observar que no depoimento de Carla, o mesmo pesquisador também aparece como um referencial importante. Como narra a entrevistada, na sua compreensão, Capra foi o “autor do século passado, talvez. Pra mim. Acho que foi. Tanto é que eu tirei até foto com ele já.” Quando a educadora realizou o curso de pós-graduação em Educação Ambiental na FURG, tomou contato com seus textos e se familiarizou com a visão sistêmica postulada pelo mesmo como alternativa à crise ecológica que, em última instância seria crise de percepção, crise da visão de mundo fragmentada elaborada pela racionalidade ocidental. Foi tanta a identificação com os argumentos de Capra que Carla passou a admirá-lo, vindo a ser fotografada com ele em uma das edições do Fórum Social Mundial.

Dentre as características da obra de Capra, consoante Pelizzoli (2002) que vê esse autor como um dos fortes atuantes na corrente da ética ambiental holística, destaca-se a denúncia de uma crise paradigmática profunda, complexa, que afeta todas as facetas de nossas vidas como um o anúncio da mudança no processo civilizatório que somente uma visão sistêmica, interdisciplinar dessa problemática seria capaz de compreender a intrincada conexão “crise-mudança”. Sendo, em tese, essa crise uma crise profunda, para enfrentá-la

seriam necessárias mudanças radicais nas estruturas, nas instituições sociais e nas idéias e valores ocidentais.

Vivemos enquanto civilização, na perspectiva de Capra, um período de crise, estático, que está na aurora de um novo tempo, de um período mais dinâmico e equilibrado. É um período histórico em que se aposta nas minorias criativas como detentoras das possibilidades humanas na construção de um novo paradigma. E, nesse quadro de crise, três grandes transições e sintomas – segundo Capra –, denotam que vivemos no ponto de mutação e interferem nesse processo: o declínio do patriarcado; a queda da era do combustível fóssil e a mudança na ordem paradigmática.

Como um dos remédios ante a crise, Capra se reporta à cultura oriental – mais especificamente ao Taoísmo – que nos permitiria entender a vida com um continuum fluxo de mudanças e a sabedoria como a capacidade de saber fluir, em congruência, com essa faceta da realidade. A realidade seria um todo formado por pólos opostos em interação dinâmica, constituindo a ordem natural das coisas o equilíbrio entre Yin e Yang. A unidade desses contrários se figuraria como elemento constitutivo da própria realidade e de seu equilíbrio.

Outro aspecto significativo da obra de Capra é o destaque feito à crítica ao pensamento racionalista moderno e à promoção da contra-cultura. O logocentrismo da racionalidade científica seria o responsável pela fragmentação da percepção do ser humano, pela leitura mecânica dos organismos vivos e do mundo, fracionando os saberes em campos disciplinares e concebendo a Natureza como algo apartado de nós mesmos, cuja razão de existência está em nos prover e servir. Essa racionalidade está na raiz da crise ecológica.

A possibilidade de superação dessa crise estaria na reforma do pensamento, aliando-se racionalidade e intuição com uma profunda consciência do ambiente a fim de retomar a nossa base biológica, ecológica. Por conseqüência, seria fundamental a promoção de novos valores de espiritualidade e de ética em contraposição à lógica de exploração

desenfreada dos recursos naturais e da competitividade humana. E o anúncio dessa superação conta com os movimentos sociais capazes de renovar o tecido social pela sua práxis contracultural ocupando-se da questão ecológica, da luta antinuclear, dos movimentos de cidadãos mobilizados por questões sociais ou ambientais, da afirmação do feminino ou da saúde holística.

Ainda, no campo ético, a transformação de nossos valores de dominação, auto-afirmação de nossa humanidade na negação/exploração da Natureza e dos outros, exigiria, além da expansão de nosso modo de pensar racionalmente para as veredas inusitadas da intuição, uma abertura colossal ao sentimento de pertença ao todo, ao desejo de integração como fundamento de nossa identidade com teia da vida em contraposição à gana pelo poder sobre os outros. Isso contribuiria para a estruturação de um novo sistema ético, a partir da vivência de uma ecologia profunda.

Então Rita, por sua vez, ao tecer comentários sobre a presença de elementos da cultura budista na proposta de EA do NEMA, também se referiu ao pesquisador Fritjof Capra como uma referência singular à produção escrita da equipe afirmando:

o Capra sistematizou que é a idéia de muita gente, não é só dele, ele foi o cara que fez, sentou e escreveu pra gente ler né. Ele, o que ele fala é, ele já fez essa relação até né com o Budismo, o Tao da Física, Ponto de Mutação, todos os livros dele ele faz essa referência mais o..., o Dalai-lama fala com outras palavras à mesma coisa que o conceito de visão sistêmica do Capra e a gente fez questão de colocar pras pessoas se darem conta, pras professoras entenderem que tem outras formas de interpretação da realidade, de construção de conhecimento, que não são aquelas que a escola lida diariamente, mas que também são importantes de serem consideradas, então, essa eu acho que é a referência mais forte na nossa publicação, depois aquela dedicação no final, que a gente faz, mas, de resto, na prática é muito relacionada, eu não saberia identificar assim, a isso é do Budismo, isso é do... hinduísmo, isso é da Física Quântica, isso é da arte educação (...) é, exatamente, é muito híbrido.

O cientista é reconhecido por Rita como um dos referenciais da proposta abraçada pela equipe do NEMA, mas não o único. Como se pode verificar na fala acima, ela o entende

como um “compilador” de temas que conecta à temática ambiental elementos da ciência (Física Quântica) com pontos da religião milenar de Buda e de outras tradições espirituais. Sua contribuição estaria justamente nisso; entretanto, há um manifesto a respeito de outra forma de saber que, destacado intencionalmente no material produzido pelo NEMA, procura valorizar a figura do XIV Dalai-lama, a fim de – segundo deduzo dessa fala de Rita – apresentar aos educadores e educadoras subsídios teóricos e metodológicos da EA, através da percepção de que há outros saberes produzidos fora do circuito científico oficial, pertencentes às tradições culturais religiosas orientais que são capazes de colaborar na construção de conhecimentos significativos os quais, em diálogo criativo, formatam um saber híbrido, referente ao saber ambiental que a EA reivindica, além de, parece ser claro, refletir elementos das tradições espirituais aos quais os educadores do NEMA agenciam-se ao longo de suas biografias.

Por fim, é preciso dizer que são elementos oriundos de práticas de leituras e culturais desses educadores fora da “Academia”, onde vão estabelecer seus contatos com autores outros que trazem material teórico capaz de subsidiar práticas alternativas de educação – como a EA –, fugindo de um caráter “biologicista”, para avançar em uma prática educativa interdisciplinar que considere a relevância de saberes até então marginalizados (quase heréticos) por não terem sido produzidos no recôndito dos “templos” do saber científico, ou seja, nos laboratórios ou nos gabinetes de gente titulada e credenciada para tanto, mas produzido na escola da vida, no pulsar cultural dos povos originários ou tradicionais e, sobretudo, no ambiente da experiência popular.

Aliás, Brandão igualmente partilha dessa fluidez e “porosidade” do saber pertinente ao ambiental que se abre a outros saberes complementares, outros valores que transladam abundante e acertadamente o que signifique ser humano, considerando a sua dimensão afetiva, simbólica, interior, histórica, como ser de possibilidades em interação

interdependente com os outros bichos, afirmando a insuficiência do saber científico ante a temática da vida. Postula esse educador que “Não haverá de ser somente com o conhecimento das ciências que ensinaremos o essencial a respeito da vida”. (BRANDÃO, 2005, p. 20)

Rita toma contato com os textos de Capra e de outros autores justamente no período em que se incorpora ao NEMA. Os caminhos de Rita se cruzam com Ramiro e Carla, além de outros sujeitos envolvidos nas práticas de EA dessa ONG, e para captar algo da “alquimia” desses encontros é preciso voltar ao relato de Rita:

quando eu entrei no NEMA, o pessoal já tinha feito a pesquisa metodológica que foi que a formulação daquelas cinco Ondas, eles já tinham feito aquela pesquisa, foi de 93 a 95 e eu entrei naquele ano, 95, quando eles já tinham testado, feito a experiência piloto numa escola, de caráter interdisciplinar, artes, ciências do ambiente e educação psicofísica e eles tavam trabalhando com os cursos de formação naquele momento e..., os cursos de formação, eles eram os cursos da metodologia, eles trabalhavam com os professores e professoras ã..., a partir da metodologia né, claro não era para as professoras só replicarem a metodologia em sala de aula, mas tinha o intuito das professoras usarem aquele referencial né, de onda um a onda cinco no currículo escolar

Rita se insere na equipe num momento em que as ondas geradoras³⁵ já haviam sido constituídas, boa parte do que se conhece da metodologia do NEMA. As áreas de saber subdivididas em três grandes áreas (Ciências do Ambiente, Arte-educação e Educação psicofísica) que dialogam interdisciplinarmente, as orientações metodológicas de trabalho com projetos nas escolas para os professores e a formação continuada desses já faziam parte do mosaico da atuação do NEMA na assessoria às escolas de Rio Grande, formatado a partir de vivências e testes dessa metodologia que visava “encharcar” o currículo escolar dos saberes emergentes do ambiente.

³⁵ São elas: “Ser-Natureza”; “O lugar onde vivemos” ; “Biodiversidade”; “Biosfera e ecologia”; “Planejamento Ambiental”. Essas ondas temáticas são descritas e analisadas no capítulo cinco , intitulado *Nas ondas ação pedagógica do NEMA*.

A atividade inicial de Rita estava ligada às ações de Educação Ambiental como estagiária do Projeto *Mentalidade Marítima*. Em 1997, enquanto cursava Artes Visuais (FURG), ela foi efetivada na equipe dos técnico-executores desse projeto, tornando-se responsável pela área da Arte, em função do desligamento da arte-educadora que estava na coordenação até então. Concorde à sua narrativa, ela teve a experiência acadêmica dos estágios nas escolas enriquecida pela diversidade de tarefas que passou a desempenhar junto ao NEMA.

Essa fase de composição das *Ondas* geradoras tem a participação ativa de Ramiro que, em sua narrativa, avalia o papel das redes que se formaram no seu cotidiano, passando a contribuir em sua práxis quando destaca que “a sorte é que tu conhece gente que tá lendo outras coisas, as pessoas vem e te contam e tu incorpora e experiencia pra ver se funciona, mas basicamente é por aí (...)”, deixando explícito que as parcerias diárias formatam uma rede solidária e criativa de trocas de informações e complementaridades que se estruturam ante os desafios da ação de educador ambiental e suprimindo a sua própria incompletude.

Incompletude é uma categoria de pensamento que pode ser compreendida com a contribuição de Paulo Freire quando nos fala da consciência do *inacabamento*, ou seja, trata-se do ator social saber-se como ser em processo de construção, como um projeto que se refaz ao longo de seu trajeto histórico, condicionado pelos fatores que marcam seu contexto, mas portador de uma vocação ontológica de ser mais um processo de dinâmica transformação e ampliação de suas possibilidades durante a sua vida.

O reconhecimento da própria *incompletude* permite ao ator social predispor-se à mudança, ao novo, ao diferente, a começar pelo exercício da autocrítica, admitindo em si a carência de saberes e valores que o autorizariam a apreender a realidade ou o objeto de estudo na sua inteireza. Para Freire, “o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida há inacabamento.” (FREIRE, 2000, p. 55). Somos seres de

circunstâncias transitórias, modificadas pela nossa capacidade de intervir no mundo, fazê-lo e modificá-lo e, concomitantemente, modificarmo-nos e fazermos-nos gente, quer dizer, humanizarmo-nos. Não somos simplesmente homo sapiens, somos porque estamos sendo.

Sobre a organização inicial da Metodologia do NEMA, Ramiro explica que o trabalho daquela equipe teria começado ao inverso do que se esperaria comumente. A metodologia teria sido composta a partir das experiências práticas, da experimentação, para depois ocorrer a busca de uma fundamentação teórica sistematizada. Não obstante essa seja uma interpretação respeitável do sujeito da narrativa e que traduz um modo de ver o acontecimento em questão, não posso me furtar a um comentário breve a respeito das relações entre teoria e prática.

Penso, mergulhado em minhas próprias vivências de educador – seja na periferia ou na universidade – que em toda prática educativa há subjacente uma teoria, por mais que não seja explicitada verbalmente pelo sujeito que conduz o processo educativo. Por menor que seja a sua clareza a respeito dos referenciais dos quais se serve para planejar sua proposta de trabalho, todo o seu quefazer está grudado numa concepção de mundo, de humanidade, de História e do que entenda por Educação que, além de penetrar a sua subjetividade, transpira no decurso de sua abordagem metodológica junto aos educandos, mesmo que se verifique qualquer discrepância entre o discurso proferido pelo educador e sua ação pedagógica – seja um abismo de incoerência ou uma pequena contradição – sempre há, ainda que oculto, um olhar teórico que matiza seu ofício.

Por conseguinte, compreende-se que não há prática educativa sem teoria, da mesma forma que a teoria nasce, em todo o caso, das reflexões sobre experiências educativas vivenciadas, ou ao menos da prática de se pensar a prática pedagógica. A teoria está, portanto, “encarnada” na prática.

Entrementes, entendo que Ramiro se referia especificamente, em seu testemunho oral, à organização sistemática dos referenciais teóricos e metodológicos que pudessem servir de fundamento àquela experiência em EA. Caberia a ele então, tomando por base a sua formação, descobrir quais atividades se encaixariam naqueles conteúdos dos cinco eixos que viraram *Ondas* norteadoras, buscando acrescentar algo a mais, tanto como professor de educação física quanto terapeuta. Na sua concepção, essas práticas alternativas, quando trazidas ao âmbito da educação escolar, seriam extremamente benéficas. E assim descreve parte de sua análise sobre aquela experiência de organização de uma metodologia inovadora de EA:

Daí eu comecei a tentar juntar essas práticas, outras que a gente foi vivendo, junto com essas temáticas e, além do mais, com as ciências do ambiente e da arte-educação. Que, que se trabalhava na arte, que, que se poderia encaixar de atividade né. Pra fortalecer e tornar dinâmica. Porque a gente via que a gente vê na educação é que a educação é extremamente estática e a criança de 1ª a 4ª série ela quer movimento, quer mudar. Então a gente tava bolando como levar isso pros professores que se pudesse usar na no dia-a-dia deles, né?

Há muito, para Ramiro, existiam “ausências” no modelo de educação servil à racionalidade moderna que demarcavam insuficiências curriculares em sua própria formação e na dos educandos que o projeto do NEMA atingiria. Objetivando supri-las, “peregrina” na direção de seu próprio itinerário biográfico, transita pelo território do holismo, faz idas e vindas pelo universo simbólico de tradições religiosas e práticas meditativas do Oriente, como também dialoga com a literatura sobre ecologia profunda e busca, na espiritualidade subjacente a esses saberes, ancorar-se em informações que embasem uma certa dinamização nos processos educativos, com vista à promoção do bem-estar dos educandos e educadores das escolas através do movimento, da harmonia íntima e na aquisição de novos valores sociais.

Daí, diz ele:

partimos da postura da árvore, passamos a relacionar todas as posturas de Ioga que tem uma relação com o ambiente: a postura da árvore, da cobra, do escaravelho, da montanha... E, a postura de Ioga tem uma representação do ambiente. (...)Então nós começamos a compor, a pesquisar quais as posturas de Ioga que se encaixariam pra criança, e como é que nós iríamos transformar o nome dessas posturas em nome das coisas locais, da biodiversidade local. Não adianta eu falar em escaravelho, né? Com árvore vai ser a postura... Uma figueira, pode ser. E aí comecei a pesquisar, e não tínhamos referência nenhuma sobre isso.

Identifica-se, nesse ponto da narrativa, que houve uma aprendizagem significativa por parte da equipe do NEMA, realmente digna de nota, expressa na fala de Ramiro. A proposta de EA que procuravam desenvolver não deveria se servir de conteúdos “alienígenas” aos saberes da vida comunitária dos educandos, mas atender à exigência da formação da consciência ecológica que passa, indiscutivelmente, pelo reconhecimento da biodiversidade local, partindo da experiência concreta dos educandos. Vê-se aqui, o respingar de uma orientação didática do que se poderia chamar de uma perspectiva crítica e emancipatória da educação, convocando os educadores para a urgente tentativa de realizar práticas pedagógicas que partam do concreto histórico cultural dos educandos (FREIRE, 2005).

No momento em que a prática educativa estruturada pelo NEMA se ocupa em conhecer elementos da realidade dos alunos para programar conteúdos e atividades, realiza, mesmo que modesta, uma investigação temática. A dialogicidade da prática educativa acaba por ser vivenciada nos encontros entre educador e educandos, onde o respeito à identidade cultural desses confere “reverência” à sua palavra, à sua ação no mundo, à sua própria ambiência. Nessa opção metodológica é possível se falar em reciprocidade no processo educativo, onde ambos os sujeitos envolvidos se educam mutuamente, mediados pelas circunstâncias em que estão mergulhados.

Da mesma forma, a pesquisa sobre novos conteúdos e dinâmicas termina por aparecer como uma urgência na realização desta proposta, não somente no que concerne aos

seus referenciais teóricos, mas também ao universo temático em que se movimentam os educandos, a fim de estreitar “uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (Freire, 2000:34). Essa seria, talvez, a tarefa principal de todo educador ambiental em uma perspectiva crítica: dialogar com os educandos em torno de temas que tenham a ver com as situações concretas e experiências de vida que se estruturam no cotidiano.

Ramiro vê esse trajeto de sua biografia como uma ocasião de muita agitação até porque ele revezava sua disponibilidade no atendimento às pessoas que o procuravam como terapeuta, com seus alunos de Ioga, e nas das atividades referentes ao desenvolvimento, experimentação e pesquisa para a implantação da metodologia de EA que o NEMA se propunha a construir. Veja-se:

Eu me sustentava praticamente com o meu trabalho. Sabe como é que é ong, ong depende de projeto, demora a pagar, é muito doido. Eu tava nesse meio tempo estudando, pagando os meus cursos me deslocando pra São Paulo, pra Porto Alegre, ti imagina né, pagando os cursos, pagando né. Então eu me sustentava aqui, como me sustento até hoje, no NEMA eu tinha algumas horas lá com eles, geralmente era só uma manhã, depois foi pro dia inteiro, e aí eu cheguei a ficar dois dias com eles e três dias aqui, fui jogando com as necessidades. Quando tinha bastante trabalho no NEMA ia pra lá. Na época que a gente escreveu o livro, bah, dedicação bastante intensa... Então fui compondo os valores (...).

Como se pode inferir da fala de Ramiro, aqui a assunção da sua identidade de educador ambiental se alterna com as atividades de terapeuta. Acredito que essas diferentes atividades do sujeito, embora convergentes, mesclam-se sutilmente, sendo difícil apartar seus variados caracteres numa ou noutra “situacionalidade” em que transita o ator social, sem correr o risco de fazer análise sumária e pobre do sujeito ecológico, tal como se concebe nas páginas iniciais deste capítulo. Ramiro é um educador mobilizado para as questões da saúde e do movimento humano em condições de se metamorfosear em terapeuta de orientação holista

capaz de contribuir com um outro olhar sobre a EA. Ademais, isso ele esclarece quando fala de sua atividade na equipe recriadora do *Mentalidade Marítima*:

(...) a minha bandeira era difundir isso aí, né, e que o professor que quisesse usar de alguma forma essas técnicas, quisesse usar no seu dia-a-dia, iria buscar suas formas de literatura, capacitação, a gente sempre teve aberto pra colocar, pra indicar bibliografia.(...)

Na perspectiva desse educador, sua contribuição ao *Mentalidade* está nessas práticas alternativas que ele foi responsável por inserir nessa proposta. Ramiro foi percebendo que “a educação física estava pautada muito nessa questão só corporal” e que isso consistia em uma falha extrema, pois se correria o risco de, no prolongamento desse modelo paradigmático, ignorar-se a interioridade dos educandos ou a sua subjetividade, objeto primacial dessas práticas alternativas a que se dispunha. De acordo com o entrevistado, o nosso mundo interior precisa ser escutado para que possamos nos conhecer, perceber as nossas impressões.

Caso a Educação Física viesse a se centrar somente no exterior, ela poderia focalizar excessivamente a estética dos corpos, os jogos competitivos quando, na sua concepção, as práticas que procurou trazer para a EA do NEMA estão voltadas mais para valores de espiritualidade, “não no sentido de valorizar uma ou outra religião”, pois, inclusive, no trabalho do NEMA encontramos saberes de várias religiões como o Budismo, o Sufismo, etc. Trata-se de um conceito plural e aberto de espiritualidade que não nega a corporeidade, mas afirma valores de solidariedade, paz íntima, tolerância; afinal de contas, trata-se de um conceito de espiritualidade amplo que se remete mais à questão da conexão com a Natureza do que com a questão religiosa.

Ramiro agregou à área de Educação Psicofísica os jogos cooperativos, jogos dramáticos e os valores humanos (amor, a paz, a cooperação, não-violência) que colheu, basicamente em duas linhas educativas para acrescentar na proposta de EA que se formava.

São elas: a proposta de não-violência da ONG Brahma Kumaris e a orientação educativa do sábio indiano Sai Baba.

Carla manifesta sua leitura do momento de composição dessa metodologia como de um grande movimento em que a equipe testava na prática sua proposta de trabalho; aos poucos, organizando um material que pudesse servir de referência escrita e documental do que haviam produzido até então – no balanço das *Ondas* da empiria – na experimentação de atividades, na exposição de seus conteúdos, nas vivências com os educandos e professores das escolas públicas de Rio Grande, sobretudo a partir do Balneário Cassino.

(...) Aí chegou um momento então que a gente, ah, experimentou todas as cinco Ondas, foi lindo. Montou elas. Mas montou elas assim, né, de uma maneira muito, ah, da prática, que eu já te falei, faltava escrever. Faltava, né, mas a gente a concepção da idéia. Foi muito mais fácil porque tu não tava preso (...), de ter que ir prum lado ou pro outro, tu tava... agora e agora... agora... e amanhã... e foi indo e foi indo pros três, né: a Cláudia, eu e o Ramiro. [?] Aí se testou as Ondas. Aí teve... aí, quando testou as Ondas, testou-se... foi quando eu entrei no Mestrado, entendeu?

Porém, antes de seguir “surfando” um pouco mais na onda de Carla na ocasião em que procura cursar o mestrado em EA, cabe ressaltar que o projeto Mentalidade Marítima mudou de nome para *Ondas que te quero mar* porque, como me informou Ramiro, havia uma confusão muito grande com o programa Mentalidade Marítima da Secretaria de Assuntos do Mar, do Ministério da Marinha, desenvolvido por muitos anos de forma pontual e com diversas atividades. Tal mudança de nomenclatura, dentro da narrativa de Rita, ocorre desde o momento que foi publicado o livro *Ondas que te quero mar: Educação Ambiental para comunidades costeiras: Mentalidade Marítima: relato de uma experiência*. Em 2002, Rita assume a coordenação desse projeto do NEMA e da área de EA como um todo.

4. 6 DO RELATO DE EXPERIÊNCIA À EA COMO POLÍTICA PÚBLICA

O processo de escrita do material de referência do NEMA teve como prenúncio a produção textual de um relato de experiência do Mentalidade a ser inserido em um livro que estava sendo organizado, pela indicação de Marcos Reigotta, intitulado *Muda o mundo Raimundo*, a ser lançado em uma das edições do Fórum Social Mundial (FSM) em Porto Alegre. Essa publicação objetivava dar visibilidade e divulgar as experiências de EA que estavam acontecendo no Brasil. Tratava-se de um livro de pouca circulação, com um número reduzido de exemplares.

O reconhecimento dos esforços empreendidos, da energia depositada no Mentalidade Marítima, tem um sabor diferente para Ramiro, por exemplo, pois esse acontecimento revela-se como uma vivência singular em que a “encarnação” da autoria, a inserção no mapa do conjunto de militantes da EA, num emblemático evento dos movimentos sociais como o FSM, consiste, senão numa reconfiguração do sujeito ecológico, numa grande motivação, num episódio marcante na sua trajetória pessoal e na equipe de trabalho da qual fazia parte.

Contava-me, com viva alegria:

Então, realmente foi marcante ter ido lá no Fórum vê o lançamento do “Raimundo”, ter visto o Raimundo ser lançado, bah, o pessoal que tinha sido os autores, o Marcos Reigotta, a Vera, fazendo assim uma festa, valorizando né a nossa estada lá em..., eu acho que isso foi bastante marcante e depois foi também a, essa coisa de, de, da, da, da possibilidade da gente publicar o mentalidade, uma batalha, bastante morosa até que um dia saiu a aprovação do projeto, eu acho que isso foi uma das coisas mais marcantes que eu lembre.

Outro fato pertinente na trajetória de Ramiro, Carla e Rita consistiu na necessidade de se efetivar uma produção escrita a respeito da metodologia que vinham desenvolvendo, a fim de divulgarem suas concepções elaboradas na prática educativa

ambiental. Esses educadores experienciam no campo do ambiental, o circuito editorial em função da publicação do livro *Ondas*, que se insere no roteiro dos “manuais” metodológicos de EA ou como documento de referência teórica das práticas de EA a serem desenvolvidas junto às escolas públicas de Ensino Fundamental nas cidades de Rio Grande e São José do Norte, e da formação continuada dos educadores que vão participar dessa rede de EA.

Rita justifica a publicação desse livro pela observação da carência de “referenciais metodológicos interdisciplinares em Educação Ambiental e de recursos didáticos específicos sobre a zona costeira do Brasil, em particular do Rio Grande do Sul, em seus aspectos históricos, socioculturais e naturais.” (RACHE, 2004,18). Durante o período transcorrido entre 1999 e 2000, atuou junto aos companheiros da equipe do projeto na efetivação dessa publicação. Foi um ano de “retiro”. Na escrita do livro reduziu-se a equipe de trabalho em três pessoas: Ramiro, Rita e Carla; Ramiro como profissional da Educação Psicofísica, Carla como geógrafa e mestre em EA e Rita cuidando da arte-educação.

Carla, da sua parte, refere-se a esse momento como a “hora que o surf acabou foi a hora que foi feito o livro.” Um trabalho de muita criatividade, fôlego, de troca intensa com o grupo, em que era preciso sentar-se e produzir. Penso que ela se refere à imagem do surf terminado no sentido que, se na fase experimental dessa metodologia tudo era muito movimento, busca, pesquisa, trocas, a alegria do inusitado em que pouco se escrevia, agora era um momento de reflexão, de disciplina intelectual para a produção escrita, de um debate intenso entre ela, Rita e Ramiro para elaborar um trabalho de tal envergadura, incomum à vida daquela ONG até então. Porém, relata com muito bom-humor que o período da criação do *Ondas* tinha muito a ver com o que ela chamou de “Iogas agrícolas”, com práticas de meditação ao ar livre experimentadas em parceria com outros partícipes do NEMA.

Para ilustrar a relevância desse material na atuação junto às escolas municipais de Rio Grande na promoção da EA, a partir do convênio empreendido entre o NEMA e SMEC,

rememoro a primeira entrevista que fiz com Rita – quando eu estava “cercando” o objeto desse estudo, procurando desenvolver um caminho exploratório para dele colher dados que me servissem à composição de um projeto de dissertação. Em 2002 fui a sede do NEMA, entrevistar a coordenadora do *Ondas*, por indicação do pessoal da SMEC. Na época eu queira saber mais detalhes sobre o GEMA (Grupo de Educadores Multiplicadores Ambientais); considero esse grupo de formação dos educadores, que infelizmente teve vida curta, como o diferencial dessa proposta quando grande parte das atividades realizadas por ONGs ambientalistas se detêm em cursos aligeirados, de fim de semana, ou em palestras com “celebridades”, ou vivências festivas com a natureza; ao contrário, essa ONG se ocupava, mediante aquele convênio com o poder público municipal, em promover, em uma carga horária específica³⁶, a formação continuada dos educadores das séries iniciais.

O GEMA era formado por professores da Rede Municipal e alguns da rede estadual, estruturado desde novembro de 2001, a partir de dois cursos realizados pelo NEMA para todas as escolas. Até o dia dessa primeira entrevista com Rita, o grupo possuía 26 educadores e educadoras (começou com mais de quarenta membros) participando das tarefas de formação continuada propostas pelo NEMA, que ia apostando no potencial do grupo de multiplicadores da EA no âmbito das escolas, pela articulação de projetos escolares³⁷. Foi nesse diálogo com Rita que tomei conhecimento da publicação do livro que servia de orientação teórica e metodológica na formação desses educadores, pela pergunta que lhe fiz em torno do material que era utilizado para esse intento.

No curso de formação eram abordados vários temas compilados em atividades teóricas e práticas. Ficavam esclarecidos o conceito da EA o seu processo histórico, eram feitas leituras de vários autores e do material do *Ondas*, que orientavam o desenvolvimento

³⁶ Segundo informação de Rita, a carga horária ocupada na formação dos educadores municipais foi em torno de 128h durante o ano, no período entre 2001 e 2002, onde foram realizadas as mais diversas atividades, compreendendo estudos curriculares, debates sobre as práticas, oficinas, saídas de campo, vivências, etc.

³⁷ Pretendo voltar a essa questão no capítulo referente à metodologia do NEMA.

metodológico da EA na escola, não com a intenção de simplesmente reproduzi-la, mas com a finalidade de dar subsídios para que os educadores criassem seus projetos junto à sua comunidade escolar. Eram abordadas também as três áreas do *Ondas* e efetuadas “saídas de campo”. Mas o livro era uma referência fundamental como subsídio para os educadores, pelas leituras orientadas e vivências de atividades nele apresentadas.

Após a redação do livro *Ondas que te quero mar*, a equipe de trabalho deu continuidade a algumas ações, mas se modificou quanto aos seus membros. Carla direcionou a sua atuação em EA para projetos em comunidades como a do Taim, Ramiro passou a assessorar o NEMA realizando vivências³⁸ sempre que chamado, tanto pelo projeto *Ondas* quanto por outros. Quanto ao seu afastamento, o educador afirma na entrevista que me concedeu, que não está de todo distanciado do NEMA, mas que se desligou parcialmente das atividades da ONG quando percebeu que não possuía mais uma função específica ali, desde o instante em que sentiu “que o Mentalidade, ele deu uma certa retraída” atribuindo a causa dessa retração do projeto – do qual entusiasmadamente participou da criação – à intenção que a equipe de trabalho tinha de que a SMEC, pouco a pouco, passasse a assumir mais a EA em Rio Grande, o que mais tarde vai se tornar o Projeto Quero-quero da atual gestão dessa Secretaria.

Enquanto esteve vinculado ao NEMA, Ramiro participou de uma série de projetos, dentre eles: o Projeto das Tartarugas Marinhas, o Projeto da Estação Ecológica do Taim, o Dunas Costeiras e, recentemente, havia colaborado com uma ação do NEMA na Barra do Rio Grande. Ele, o entrevistado, considera que mantém um bom intercâmbio com a equipe do NEMA, mas desde que entrou para o mestrado em Córdoba/Espanha tem ido uma vez por ano à sua sede, atendendo sempre que possível aos convites dela provindos.

³⁸ O termo vivências se refere à aplicação de vivências corporais, dinâmicas de grupo, oficinas, as mais diversas atividades desenvolvidas pelo NEMA baseadas nas orientações metodológicas da Educação Psicofísica.

No que tange a Carla, essa educadora passou a investir sua energia em uma perspectiva de EA mais comunitária, vinculada a projetos de conservação, retirando-se das atividades com as escolas. Essa ruptura dá-se por um certo enfado que Carla vivenciou frente a lógica escolar ou por causa da burocracia que envolve os relacionamentos da secretaria responsável pela educação no Município e a rede escolar.

Optando pela Educação Ambiental Comunitária, Carla refaz sua atuação, enquanto sujeito ecológico, reinventando esse perfil identitário com elementos da educação popular ou de cunho social do ambiental, um social que ela faz questão de frisar que não deve ser confundido com o assistencialismo paternalista produzido pelo Estado ou por outras agências, mas compreendido como ação emancipatória, promotora da autogestão sustentável das comunidades. Cansada do discurso pedagógico, transita da ação educativa ecológica na escola para a convivência criativa e libertadora com o saber popular junto a comunidades que estão inseridas em unidades de conservação para que sejam tão preservadas quanto essas áreas naturais protegidas, estimuladas ao desenvolvimento de seus potenciais produtivos em consonância com seus recursos ecológicos.

Ela descreve com firmeza esse outro estágio de sua atividade no NEMA, como algo que também herda as orientações teóricas e metodológicas do *Ondas*, que compartilha com gente que tem sido explorada; que vive a míngua com mínimos recursos financeiros para produzir e gerir a própria sobrevivência; que, por falta de orientação técnica, desconhece meios alternativos de extrair de onde está inserido o “pão de cada dia”, embora vivam do extrativismo, da pesca, da pecuária, da produção do arroz. Gente que tem um contato direto com a Natureza, que tem seus saberes, sonhos, necessidades e direitos desconsiderados pela lógica neoliberal.

Os projetos em áreas de conservação parecem reavivar em Carla aquele ar de militância dos dias primeiros do NEMA, da ação muito original de um movimento

comprometido com a conscientização ecológica, com o respeito à vida, sobretudo pelos resultados já atingidos. Além da formação de condutores locais com o povo da Reserva Ecológica do Taim, o NEMA auxiliou os agricultores na produção de arroz ecológico, com patente própria.

Carla reorienta, na sua ação reflexiva, o papel do educador ambiental a partir dos trabalhos com comunidades pelo engajamento na reintegração de grupos sociais marginalizados, de indivíduos vitimados pela exclusão social, tudo isso se afastando da EA na escola que, na análise crítica de Carla, acaba por fazer muito pouco, considerando-a contaminada pela lógica do sistema educacional. Segundo a educadora, está latente na sociedade civil o desejo de se organizar, de lutar por seus direitos, e essa percepção crítica da realidade estaria um pouco ausente nas experiências com os educadores das escolas municipais.

Nesse olhar, Carla se refere às tarefas que desempenha próximo à comunidade da Ilha dos Marinheiros (Rio Grande), ao dizer que:

(...) ... no papel do educador, nesse processo é levantar a estima dessa... do pescador, do artesanal, do produtor do... do vinho, da uva, da jurupiga que é o trabalho que... eu tô vendo ali na Ilha dos Marinheiros, né. Tu levantar essa, só tu que faz é um... né. Investir, se tu tem mais dinheiro, tu investe, pronto, né. Hoje, um grupo de monitores, caiu a ficha deles, porque eles... aquele trabalho, com tudo que tava acontecendo, eles podiam, ah... ah se movimentar melhor ali dentro, não esperar que venho o ah... a... agência de turismo que leva, não mas eles tem o... eles tem o controle dessa sistema, né, de visitação: Quem chega, o barco tá junto, o... o franguinho[?], o café, o almoço, a saída, o monitor, . Eles conseguiram. Foi fantástico. E tu te dá conta disso. Com toda essa... com a tua experiência com... e isso é uma coisa legal. Tu vai te dando conta. Então a gente trabalha muito assim aqui, né. E aí eu saí do Ondas, mas o Ondas foi eu levei, né. (risos).

A função social do educador ambiental estaria radicalmente ligada a atividades de reorganização das populações tradicionais, de geração alternativa de renda a partir do *ambiente* em que estão inseridos, rompendo com qualquer lógica de dependência com relação

a terceiros – como no caso das relações dessas comunidades com os chamados “atravessadores”, sujeitos que fazem o “meio-campo” entre pequenos produtores e o mercado de consumidores – para que essas populações conduzam seu processo produtivo com autonomia. Nessa tendência das práticas em EA há um quê de cidadania, construída na aquisição do direito de dirigir e prover o próprio destino. Pende ao educador ambiental a missão de ser uma espécie de “animador popular”, um combinatório na imagem desse educador social e ambiental. Carla ainda destaca o livro que ajudou a produzir como um importante referencial nessas novas atividades.

Rita segue no projeto *Ondas que te quero mar*, em um esforço quase “suicida” do NEMA em implantar a EA nas escolas da rede pública de Rio Grande, procurando conceder, paulatinamente, à SMEC uma certa autonomia e, por conseqüência, gerar a demanda da EA, de forma que ela seja assumida integralmente pelo poder público. Ademais, essa é uma questão chave no trabalho da ONG, crucial na re-significação de seu papel e do ofício de seus técnicos que parece não consistir em assumir os encargos do poder público, mas colaborar com esse como parte da sociedade civil organizada. Em 2002, Rita, a entrevistada, dissera-me o seguinte:

A gente brinca que o nosso projeto é um pouco suicida, vai dando autonomia ao ponto que as escolas não precisarem mais da gente. Essa a nossa pretensão, nosso trabalho é inspirador, a gente vai encaminhando, a gente ajuda, mas a gente não quer que as escolas dependam do NEMA, né, para fazer educação ambiental. Então a nossa pretensão é essa: os projetos escolares.

Nessa fase de desdobramento do *Ondas* em Rio Grande, o objetivo do NEMA, na fala da coordenadora do projeto com as escolas, aparentemente era qualificar educadores através da formação continuada em grupos de estudo e assessorar na estruturação de projetos escolares, ao mesmo tempo em que procurava capacitar o aparato do poder público, de forma a responsabilizá-lo com as questões da EA, prevendo como uma conquista o afastamento da

ONG à medida que a SMEC pudesse dar conta dessa tarefa. Nesse clima de otimismo, a secretaria de educação nomeou uma pessoa responsável para articular tudo que fosse pertinente à EA no Município e, com o passar do tempo, foi abrigoando num projeto maior as ações de EA até então cunhadas pelas escolas em seus próprios projetos. Com isso, anualmente têm sido promovidos, pela prefeitura, congressos de EA com os educadores municipais, para que façam o relato de suas experiências, a fim de permutá-las entre si e assistam algum palestrante de renome na área para a “reciclagem” das idéias.

Para Rita, em entrevista, isso foi uma conquista formidável; o trabalho do NEMA se concentraria justamente nesse sentido, fazendo com que “o poder público local assumira o que ele tem que fazer. Nós somos demanda, a gente cria demandas para que as coisas se configurem né, mas nós não somos responsáveis pela política pública de Educação Ambiental em Rio Grande.” O que equivale dizer que caberia ao NEMA, enquanto ONG, criar o processo, fazer acontecer o fato social da EA na cidade, mas é de legítima responsabilidade do poder público provê-la. Essas transformações no *modus operandi* da parceria NEMA/SMEC imprimiriam um efeito “saudável” no que tange à “legalidade” das atividades dos projetos de EA nas escolas.

Penso que isso se deva aos condicionamentos gerados pelas relações de poder entre secretaria e escolas, formatando uma leitura tão estreita a alguns educadores sobre as ações de EA que, somente colaborariam nos projetos por serem tarefas do “poder central”, ou ainda, assim teriam maior facilidade de liberação de carga horária por parte de seus superiores nas escolas para estarem nas reuniões de formação do GEMA, por exemplo. É triste, mas é parte do quadro institucional da educação brasileira que contamina quase todas as práticas inovadoras com sua mesquinhez.

A formação continuada que era realizada pelo GEMA foi sendo substituída por um grupo de trabalho (GEA), tendo tal acontecimento sido motivo principal de evasão³⁹ dos professores municipais das reuniões do GEMA, que passou a se comprometer com a formação de um plano municipal de EA para Rio Grande, além de ser responsável por organizar as atividades do Projeto *Quero-quero*, planejar as ações dos projetos das escolas, produzir uma avaliação do que vem sendo realizado e reuniões de estudo, tudo com a assessoria do NEMA através, essencialmente, de Rita, em encontros normalmente quinzenais no Núcleo de Tecnologias Educacionais da SMEC. Vale ressaltar aqui que Rita forneceu ao grupo de trabalho uma minuta sobre o sistema de EA mas, até esta entrevista o grupo estava iniciando uma pesquisa para abarcar a EA que as escolas querem para o Município.

Muito embora Rita não se identifique com o poder público, e por várias vezes manifeste seu desejo de ser diferenciada dos servidores lotados na SMEC e de que a ação do NEMA seja lida como portadora de um forte teor de militância, vê-se aqui Rita reorientando seu papel de educadora ambiental, acrescentando uma faceta nova ao seu quefazer educativo e ao seu perfil identitário ecológico.

Podemos notar nisso semelhança com o que certos estudiosos denominaram *ambientalismo de Estado*, o que, em sua dissertação define como o “fato de que o Estado tende a absorver as pessoas que estão tendo visibilidade nacional e demonstrando conhecimento quanto às questões ambientais, por reconhecer e necessitar da sua ‘competência’ e/ou como forma de neutralizá-las.” (RACHE, 2004, p.85) Nesse caso, a função técnica dos profissionais de uma ONG ou militantes de um movimento teriam seu papel social de assessoria ou militância convertidas, intencionalmente, a serviço dos interesses

³⁹ Não há qualquer estudo por parte do NEMA ou da SMEC que tenha se ocupado dessa questão; é pena, pois um estudo que procurasse compreender o “estrondoso” silêncio a respeito das ausências dos educadores nesses processos de formação poderia revelar aspectos do contexto educacional que atingem diretamente a qualidade do ensino nas escolas públicas, mas podemos inferir, a partir das entrevistas, algumas causas que perturbam o andamento de práticas inovadoras como a do GEMA: a pressão da direção das escolas sobre os professores

estatais, em prestação de serviços e ação voluntária. Destacando essa contradição aparente, não quero com isso desabonar a trajetória de Rita ou do NEMA, mas simplesmente registrar que a identidade do sujeito ecológico é perfeitamente cambiável, considerando que estamos mergulhados em um contexto social complexo, em que os atores sociais reinventam sua práxis cotidianamente, alternando seu perfil, dando margem à ambigüidade de papéis.

A batalha de Rita tem sido no sentido de fazer a EA uma política institucionalizada na esfera municipal e ela tem se empenhado na formação legal de seu sistema. Fato importante de sua trajetória nessa luta é a escrita de sua dissertação produzida no âmbito do MEA/FURG, orientada pelo prof. Dr. José Vicente de Freitas, cujo título é *A educação ambiental como política pública no município de Rio Grande – RS*. Trata-se de uma dissertação propositiva, cujo mérito está em retratar alguns respingos históricos do NEMA, trazer à tona as diretrizes do convênio SMEC/NEMA, além da defesa da institucionalização da EA como recurso para a assunção do poder público, no que se refere à operacionalização das suas incumbências ante as questões da EA.

Não há uma análise pedagógica da metodologia empreendida pelo NEMA, mas sim um estudo aprofundado do movimento da EA no mundo, destaque do papel desta ONG como instituinte da EA no Município de Rio Grande e uma argumentação em torno da necessidade e possibilidade de sua institucionalização legal, fora uma reflexão de fôlego sobre os dispositivos jurídicos e educacionais, já existentes em nível nacional, para a EA. Seu texto se detém basicamente em três cernes conceituais: EA em Rio Grande; Política Pública e concepção de EA e Política Pública de Educação Ambiental.

Detive-me a escrever acima sobre as transições do *Ondas* na coordenação de Rita como meio de desopacizar o contexto de atuação dessa educadora no NEMA e comecei a

negando-se a liberá-los para tais atividades, a falta de professores substitutos nas escolas para suprir a ausência justificada daqueles, o medo do novo e o descompromisso de alguns educadores.

apontar outro momento de sua trajetória como educadora ambiental que se faz pesquisadora.

Desse ponto, retomarei também a trajetória dos outros caminantes: Carla e Ramiro.

4. 7 ANTE A PÓS-GRADUAÇÃO: DO EDUCADOR AMBIENTAL QUE SE FAZ PESQUISADOR

Rita conta na sua dissertação, nas páginas dezenove e vinte, que procurou o mestrado em EA porque sentia a carência de um contato mais acadêmico, do diálogo com outros profissionais e, nesse intento, matriculou-se como aluna especial na disciplina de Metodologias de Pesquisa em Educação, ministrada pelo prof. Dr. José Vicente de Freitas. A partir dessa disciplina, passou a participar de um grupo de estudo organizado pelo referido professor com outros três alunos que igualmente queriam ingressar no MEA. Seleccionada, cursou essa pós-graduação tendo por problema de pesquisa a indagação: é possível caracterizar a EA como política pública no município de RG?

Na experiência do mestrado, Rita ressalta o momento de escrita do próprio memorial descritivo de suas experiências como um exercício de rica aprendizagem em que percebe uma conexão entre suas escolhas, desejos e acontecimentos de sua existência como que encadeados, costurados por fios que compõem a trama de sua biografia.

só quando eu fui escrever o meu memorial para minha inscrição do mestrado que eu me dei conta dessa associação de vivências desde a infância, pra chegar à idéia, o desejo de fazer o mestrado em educação ambiental porque..., a gente vai vivendo, as vivências a gente vai acumulando, se faz uma coisa aqui, outra coisa ali, é óbvio que elas são permeadas, tem um elo que sou eu né, minhas vontades, meus desejos o que que eu identifico como prioridade ou não, mas eu não tinha nunca assim sentado pra pensar isso sistematicamente, (...) que todas essas coisas que são pequenas vivências que a gente vai mudando né, mas depois já na adolescência eu não queria saber disso, aí eu queria saber de..., ã..., era mais hippie, assim, né. Então eu neguei tudo aquilo, construí uma outra possibilidade de vida, depois fui

morar no sítio, pra plantar, tudo mais, mas eu achava, via isso como fatos, transições. Experimenta isso, vou trocar pra aquilo e, de repente eu me dei conta que tudo isso tinha uma ligação, quando eu sentei pra fazer o memorial eu me toquei: não, isso, uma coisa foi desencadeando a outra, inclusive nessa, na formação dos meus valores, da minha interação com o mundo.

A educadora anuncia nesse excerto de sua narrativa um oportuno emprego do que se poderia denominar reflexividade, quero dizer, a capacidade do ator social analisar a própria prática em um reencontro consigo mesmo, objetivando-se como sujeito e componente interdependente da análise, que se auto-organiza através de um sistema de trocas (simbólicas) estruturado em redes de relacionamentos e ações, em seu trajeto histórico, com outros atores sociais em diversas circunstâncias.

Olhando a própria trajetória – tarefa facultada pela oportunidade de escrevê-la –, Rita concebe-se como sujeito articulador da própria história, não mitificando sua opção pelo ambiental, mas declarando ao seu modo que já apresentava anúncios por esse campo simbólico em função de suas escolhas o que, de certo modo, confirma minha suspeita de que a adesão dos atores sociais a qualquer movimento tem a ver com o seu desejo de pertencimento que, ao longo de sua trajetória, matiza diferentemente o seu quefazer militante e compõe, em uma tela de múltiplos coloridos, a identidade que pode ser considerada impermanente, volúvel, sujeita a reconfigurações em virtude de outros pertencimentos do sujeito.

Na sua atuação como mestrandia do único curso de mestrado (e agora doutorado) em EA do Brasil, nota-se a busca de uma forte coerência entre o discurso “o nosso trabalho é esse: que a educação ambiental seja uma política municipal.” com o fazer pesquisa em EA. Ela transita de educadora ambiental a militante do aparato público na sua luta por legitimar a EA como política pública municipal.

Por exemplos como esse e dos demais sujeitos é que estou cada vez mais convencido de que a palavra do ator social - que, do legado de Freire, entendo ser ação reflexiva transformadora do sujeito e do mundo, não necessariamente nesta ordem – é uma

palavra polissêmica, plural, dinâmica e cambiável, muito embora ancorada em certas referências. Na releitura que faz da sua biografia, Rita ressalta a relevância de suas vontades, desejos, prioridades nesta ou naquela fase da vida, suas rupturas e reencontros com referências anteriores; lê a si mesma como sujeito de escolhas que se constrói, em acontecimentos e tempos de curta duração, na interação com a realidade.

Nas suas palavras encontramos:

(...) eu defendo uma tese né, uma idéia de como a gente poderia dar continuidade a esse processo em Rio Grande né, faço uma proposta da criação de um sistema municipal de educação ambiental articulado com todo mundo que diz respeito, a educação ambiental não diz respeito ao mestrado, não diz respeito ao NEMA, à SMEC, diz respeito a uma série de instituições locais e de movimentos locais, mesmo não trabalhando diretamente com isso né, eles abordam essa questão né, a associação de mulheres da quinta, tem aquele grupo de moradia, né, uma cooperativa de moradia de construção de casas populares ecológica. Então tem pessoas que, movimentos sociais locais que são demandas também pra educação ambiental local, então eu proponho uma articulação disso tudo disso na expressão de um sistema local, como um programa é que eu não uso a palavra programa eu defendo o uso da palavra sistema né, o porque do uso da palavra sistema na pesquisa.

Eis a resposta *post scriptu* ao problema levantado por Rita nas raízes de sua proposta de pesquisa. Na articulação dos encaminhamentos do NEMA para a EA em Rio Grande, a educadora-pesquisadora se entrega à labuta de produzir um rico material teórico que é, naturalmente, o registro científico e histórico de uma argumentação a favor do movimento, o qual tem participado ativamente no sentido de desenvolver, com os demais grupos sociais vinculados à temática ambiental, o Sistema de EA daquela cidade.

Trata-se de um exaustivo e valoroso trabalho de pós-graduação que, além de contextualizar a atuação do NEMA, procura operacionalizar conceitos primordiais das políticas públicas em Educação para embasar a proposta que essa educadora vem defendendo, desde a reconfiguração do GEMA no grupo de trabalho focado na tarefa de construção do

sistema até dar visibilidade –, através da “acolhida” acadêmica – aos saberes concernentes a essa empreitada.

A experiência de pós-graduação de Carla também se encaminha no sentido de uma produção científica que se faz orbitando em torno de sua militância. Ela participa da primeira turma do MEA/FURG. Mas, nesse caso, o ingresso no MEA dá-se na procura de maior fundamentação para “preencher” a metodologia que já vinha desenvolvendo no NEMA. Era o período de amadurecimento das ações dessa ONG, aquele que já descrevi tratando da experimentação dessa metodologia, antes da publicação do livro.

A educadora interpreta a pós-graduação como um momento de amplo aprendizado teórico, fornecendo-lhe, inclusive, subsídios para rever criticamente o projeto Mentalidade. Porém, quando a questiono da possível articulação entre esses saberes – o do mestrado e o produzido nas vivências das práticas pedagógicas em EA – registro que a conexão possível é feita na informalidade, nos encontros entre os parceiros – novamente as redes de amizade são fundamentais nesse processo – ou seja, era nos diálogos com Helena e Cleusa, que tinham vínculo com as ações do NEMA, que acontecia essa articulação de fundo, uma “minorias criativa” que foi aprofundando sua compreensão sobre o saber sistêmico que Carla entendia como fundamental àquelas questões.

No mestrado, Carla foi orientada pela prof.^a Judith Cortesão e, na convivência com a estudiosa, destaca também a informalidade, o bate-papo, os amplos conhecimentos dessa pesquisadora no que toca a outras culturas, povos e lugares. Tomou maior conhecimento das obras de Capra e descobriu que os saberes de espiritualidade estavam interditados pela academia, mediante a advertência de sua orientadora para que não os trouxesse, considerando muito cedo a realização de tal “aventura” na sua dissertação de mestrado.

O *entrelaçamento* de Ramiro com as companheiras de NEMA que faziam mestrado o envolveu em uma prática intensa de leitura, contaminando-o com o desejo de ingressar nesse rumo também, porém outra foi a vivência de Ramiro quanto ao MEA. Não sendo aprovado no processo de seleção, resolveu prosseguir na “roda da vida” dando outros desdobramentos à sua trajetória de educador ambiental e terapeuta rumo ao fazer pesquisa na pós-graduação. Ele esclarece o assunto contando:

(...), tentei o mestrado também na segunda turma, rodei, umas das grandes questões minhas na época era a questão da desvalorização das pessoas que estão trabalhando né, que tem uma prática já, eu acho que com isso eu perdi um pouco, não, não tenho amargura, que isso, eu não sou amargurado, mas eu acho que poderia ter fundamentado melhor o meu trabalho, com certeza, mas eu fiquei por fora, não... vou ficar de fora, não me quiseram, não tive competência pra entrar, não valorizaram o meu trabalho, beleza, não tem problema, não vai ser por isso que vou deixar de fazer né, tanto é que fiquei fundamentando, e uma das últimas fundamentações do meu trabalho foi a questão dos valores humanos, de como trabalhar com os valores humanos dentro da educação.

Identifica-se que a frustração inicial não barrou o espírito lutador de Ramiro em dar continuidade aos seus labores na EA. O educador prosseguiu aprofundando saberes em torno da ética ambiental, ou dos valores humanos, como eles chamam esses saberes referentes ao bem-viver com inspiração na ecologia e, por que não dizer, na espiritualidade subjacente ao *Ondas*.

Como a relação entre ensinar e pesquisar é intrincada e própria do ofício do educador, como de alguns outros ofícios, Ramiro está fazendo mestrado na área de Educação Física na Universidade de Córdoba, na Espanha. Seu objeto de investigação consiste no estudo dos fatores que motivam os jovens e os adultos a praticarem surf na praia do Cassino. Até o momento de nosso diálogo já havia aplicado os questionários, somente faltando fazer a análise dos dados.

Outra ação na qual Ramiro está envolvido é um projeto dos estudantes do curso de Matemática da FURG sobre o jogo de xadrez. Novamente envolvido com a questão “metodológica”, ele pesquisa meios, estratégias de tornar o xadrez mais lúdico, de aprendizado rápido e mais atrativo para crianças, através de joguinhos. Nesta fase, ele se define como um “rato de sebo”, correndo atrás de toda a bibliografia que possa contribuir para esse projeto, e pesquisando na internet. Afinal, entregue a essa nova experiência, Ramiro se sente gratificado e beneficiado pelo fato de poder oportunizar o aprendizado do jogo de xadrez para outras pessoas. A esse respeito há uma leveza na sua fala, perpassa entre nós uma aragem de gratuidade...

Nesse momento em que já escrevi bastante sobre a trajetória de Rita, Ramiro e Carla como pesquisadores que experimentam a pós-graduação, cabe-me tecer algumas palavras sobre a relação entre pesquisa e a tarefa de educar e, outrossim, a respeito do papel do conhecimento em nossa sociedade para os movimentos sociais.

Todo esse processo de busca de outros conhecimentos pela pesquisa me remete, mais uma vez, a Paulo Freire (2000b). Esse pensador da práxis educativa afirma que não há ensino sem pesquisa, do mesmo modo que não há pesquisa sem ensino, pois esses quefazeres estão tão imbricados no jeito da gente, enquanto espécie, de produzir conhecimento que é impossível dicotomizar essas duas atividades humanas. No perquirir aprendemos aquilo que não sabíamos; sabendo, podemos qualificadamente tomar parte na realidade para mudá-la e intervindo no mundo, educamo-nos. Com as novas aprendizagens originadas na coleta das informações que a pesquisa nos conferiu, somos capazes de informar o que foi descoberto e, assim, ensinar. Trata-se de um circuito educativo fluido em que a pesquisa transpira no sujeito da mesma forma que a sua pedagogicidade durante o seu próprio fazer e nas aprendizagens resultantes da inteligibilidade dos dados.

Quando os sujeitos dessa pesquisa mergulham, no transcorrer de suas vidas, no trabalho de pesquisa, renovam saberes, qualificam-se, e dão um novo sentido ao conhecimento. “O conhecimento fornece aos atores a consciência da ação.” (MELUCCI, 2001, p.143). O saber elaborado por esses indivíduos e pela ação coletiva em que se identificam, em uma sociedade descentrada, funciona como um meio de apropriação e controle das formas de informação e circulação do saber, revelando o conteúdo simbólico da sociedade, não raramente velado pelos, como poderia se dizer, aparelhos do Estado.

A militância desses atores (educadores/pesquisadores) agenciados ao NEMA transitaria do campo da ideologização para a produção de saber e de análise crítica do seu próprio trabalho na medida em que, em seus estudos, poderiam objetivar suas práxis, apartando-se de um fechamento ideológico ou doutrinal. E a pós-graduação, assim como outros espaços de produção de conhecimento, funcionaria como lugar pedagógico do político onde as demandas da ONG, ou do setor da sociedade civil que representa, teriam curso juntamente com as questões próprias do sistema social.

Aqui se manifesta o poder autônomo do ator coletivo de “nomear” a sua palavra, de intervir, de elaborar sua crítica, de pesquisar, justamente quando tem, na ação dos indivíduos a sua representação como identidade coletiva. Quando os pesquisadores e educadores ambientais procuram estudar suas próprias práticas, discutir as questões políticas que cercam a EA na sua esfera de ação, “difundir” a EA criada no âmbito do NEMA, estão afirmando a sua identificação com o grupo de pertencimento (a ONG ambientalista) e também reinventando o espaço da ação política.

5. NAS ONDAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA DO NEMA

A experiência da educação ambiental deve somar-se a este lento, a este difícil trabalho de reinventar a educação.

Carlos Rodrigues Brandão

5.1 A AÇÃO PEDAGÓGICA DE VOCAÇÃO AMBIENTAL

No estudo já citado de Brandão (2005), em sua análise que faz sobre a identidade coletiva do ambientalismo como uma árvore múltipla ou da *sociodiversidade* dos vários *ambientalismos* – diversidade de estilos, pessoas, grupos, ações coletivas e valores –, ele realiza uma reflexão pertinente sobre as diferentes frentes de ação ou trabalho desses movimentos de *vocação-natureza*⁴⁰. Esses movimentos caminhariam na direção de uma ampliação da sua atuação reinventando a sua identidade na formação de outros sentidos, pertencimentos e partilhas, formando um vasto campo social em que estão presentes muitos “nós”, configurados numa pluralidade de vocações pessoais e institucionais cujo valor fundamental é a Natureza.

Dentre as polaridades e pontos de convergência em que esses grupos centralizam sua práxis, o autor destaca: a ação local e universal; o foco na comunidade e na natureza; a ciência e tecnologia e a espiritualidade; o ato político e o gesto poético; a ação direta e a ação pedagógica. Esse seria o mapa variado da polarização da atuação desses grupos e indivíduos voltados à questão ambiental que se manifesta de forma gradiente na esfera pública, com

⁴⁰ A palavra “vocação” não é empregada aqui no sentido de predestinação, mas se refere à tendência ou disposição da ação coletiva, dos grupos e de indivíduos para o campo ambiental cuja práxis está centrada na Natureza como valor fundamental.

variadas possibilidades de convergência em cada item e entre todos, como também de alternância e adesão a um extremo em detrimento de outro.

Eu vou me deter no que me parece representar melhor a ação do NEMA que se faz objeto de minha investigação: a ação pedagógica. Contudo, vale apontar resumidamente que reconheço cada um desses itens como relativamente marcantes na metodologia de EA do NEMA, talvez em função de se tratar do trabalho de uma ONG que articula outros projetos onde aparecem, como no Ondas: o trabalho local, o valor técnico, a atuação política e militante, o apoio a comunidades, a questão ambiental. Ao mesmo tempo em que as questões sociais têm primazia, há as ações conservacionistas, os momentos de celebração, de valorização de tradições espirituais e, também, a presença de intenções globais nas ações empreendidas.

No campo da ação direta e da ação pedagógica há que se fazer uma distinção. Na ação direta de grupos ambientalistas não há uma preocupação sistematizada metodologicamente no que tange à formação continuada de outros indivíduos em práticas pedagógicas, o que ocorre são atividades de comunicação ou informação sobre o *ambiente* de forma pontual, complementar à ação direta. A ação direta pode ser de cunho técnico-científico e político, pode se configurar, por exemplo, na escrita de um parecer sobre a degradação das dunas costeiras, na realização de pesquisas sobre os mamíferos marinhos, na promoção de palestras informativas e ainda, no que se refere ao aspecto político da ação direta, pode ser corporificada na participação de membros de um grupo ambientalista num conselho, em ações de defesa do Parque Nacional da Lagoa do Peixe ou na reivindicação da materialização da EA como política pública.

Na ação pedagógica a ênfase é dada aos processos formativos de solução continuada servindo-se de atividades de educação ambiental. Na agenda de suas realizações são mantidos cursos de formação ambiental para a constituição de seu quadro institucional ou

não, contemplando outros indivíduos que se queira integrar ao campo ambiental através da promoção de uma “conscientização ecológica”, ou seja, da adesão dos sujeitos aos valores e princípios oriundos e cultivados nesse campo. A intencionalidade pedagógica, nesse sentido, prende-se ao convencimento e adesão dos partícipes das atividades formativas em EA ao perfil identitário do sujeito ecológico, conquanto isso algumas vezes possa não ser explicitado, para que a vivência das normas de conduta, dos valores, dos ideais ecológicos e o engajamento em ações de cunho ambiental, na sua esfera de atuação, sejam uma constante na vida do ator social.

Nesse âmbito da ação pedagógica, em constante interação com as outras formas de reinvenção da vida dos movimentos sociais ambientalistas, está a metodologia *Ondas que te quero mar*, criada por Ramiro, Rita e Carla, nas redes de relações com outros sujeitos que participaram desse período de sua experiência vital como educadores ambientais. Consiste em uma proposta pedagógica junto às crianças e educadores municipais da cidade histórica de Rio Grande, através do desenvolvimento e assessoria na realização de projetos de EA nas escolas públicas da rede municipal.

O mote da análise que faço no presente capítulo, dessa metodologia desenvolvida pelo NEMA, é a sua publicação de seu livro, complementada pelos fragmentos das entrevistas de seus principais criadores quando a isso se referem, e alguns desdobramentos ao longo da trajetória da parceria NEMA/SMEC.

5. 2 DE VOLTA AO COMEÇO

Tendo por objetivo discutir algumas categorias e aspectos captados da metodologia do NEMA para a implantação da Educação Ambiental na Rede Pública

Municipal de Ensino em Rio Grande/RS através de projetos escolares, procurei me debruçar sobre o documento produzido por sua equipe de técnico-executores, intitulado: *Ondas que te quero mar: Educação Ambiental para comunidades costeiras: Mentalidade Marítima: relato de uma experiência*. “Um livro escrito a mais de mil mãos” (CRIVELLARO, 2001, p. 6) e, por isso, relatado na terceira pessoa do plural. Estima-se que na participação das experiências que contribuíram na composição do *Mentalidade Marítima* tenham colaborado aproximadamente 10.000 educandos e 500 educadores de 100 escolas municipais de Rio Grande e de São José do Norte, no Rio Grande do Sul.

A relevância deste documento está nos seguintes pontos: ele é um registro da experiência em EA desenvolvida pelo NEMA, de 1987 a 2001, com educadores, educandos e suas comunidades; constitui-se num material de divulgação da EA e de referencial teórico e metodológico utilizado para a formação de educadores ambientais na Rede de Ensino, a partir do GEMA, organizado desde 2001 na sede do NEMA, referencia a implementação dos projetos escolares de EA, serve como elemento essencial à estruturação do Projeto *Quero-quero* da SMEC/RG e de outras ações do NEMA.

Realizei uma leitura aprofundada em torno desse material, procurando destacar a concepção do NEMA sobre a EA, seus caminhos metodológicos e as categorias fundamentais da sua perspectiva a respeito da temática transversal do ambiente. Além disso, esforcei-me por problematizar alguns desafios que o projeto *Ondas que te quero mar* parece enfrentar, procurando articular esses itens com as falas dos sujeitos desta pesquisa.

Começo a reflexão traçando brevemente parte do histórico da sua proposta interdisciplinar de EA inicialmente chamada de *Mentalidade Marítima* e, a seguir, estruturei uma reflexão em torno do que se pode compreender por EA na perspectiva do NEMA, destacando as categorias predominantes. Talvez alguns elementos aqui expostos se repitam, considerando que boa parte da trajetória dos sujeitos dessa pesquisa, abordada no cap. 4, está

imbricada com a trajetória dessa ONG e, mais particularmente, com o desdobramento da sua metodologia de EA.

Escrever sobre a metodologia do NEMA é retomar parte de sua história pois que a sua proposta interdisciplinar de Educação Ambiental foi forjada mediante a ação, ao longo do tempo, de seus membros junto à sociedade riograndina na busca de conscientizar e educar, via projetos ambientais de educação formal e não formal para a sustentabilidade, ou seja, para uma alternativa de desenvolvimento que considerasse os processos ecológicos, os potenciais dos recursos naturais, a cultura popular, a autogestão comunitária, o presente e o futuro das gerações vindouras.

A questão da educação para uma vivência harmônica entre sociedade e ambiente já está colocada quando dos primeiros passos do NEMA, constituído em 1985 e com a denominação Núcleo de Educação Ambiental. Em 1987, com o título Mentalidade Marítima – proposta de Educação Ambiental para as escolas da zona costeira do RGS, é colocado em ação o projeto piloto de EA através de uma metodologia interdisciplinar própria. E essa metodologia foi sendo aplicada, em regime extraclasse, nas séries iniciais de quatro escolas do Balneário do Cassino de 1987 a 1989.

No entanto, é preciso lembrar que a possibilidade concreta de inserir a EA como “conteúdo” escolar nas escolas públicas de Rio Grande surgiu por causa de um pedido, advindo da parte da professora Eli Reis⁴¹, para que essa ONG fornecesse subsídios com vistas a fazer a ligação de saberes oriundos da escola, vividos na comunidade e experienciados junto ao mar. Assim, informa Rita em nossa primeira entrevista:

Porque se criou o NEA, Núcleo de Educação ambiental com alguns estudantes da Oceanologia né, e uma professora, hoje é diretora da escola da Querência, a Elis, ela viu que tinha um movimento aqui e chegou aqui e perguntou ao pessoal que tava aqui naquela época o que ela poderia aplicar

⁴¹ Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Peixoto Primo, situada na Querência/Balneário do Cassino.

na escola, ã...., vinculado à praia porque não tinha da SMEC, não vinha este tipo de conteúdo e os alunos moravam na Querência. Ela queria fazer assim, ã...., uma relação com a vida cotidiana dos alunos com a escola.

Dessa solicitação da educadora, o grupo de técnicos do NEMA elaborou um programa de 15 aulas partindo da seguinte problematização: “o que a gente não aprendeu na escola que a gente gostaria de aprender?” E dessa forma, provocada pela indagação de uma professora atenta para a necessidade da integração de saberes escolares com populares e ambientais, o projeto *Mentalidade Marítima* tinha por meta pesquisar métodos, saberes e ações que poderiam ser empreendidos para se estabelecer um fazer Educação Ambiental a partir da realidade escolar e de seu entorno, junto às séries iniciais do Ensino Fundamental, com atividades extraclasse desenvolvidas pelos técnico-executores do NEMA. Nesse ínterim, a ação pedagógica dessa ONG voltava-se ao resgate da “mentalidade marítima em crianças, educadores e comunidade, compartilhando conhecimentos sobre o ambiente costeiro e marinho, sua importância, belezas, recursos e fragilidades” (CRIVELLARO, 2001, p. 14), como práxis inaugural do seu modo singular de fazer EA.

O NEMA realizava uma “capacitação”, apostando na possibilidade de educadores e educandos levarem adiante as idéias e princípios veiculados nessa atividade. As crianças iam à sede do NEMA, ouviam palestras, participavam de oficinas e saídas de campo, onde os conteúdos abordados versavam sobre o litoral, o mar, a biodiversidade costeira, o estuário da Lagoa dos Patos, etc. Disso resultou um acúmulo de experiências por parte da equipe do NEMA, que se voltou durante dois anos aos educadores como multiplicadores, através de cursos, oficinas e produção de textos e organização de roteiros de atividades de EA.

No ano de 1992, o NEMA firmou parceria com o Fundo Nacional do Desenvolvimento para a Educação (FNDE) e em 1993, com a Prefeitura Municipal do Rio Grande, através da Secretaria de Educação, que vem sendo renovado anualmente através de termos aditivos. Entre 1994 e 1995, o NEMA fez convênio com a SMEC e FNMA cujos

recursos disponibilizados foram investidos tanto na formação de seu pessoal quanto na pesquisa de referenciais teóricos que fundamentassem sua ação pedagógica.

Esse quefazer da EA se mostra bastante experimental, provisório, aberto às reestruturações necessárias. Num momento a equipe do NEMA experimenta o programa de 15 aulas, noutro orienta as atividades dos professores no sentido de apontar possíveis conexões entre o tema transversal ambiente com os conteúdos escolares. Adiante, no amadurecimento natural do transcorrer da sua proposta metodológica, o grupo técnico da ONG chegou ao consenso de que a EA deveria permear todas as práticas escolares em todas as aulas e isso levou o grupo de trabalho a direcionar sua ação para a implantação dela no seio das escolas.

Pretendia-se que as escolas tivessem seus projetos de EA de forma autônoma, ou seja, de um modo que os educadores construíssem esses projetos junto com os seus pares nas escolas, num espírito de parceria. Tratava-se, como já se referiu Carla, de “criar um novo meio de chegar na escola”, fazendo com que o NEMA – em última instância a EA – estivesse dentro da Escola, não o inverso que vinha sucedendo; era, afinal, um trabalho voltado a cativar os professores, assessorá-los com a informação veiculada nos espaços possíveis de formação.

A intencionalidade dessa mudança radical no parâmetro da ação pedagógica do NEMA, conforme Carla, era em favor da implantação da EA nas escolas de modo que “as pessoas soubessem e passassem a agir, a compartilhar com os outros, (...)”. No entanto, esse passo na ação pedagógica do grupo ambientalista, que eu considero um salto de qualidade, foi possível, sobretudo, por se tratar de um período em que o NEMA havia firmado os convênios acima mencionados, podendo subsidiar os custos dessa alternativa.

Legalmente, a integração dos conteúdos escolares com os saberes ambientais contou muito com o apoio da LDB 9394, a respeito dos Temas Transversais – meio ambiente,

saúde, ética, orientação sexual e pluralidade cultural – e com a regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental, que forneceu amparo a esse processo, servindo de apoio argumentativo na formação de um coletivo de educadores para a construção de um projeto de EA voltado à Rede Municipal, abrigando vários projetos.

Quando comecei a traçar os primeiros esboços de minha pesquisa de mestrado, no final de 2002, o projeto *Ondas que te quero mar* tinha por caminho principal a formação continuada dos educadores da rede municipal – contemplando, além do público alvo, educadores dos anos finais e da rede estadual que tivessem interesse em participar livremente – no GEMA onde se desenvolviam estudos sobre a EA e se orientavam os educadores na organização de seus projetos escolares. O GEMA, iniciado em 2001, teve atualmente suas atividades metamorfoseadas para o grupo GEA e esse grupo é responsável, hoje, pelas atividades concernentes ao projeto da SMEC e pela composição do sistema de EA que se pretende legalizar no município de Rio Grande.

Quanto ao projeto *Quero-quero*, da SMEC de Rio Grande, deve-se registrar que ele é uma consequência do trabalho que o NEMA vem instituindo junto a essa Secretaria, passando a ser estruturado no momento em que a ONG requereu à SMEC que delineassem as metas para a EA na rede de educação pública municipal. Desde o início do convênio entre a ONG e o poder público municipal, os planos de atividades do projeto, seus objetivos, cronograma, avaliação e etc., eram traçados num plano elaborado pelo NEMA com as necessidades apontadas pela assessoria lotada na UTOSE⁴².

Mas, com o tempo, essa assessoria abarcou a tarefa de auxiliar na inserção do tema transversal meio ambiente no currículo escolar, a partir da sugestão de programas, e foi desse ponto do desenrolar da relação com a Secretaria que a ONG “solicitou para a SMEC que elaborasse um projeto de educação ambiental da rede municipal de ensino”, o que fez

⁴² A Unidade Técnica de Orientação e Supervisão Escolar que, a partir de 1998 passou a ter uma assessora pedagógica, Profª. Berenice Vahl Vaniel, responsável pela área da EA junto ao NEMA.

com que a SMEC tomasse parte mais ativa no dever de ter um projeto com metas próprias e é isso que, aos poucos, foi configurando o cenário da EA em Rio Grande.

Outro elemento que é útil ressaltar é a questão da avaliação. Até a publicação do livro eram realizadas avaliações dessa ação pedagógica através de fichas de entrevistas com os educadores, do acompanhamento das ações realizadas nas escolas, em seminários, em reuniões com a equipe do NEMA e da SMEC e, igualmente, em encontro, próximo ao término do ano letivo, para esse fim, com os educadores da rede.

Em 2004 não havia, segundo informação de Rita – coordenadora do *Ondas* –, dados sistematizados sobre os andamentos dos projetos, contudo, era possível desenhar uma visão geral dos projetos que tiveram continuidade e dos que se extinguiram, e parecia ser importante tal sistematização das condições de execução dos projetos para a proposição de metas para o ano de 2005. Tendo isso em vista, a realização de encontros anuais em que as escolas apresentam um relato de experiências de seus projetos de EA parece ser um aliado valioso para a efetivação de uma avaliação qualitativa do que tem sido produzido no âmbito do universo escolar.

5.3 A EA DO “PROFESSOR NEMA”⁴³,

Os relatos dos educadores e o registro documental do NEMA acabam por anunciar uma EA plural e dialógica, sistêmica, holística, de cunho interdisciplinar e com uma forte dimensão utópica e inovadora. Trata-se de uma orientação educativa recriadora da

⁴³ A expressão “Professor NEMA” tem a sua razão de ser nas falas dos sujeitos dessa pesquisa que se referiram à ONG algumas vezes fazendo uso desse apelido carinhoso quando discorriam sobre os aprendizados junto ao NEMA, a diversidade da formação de sua equipe e as pessoas que o procuram para a realização de suas pesquisas. É um reconhecimento afetivo do trabalho realizado pelo NEMA como uma referência importante para eles mesmos, outros sujeitos e instituições que recorrem à sua ajuda no que tange aos saberes ali produzidos, sistematizados e divulgados nesses vinte anos de ininterrupta atividade enraizada na praia do Cassino.

educação nas perspectivas escolar e comunitária – que combina elementos do saber e de uma ética ambiental –, constituindo-se como condutora de um processo criativo e múltiplo de produção de novas identidades, novos comportamentos, vivências e valores humanos que não os antropocêntricos, materialistas e consumistas da sociedade neoliberal – e de outras sociedades de caráter predatório.

Digo que a EA do NEMA, exposta no projeto *Ondas que te quero mar*, pretende ser plural e dialógica porque tem por princípio teórico e metodológico uma certa “sociodiversidade” e, ao mesmo tempo, uma dialogicidade no planejamento de seu conteúdo programático e de suas ações. Quanto à sociodiversidade, refiro-me ao fato de que os projetos de EA nas escolas são esculpido pelos educadores com seus pares, no âmbito de suas comunidades que, sendo produzidos pelos sujeitos da escola, tornam-se empreendimentos personalizados, quero dizer, forjados com a identidade de cada comunidade escolar. Esses projetos não são um conjunto de atividades empacotadas, criadas por intelectuais que assessoram as escolas para poupar as comunidades escolares do trabalho de pensarem a si mesmas e os dilemas socioambientais de onde estão inseridas; e nem trazem consigo um manual de instruções com soluções de “brinde”, supostamente aplicáveis a qualquer contexto.

Dessa maneira, quando respeitosamente a equipe do NEMA assessora as escolas para que ponham em prática a discussão, a reflexão sobre seu cotidiano e os desafios concretos dos bairros em que estão enraizadas; quando indica o exercício de procedimentos de investigação e análise das circunstâncias sociais e ambientais que permeiam a vida da escola a fim de que essas adquiram subsídios de intervenção na realidade – por mais residual que possa ser – por intermédio de seus próprios projetos de EA, abre-se um leque de possibilidades para se afirmar a diferença como valor substancial na multiplicidade de práticas educativas que essa rede escolar pode contemplar.

Deve ficar deduzido disso que o NEMA propõe a difusão de princípios e práticas de EA, na construção de projetos escolares, sem a pretensão de estabelecer a uniformização de discursos ou a homogeneização de práticas, pois essas últimas deveriam ser acionadas em consonância com a realidade de cada escola. Então, a diferença é demarcada como valor na variedade criativa que as escolas podem alcançar na elaboração e execução de seus projetos desde o momento de eleição da temática significativa (aspecto de sua dialogicidade) até as atividades desenvolvidas no âmbito das escolas; além disso, essa perspectiva está em sintonia com o caráter plural do ambientalismo e das práticas de EA no Brasil.

Mas o elogio à diferença nas propostas de EA em qualquer instância não deve significar a celebração de um “vale-tudo” de modismos, vivências, discursos e festejos comuns ao cotidiano escolar, às vezes portador de uma relativa porosidade a respeito desses elementos. Ao contrário disso, as atividades de EA, dignas dessa adjetivação ambiental, deverão obedecer a certos princípios, conceitos e valores que a promoção do saber ambiental – emergente da complexidade do ambiente e negado no currículo de base epistemológica moderna – reclama, evitando trair sua intencionalidade pedagógica de promover “uma mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com a natureza e que implica atitudes, valores e ações.” (GADOTTI, 2000, p. 96). A EA ficaria depreendida, assim, como um conjunto de práticas educativas orientadas pela opção de vida para uma vivência fraterna – relativa ou própria de irmãos, como reza o significado da palavra – *com* e *no* ambiente, com os outros de nossa espécie, com as diferentes formas de vida e com o contexto (que também é ambiente) em que escrevemos a curta história da nossa existência.

A tolerância à sociodiversidade dos projetos escolares pode ser bem ilustrada pelo relato de Rita quando discorre sobre a multiplicidade de alternativas que têm surgido a partir

dos projetos escolares e das descobertas dos educadores. Mas primeiro é preciso observar a sua narrativa sobre os encaminhamentos iniciais dessa proposta de trabalho:

Vários encontros foram só centrados numa metodologia que nós criamos, sistematizamos para elas fazerem um levantamento, um diagnóstico socioambiental da realidade da escola para definir o público com quem elas querem trabalhar e a partir daí elaborar os projetos escolares de Educação Ambiental. Durante este período, a gente usou um livro *Ondas que te quero mar* (...) Então o livro serviu de subsídio, ah..., foi elaborado material com elas, a partir das oficinas e usamos leituras também. Elas pediram algumas leituras, então a gente leu Reigota, Mauro Guimarães, Mauro Grün, e fizemos leituras orientadas.

Fica patente a posição do livro do NEMA como material didático fundamental na formação dos educadores no que tange às orientações para a criação dos projetos escolares, juntamente com leituras dirigidas de autores do campo ambiental. A metodologia de levantamento socioambiental que Rita cita como ponto inicial do fazer EA nas escolas é simbolizada no material do NEMA como um espiral, que se inicia com a investigação da realidade da comunidade onde a escola existe, em função de atender ao objetivo dessa etapa de formação continuada e do próprio projeto *Quero-quero*, de que as escolas construam os seus projetos de EA não no propósito de replicar a metodologia do NEMA ou da SMEC, não se trata de inculcar um modelo único de fazer EA, vale repetir, mas de estimular que educadores e educadoras sejam autores dessa realização.

Rita segue explicando essa fase do projeto *Ondas* na construção dos projetos escolares em sua diversidade de modelos:

E os projetos assim que inicialmente eram muito assim voltados para o lixo né: ah, o lixo é o problema, o lixo é o problema! E nós deixamos né, na medida que as pessoas tem que amadurecer. Eu me lembro que eu sentia assim: Ah, que decepção depois de tanto custo vem um projeto de lixo assim... Com tudo que se abordou: valores humanos, organização social, ã..., as potencialidades da comunidade local, a cultura local, o que essas, essas comunidades estão – a de pesca, as agrícolas né, as operárias têm de potencial, o que elas constroem como cultura, ou como relação com o ambiente em que elas vivem.

Havia um fenômeno interessante na leitura dos educadores municipais: uma associação de EA com reciclagem de lixo. Embora identificassem isso como uma temática significativa em sua comunidade ou conduziam o processo para tal tema, até porque, apesar de a maioria das escolas públicas se concentrarem na periferia do centro da cidade de Rio Grande, e seja comum nas periferias a presença de lixo a céu aberto, seja pelo descaso de moradores – do centro e da periferia – com terrenos vazios ou áreas verdes que viram lixão, seja pela ineficácia dos serviços públicos de limpeza e coleta de lixo, ou ainda, porque é rotineiro o manejo que algumas comunidades mais pobres fazem do lixo em busca de material reciclável para vender e subsidiar a própria sobrevivência, parece-me difícil de admitir que esse tema tenha sido eleito, em algum momento, de forma unânime por quase todas as comunidades escolares, se não considerarmos outras possíveis causas.

Pelo que Rita destaca na sua fala sobre os outros potenciais visíveis das comunidades em que os educadores atuavam e dos temas abordados nas horas de formação, indicando uma relativa e paciente decepção com essa representação dos mesmos sobre a EA, permito-me pensar que essa adesão maciça à temática do lixo, tem a ver com a procura, por parte dos educadores, de temas mais palpáveis, de fácil concretização nos seus projetos escolares frente à sua própria inexperiência na EA. Entretanto, em um segundo momento, de análise mais teoricamente referenciada num dos estudos de Reigota sobre *meio ambiente e representação social*, é possível inferir que essa preferência pela questão lixo esteja relacionada à representação social que os educadores e comunidades tinham do ambiente e principalmente da EA, nada obstante todo o período de formação continuada a que estavam submetidos no NEMA e na escola.

Representação social, segundo Reigota é um conceito-chave da sociologia do conhecimento que alude ao “senso comum que se tem sobre determinado tema, onde se

incluem todos os preconceitos, ideologias e características específicas das atividades cotidianas (sociais e profissionais) das pessoas.” (REIGOTA, 1997, p. 12) Compreendo, abalizado no conceito exposto, que é uma categoria capaz de ser definida como uma leitura, um significado compartilhado socialmente no nível de senso comum a respeito de uma temática qualquer, submetido a um delineamento por fatores sociais, econômicos, ideológicos e culturais que se estruturam como lente da observação. E a relevância da aplicação dessa categoria sociológica estaria na sua condição de permitir, aos que labutam na EA, a decodificação das concepções das comunidades sobre o ambiente, que estariam na gênese de sua ação sobre o mesmo.

A explicitação das concepções dos sujeitos sobre ambiente concederia ao educador um acesso mais seguro à sua problematização e à reconstrução cultural, com vistas à sua interpretação e a produção de mudanças nos modos de pensar e agir dos partícipes do processo educativo. Portanto, a associação que os educadores fazem da temática ambiente com o tema lixo consistiria numa representação social dos sujeitos sobre a questão ambiental em sua comunidade, tratando-se de farto material de estudo e análise para a implantação de possíveis projetos de EA.

Agora, continuemos com a narrativa de Rita em torno da postura do NEMA ante a avalanche de projetos centrados no tema do lixo:

(....) a gente ficou frio, porque é o fazer das escolas, se eu tô querendo que as escolas pensem educação ambiental não posso ficar, limitar neste sentido: não, projeto bom é projeto que vá trabalhar, né, com o tema eleito pela comunidade mas no andar da carroça as escolas, os componentes das escolas que tavam trabalhando com isso começaram a se dar conta: bah, não o lixo não é o problema! Acho que nós vamos ter que ir para a comunidade e perguntar o que eles pensam sobre isso, eu acho que nós vamos ter que juntar as professoras e vê, pro projeto ser um projeto coletivo e não um projeto individual e as escolas fizeram, muitas delas. Aplicando a metodologia que tem descrita ali no livro do Ondas que é a metodologia das potencialidades e conflitos, árvore conflito, árvore solução, então nós participamos em muitas escolas desse processo.

Os projetos, sendo elaborados pelo coletivo de atores sociais que têm suas vidas vinculadas ao cotidiano da escola, correm o risco positivo de possuírem a cara da escola, ou seja, de estarem costurados tenazmente com os fios que tecem os acontecimentos rotineiros da região em que a escola está “plantada”, tornando-se propostas de ação educativa extremamente enlaçadas nas trajetórias biográficas dos sujeitos e imbricadas com a reinvenção rotineira da vida nas comunidades em seus aspectos culturais, ambientais, socioeconômicos e históricos, além dos acontecimentos em seu entorno.

Qualquer equívoco na direção do andamento dos projetos parece ser visto aqui como parte de uma aprendizagem processual, em que a esteira do tempo e a atuação reflexiva dos educadores assessorados pela equipe técnica dariam acesso a reconfigurações necessárias, aproximando os feitos no campo de ação dos projetos com as intencionalidades da ação pedagógica do NEMA.

No prosseguimento dessa narrativa, Rita ressalta que, após a experiência do lixo, as escolas passaram a se aventurar no fazer EA obedecendo a um ritmo próprio e à sua identidade, delimitando suas temáticas de acordo com necessidades comunitárias ou delas mesmas – algumas escolas seguiram com o tema lixo, outras, com a paz, ou procuraram vivências que aproximassem mais o corpo docente para que fosse possível efetivar algum projeto coletivamente e, ao seu modo, ocuparam-se em criar espaços de convivência entre colegas professores, dada a condição de isolamento que permaneciam na execução de seu ofício.

A diversidade de projetos segue o intento de que cada escola municipal tenha o seu projeto de EA adaptado à sua realidade, como uma alternativa metodológica toda pessoal e sem dependência de agência alguma. E esse aspecto do fazer EA do Professor NEMA é o que considero *sociodiverso*. Embora seja um valor inerente a orientação metodológica dessa ONG, Rita destaca essa diversidade de práticas como um mérito dessa experiência, sendo

importante retomar sua fala outra vez, quando descreve a realização de um encontro de âmbito municipal em que caberia aos educadores apresentarem seus projetos:

Foi bastante interessante. No primeiro momento Valdo Barcelos veio, fez uma palestra de manhã, falou dos projetos escolares e tudo mais. E a tarde elas fizeram relatos de experiência e em alguns casos o Valdo foi o interlocutor, ele conversou com elas sobre como elas tavam fazendo ou respondeu algumas questões que as escolas tinham sobre o seu projeto. E apareceu desde projetos continuados, engajados com a comunidade até oficina de reciclagem, plantio. Isto demonstra as diversidades de concepções de educação ambiental que existem, que é uma característica da educação ambiental, né, pessoas que ainda tão se interagindo ou querendo se engajar neste trabalho e pessoas que já tão com um fazer já estruturado, já tão com outras reflexões mais maduras com relação à compreensão da educação ambiental na escola.

Nessa vivência de exposição do que foi produzido até então, de partilha de afetos, sentidos, práticas do ambiental no espaço escolar e da oportunidade de comungar de uma rede de EA, os educadores experimentaram o sabor da autoria, com as contradições possíveis, sim, mas com uma carga expressiva do direito de dizer a própria palavra, de apresentar o que consideram ser significativo às suas ações educativas nas escolas fugindo da docilidade à rotina de seguir reprisando roteiros pré-definidos, ano a ano, em suas aulas para se aventurarem no novo, na fonte viva de possibilidades que jorram da EA, embasados em uma certa formação teórica e nas discussões junto ao NEMA.

Há também de ser feita uma alusão à estratégia do seminário organizado sob a direção do NEMA em parceria com a SMEC: nota-se a negociação da exigência feita comumente nesses eventos quanto à presença de uma celebridade com o espaço cedido para o que os educadores municipais apresentassem o que tem a dizer de suas práticas. O relato de experiências, muitas vezes carregado de emotividade, não deixa de ser uma vivência onde o sujeito pode exercitar a reflexividade ante a sua práxis educativa, ainda mais com a possibilidade de estabelecer uma interlocução criativa com alguém que goza de algum

prestígio nas práticas de EA e de pesquisa e produção escrita nesse campo, como Valdo Barcellos, apto a colaborar com a problematização dos projetos.

Outro ponto da ação pedagógica do NEMA – respeitando a valorização da diferença que me sinto inclinado a destacar é a questão da tolerância já apontada por Freire como uma virtude da convivência humana, concebida na apreensão de seu significado ético como a qualidade de conviver com o diferente. Partindo dessa concepção da tolerância como a arte de viver pacificamente com a diferença, Freire, em seu saber que na marcha dos anos foi se tornando sabedoria, arremata: “O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas idéias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente.” (FREIRE, 2005, P. 24)

Dessa oportuna reflexão freireana eu colho a categoria tolerância como um dos méritos dessa EA proclamada na eloquência da práxis da equipe do NEMA, considerando-a na sua faceta de virtude fundamental na efetivação da construção real de projetos pela ação diretiva dos educadores, onde a identidade e a experiência cultural local da vida comunitária de educadores e educandos são reverenciadas como elementos fertilizadores do fazer EA, valorizados em sua perspectiva interdisciplinar, e não silenciados em nome de uma ordem autoritária do saber. Por outro aspecto, essa tolerância, posta como abertura a outredade não é a postura de quem, se sentido superior, cede “caridosamente” a sua capacidade de “suportar o inferior” ao diverso de si, longe disso, essa *tolerância autêntica* reconhece o valor da diferença como instituinte da vida democrática e própria da condição humana.

Certamente, essa virtude pedagógica não pode ser confundida com convivência a respeito do “faz-de-conta” ou com a incompetência profissional que, em certos casos, acaba por se tornar um “pacto” entre educadores desesperançados que, obedecendo a um projeto de negação da vida e da diferença –, bem ao sabor dos ditames neoliberais –, centram sua prática

educativa nos conteúdos institucionais, compondo uma atuação livresca e dogmática onde se assumem autoritariamente como sujeitos provedores do saber que deve ser apreendido pelos educandos – imersos em passividade – pela via da memorização; enfim, uma prática pedagógica que abriga uma concepção fragmentada do conhecimento e, ao negar a sua mutação, desconsidera a possibilidade da emergência do novo que é indispensável à EA. A prática educativa desesperançada se nega ao direito de interrogar a si mesma:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 2000b, p. 33)

Essa conexão entre situação concreta das comunidades e os saberes estudados na escola encontra uma oportunidade de satisfação na sociodiversidade original dos projetos escolares, como, também, na dialogicidade a que essa proposta de fazer EA conduz na sua essência. Para pensar em abordá-la, preciso descrever a espiral do fazer que a equipe do NEMA construiu na experiência prática e grafou em seu material didático, como um roteiro de orientação aos educadores na produção de seus projetos:

1. *A composição da equipe de trabalho:* podendo começar com o educador ou com a adesão de outros sujeitos da comunidade escolar: alunos, pais, funcionários e outros indivíduos pertencentes a outros grupos da comunidade.

2. *A fundamentação teórica:* como passo fundamental à realização da EA, são sugeridas a busca da fundamentação e a colocação do estudado em prática, bem como a constante revisão teórica do projeto. Nesse item, são lembrados fatores comuns a qualquer tipo de projeto, tais como: os objetivos, as metas, a metodologia, acompanhamento das ações e avaliação. Essa etapa também era contemplada pelas leituras dirigidas com os educadores no âmbito do GEMA.

3. *Diagnóstico do local*: levantamento *socioambiental* da realidade em que a comunidade escolar está inserida. Esse levantamento deveria gerar o tema central do projeto, que poderia ser realizado pela técnica das árvores “conflito” e “solução” ou através de um levantamento mais elaborado sobre os aspectos sociais e ambientais.

Quanto à metodologia da árvore, caberia ao educador desenhar em um quadro uma árvore sendo registrado nesse tronco uma situação-conflito local, identificada pela equipe de trabalho. Na raiz da árvore deveriam ser apontadas as possíveis causas do conflito e nos galhos, as conseqüências. Por meio dessa etapa do exercício, obter-se-ia um diagnóstico preliminar da realidade local e a indicação de algumas prioridades. No tronco da árvore solução, desenhada ao lado desta etapa já descrita, seria exposta a solução da problemática verificada anteriormente; na raiz, os meios possíveis de alcançar essa solução; nos galhos, os resultados prováveis. Essa técnica poderia ser apontada como um roteiro singelo de planejamento organizacional para ações de pequena monta, pontuais e de curto prazo.

De acordo com Rita, houve um tempo (1997/1998) em que os cursos de formação do NEMA eram

os cursos da metodologia, eles trabalhavam com os professores e professoras ã..., a partir da metodologia né, claro não era para as professoras só replicarem a metodologia em sala de aula, mas tinha o intuito das professoras usarem aquele referencial né, de onda um a onda cinco no currículo escolar e depois de um tempo de trabalho no NEMA eu comecei a questionar o pessoal, eu disse: não, a gente vai ter que criar metodologias mais ã..., participativas, inclusive mais democráticas, formas das pessoas participarem na elaboração das próprias metodologias, (...)

Com esse intuito, de promover metodologias mais participativas, incorporou-se à atividade dos professores a realização dos projetos como alternativa que superasse o “corre-corre” da SMEC, o que aconteceu em outras Secretarias, para inserir “o meio ambiente” como tema transversal no currículo escolar, o que exigia um trabalho demorado para “ver de que forma, em atividades, a educação ambiental poderia entrar nas várias disciplinas do currículo

e depois de um tempo isso meio que morreu na casca. E eu penso – ainda Rita – que isso morreu na casca porque realmente não foi uma atividade, apesar de ter tido a participação de vários professores em cada sala de aula, [...] não eram participantes daquele processo (...).”

Assim, emergiu a possibilidade, para a metodologia do NEMA de se propor o levantamento socioambiental como recurso, procurando, igualmente, fazê-lo de modo mais dialógico –; acontecimento que Rita atribui como uma contribuição de seu modo de ser educadora ambiental à metodologia do NEMA. E, quanto a esse levantamento, cabe aqui ouvir a voz de Rita, novamente, com a condição de permitir que se ajuíze, aproximadamente, como essa dinâmica de investigação social foi sendo experimentada:

E ai nós nos demos conta o seguinte: que essa metodologia que a gente sistematizou para a elaboração de projetos escolares ela deve ser dada pelos professores, porque a SMEC pensa em trabalhar com temas né, que e o que o “mentalidade” propõe, são temas geradores de conteúdos e atividades. A SMEC quer trabalhar com temas, mas esses temas não podem ser..., é que eles viram o modelo lá de Caxias do Sul que trabalha ciclado até a oitava série, fora Porto Alegre, viram o modelo de Porto Alegre de ensino ciclado, e querem se inspirar nesses modelos para aplicar. Me parece que o CAIC já fez esse exame modelo, levantamento socioambiental da comunidade, entrevista com todo mundo que ta envolvido com a escola, pai de aluno... enfim.

Então, o que a educadora confessa nesse trecho de entrevista de nosso primeiro encontro é que o grupo de trabalho, formado pela equipe do NEMA e dos educadores da rede municipal, passou a dar um outro encaminhamento à ação pedagógica. Se, de um lado, a parte já consagrada da metodologia desenvolvida pelo NEMA centrava-se em temas geradores de conteúdos e atividades, por outro não era possível mais, caso se quisesse tornar mais democrático o fazer EA, que eles fossem elegidos pelo NEMA ou pela SMEC, mas sim listados mediante o levantamento socioambiental.

Esse levantamento parece consistir num procedimento de pesquisa sobre o meio já utilizado por outros municípios adeptos do Ensino Fundamental organizado em ciclos⁴⁴ de aprendizagem, designado por levantamento sócio-antropológico que, na apropriação do NEMA passou a ser citado como levantamento socioambiental que, parece ter alguma inspiração metodológica na *investigação temática* atribuída a Paulo Freire, sustentando boa parte do caráter dialógico desse um processo educativo ambiental a ser desenvolvido nas escolas. Sendo assim, coube à equipe do NEMA iniciar os professores nessa metodologia de levantamento dos temas significativos à comunidade, e geradores das ações dos projetos, para que esses a apresentassem à sua equipe de trabalho na escola de origem e passassem a dar encaminhamento às demais fases do projeto de EA.

4. *Definição do público alvo*: a quem o projeto se destina. Poderia ser voltada a uma turma da escola, toda a escola, ou ainda, à comunidade em que a escola está inserida e isso deveria ser definido na delimitação da área de atuação do projeto.

5. *Definições de ações integradas à escola*: de curto ou longo prazo, vinculadas ao projeto político-pedagógico (PPP) da escola. Caso a escola não tivesse o PPP definido, deveria ser aproveitado esse momento para dar início à sua discussão e elaboração. Essas ações teriam de ser desencadeadas a partir do tema eleito após a etapa do diagnóstico. Outro aspecto colocado em relevo nessa etapa do projeto consistiria no diálogo interdisciplinar que as ações educativas, sob as diretrizes da EA, teriam de desencadear no currículo escolar que, pouco a pouco, passariam a “contaminar” todos os momentos de prática pedagógica do educador responsável pelo projeto.

⁴⁴ Sem querer analisar méritos ou deméritos da experiência pedagógica de POA, apenas para ilustrar o texto, vale citar o material oficial da SMED/POA, que deduzo ter sido referência nessa perspectiva de organização escolar, para que se entenda que a escola estruturada em ciclos “se organiza toda em função desta aprendizagem: as vivências, as experiências das crianças e da comunidade onde vivem, são valorizadas e respeitadas, servindo como ponto de partida para todo o trabalho da escola. É das vivências e experiências que nasce o complexo temático e que norteia todo o trabalho pedagógico.” (SMED; 1996, p. 3)

6. *Busca de parcerias.* Nesse item, é estimulada a procura de apoio institucional da escola e de outros setores da sociedade civil e órgãos públicos ligados à questão do *ambiente*. No manual do NEMA, é sugerida, inclusive, a pesquisa em guias que apontem agências de fomento e são citadas algumas instituições que atuam no campo *ambiental* como: IBAMA, EMATER, universidades e ONGs.

7. *A avaliação:* considerada uma necessidade inerente a qualquer projeto, abrindo-o a novos olhares e devendo ser estendida a aspectos qualitativos de seu andamento, tais como: participação do público-alvo, mudanças comportamentais e atitudinais, exigindo um acompanhamento próximo da equipe responsável pelo projeto.

Essa forma de fazer EA tem a pretensão de ser continuada, sem se ocupar com a obtenção de resultados de curto prazo, ficando muito ao encargo de cada educador e dos recursos ao alcance dele desempenho do projeto. Certamente, nesse pálido esboço, síntese do roteiro *espiral do fazer*, é impossível descrever o vivido nos projetos realizados nas escolas de Rio Grande, sobretudo num momento como o de hoje, de consolidação da ação pedagógica do NEMA. Além do mais, não é minha intenção fazer uma descrição densa dos projetos de EA nessa dissertação, pois isso consistiria em um estudo mais detalhado, que exigiria maior dedicação de tempo e imersão no campo para acompanhar alguns projetos no interior das escolas e entrevistar alunos, pais, educadores, membros das comunidades e ex-alunos. Seria um estudo muito pertinente para o futuro, mas impossível no momento presente, se considerarmos que esse encaminhamento não estava nos objetivos do projeto de dissertação.

Nesse ponto, parece-me útil retomar a questão da dialogicidade a que outrora me reportei sem, contudo, ter dedicado qualquer explicitação. Penso que a dialogicidade da proposta do NEMA está justamente nessa abertura intencional aos conteúdos que podem ser destacados da investigação da situacionalidade concreta, histórica, social, econômica, cultural e ambiental da comunidade a que os educandos pertencem, tornando-se esses conteúdos, não

somente matéria prima para uma reflexão coletiva crítica sobre a própria condição humana de existir, orientada pelos princípios da EA, como também de parâmetro para a delimitação de ações de intervenção. Intervenção essa que revela a dimensão utópica da EA, de denúncia, por exemplo, do processo favelização projetado pelos serventes do capital que, agarrados às malhas do poder, ignoram seus compromissos com a população e com a promoção de políticas sociais no plano da geração de trabalho e de renda, como também de habitação, ao invés da multiplicação vertiginosa de “bolsas” disso ou daquilo.

Mas a dimensão sonhadora e política da EA, a meu ver, não é feita somente de denúncia, tem a ver com o anúncio de manhas, estratégias desenvolvidas pelas comunidades para solucionar problemáticas locais e avançar no rumo de formas variadas de participação social, de caminhos produtivos alternativos mais solidários, como resposta eloqüente às conseqüências funestas do neoliberalismo.

O diálogo na metodologia *Ondas* começaria na investigação temática – ou levantamento socioambiental. O diálogo – vale ressaltar para não transformar essa categoria em mero slogan –, não é conversa, mas um ato criativo entre sujeitos que solidarizam entre si um processo reflexivo e ativo, orientados pela possibilidade de problematizar e intervir no mundo para recriá-lo, pronunciando-o. Ou seja, consiste numa troca simbólica, afetiva⁴⁵, estribada numa fé na vocação humana de ser de possibilidades e na humildade – conseqüência inteligente da consciência de nosso inacabamento.

Não há como ser sujeito de diálogo, em qualquer processo educativo, desconsiderando que estamos todos – educador e educandos – num processo de construção em que tenho muito a aprender do universo do outro. No ostracismo ninguém pode vir a ser companheiro de diálogo, de pronúncia de mundo sintetizada em uma coerente relação entre ação e reflexão, ou seja, corporificada numa práxis, sem a qual, já diria Freire (Torres, 1979),

⁴⁵ Para Paulo Freire, não há diálogo sem amorosidade: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo o homem oprimido e vencido, não posso dialogar.” (TORRES, 1979, p. 122)

não há palavra verdadeira. O diálogo exige parceria solidária na busca investigativa do objeto de estudo e na problematização da realidade.

A dialogicidade de uma proposta educativa começa na elaboração de seu programa de conteúdos e, no caso em estudo, encontro sintonia dos fundamentos da EA do NEMA com a perspectiva de *investigação temática* da *Pedagogia do Oprimido* de Freire. Essa investigação consiste numa metodologia de pesquisa com caráter explicitamente pedagógico e político de desvelar o universo temático dos educandos, a fim de que eles tomem consciência deste conjunto de temas que emergem da realidade em que estão imersos, apropriando-se de seus significados.

A apropriação da razão de ser da situação em que os sujeitos se encontram enraizados – como resultado da parceria investigativa de educador e educandos, em regime de assumida reciprocidade e não de doação do que é sabido de um para outro sujeito –, inscreve-se no desejo utópico de colocar a educação como uma das ações culturais que podem alimentar mudanças na ordem social da realidade local/global no plano das mentalidades e, no caso da adoção dessa orientação metodológica, para a construção do tema gerador de outros temas e ações no transcorrer dos projetos orientados pelo NEMA. Do mesmo modo, a programação temática de práticas alternativas de EA, originadas a partir de um processo de pesquisa qualitativa, poderia fertilizar a composição de vivências pedagógicas de EA, em uma leitura crítica, carregada de um vigoroso potencial criativo, dialógico e transformador na rede escolar.

Retomando Freire (2003), a categoria *tema gerador* aplica-se aos temas que podem provocar desdobramentos de outros temas e ações a serem efetivadas. Esses temas estão intrinsecamente misturados às situações-limite vividas pelos educandos e podem ser estruturados em círculos concêntricos do mais geral ao mais específico. O desvelar desses temas estaria profundamente vinculado a um processo de humanização dos homens e das

mulheres, que passa pela conscientização da situação concreta a que estão condicionados, ou seja, da própria situação-limite e da sua leitura de mundo, também.

Partindo do pressuposto de que faltariam, aos sujeitos, uma visão crítica da interação das partes da totalidade das dimensões significativas da sua realidade, o processo investigativo do universo temático poderia estimular uma outra postura dos sujeitos ante às situações-limite que, através de uma problematização de sua visão de mundo e da teia de relações ambientais por onde transita, passaria a se caracterizar pela emersão de ações cada vez mais conscientes e transformadoras de sua situacionalidade.

Disso deduz-se que a tarefa a ser atribuída ao educador, numa educação dialógica que se serve da investigação do universo temático dos educandos para compor o quadro de conteúdos programáticos, seria de reapresentar a eles esses temas como “problemas”, a serem repensados como questões-chave da vida comunitária que merecem a busca de alternativas pelas autoridades competentes, no que fosse possível aos educandos mesmos, junto da comunidade, intervirem. A temática ambiental revista, sob esse prisma de análise é, provavelmente, rica como temática geradora de outros temas de diálogo e provocadores de ações tanto no espaço escolar quanto fora dele, em outros espaços educativos.

Nesse sentido, a metodologia *Ondas* se encaminharia a abolir qualquer laivo docente de “doutrinação” e seria o abrir das escotilhas do currículo para um saber produzido na parceria entre investigação e vivência, abominando-se os “saberes alienígenas” prescritos para os outros, com o objetivo de fazer EA em comunhão de aprendizagem. O resultado disso é uma rede escolar ambiental que comporta muitos saberes, uma diversidade de caminhos e a riqueza da multiplicidade de significados e sonhos em busca de uma nova *Mentalidade*, valorizando a vida a partir do ecossistema, do *ambiente* da escola, aprendendo com o mar, ou seja, “pensar e viver o mar em todas as suas formas ecológicas, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas” (Crivellaro, 2001:14).

Entretanto, é preciso dosar qualquer porção de otimismo relativo à tentativa de reinventar a educação no âmbito escolar, sobretudo, se nos determos na questão da análise dos levantamentos socioambientais que não deveria ser aligeirada, submetida à lógica burocrática da escola como mais um quefazer para os outros (secretaria, superiores hierárquicos), ou ainda, em uma compilação de temas descuidados da devida análise, que teria de ser substancialmente ancorada em princípios teóricos da antropologia, da sociologia, enfim, de áreas de saber nutrientes da interpretação dos dados, que exigem uma maturidade adquirida no diálogo sereno entre empiria e teoria, a fim de que se possa cogitar profundamente sobre o que os dados anunciam.

Atrevo-me a inferir, com base na minha vida de aluno, que essa releitura dos dados, que poderia ser um exercício reflexivo e criativo, parece, em alguns casos, contaminar-se do *modus operandi* da instituição escolar de currículo cartesiano no contexto neoliberal, o que provocaria uma normatização a favor da pressa, da ênfase numa “gestão de resultados” marcada pela opção de pôr em prática uma quantidade massiva de atividades, festejos ou apresentações, e pela exigência de se cumprir o cronograma, abortando, dessa forma, oportunas análises que poderiam ser feitas e que teriam condições de colaborar muito com o paulatino trabalho da EA de reinventar a Educação, passando, indubitavelmente, pelo exercício valoroso de se pensar as práticas educativas, desopacizando também o pulsante cotidiano social e as interconexões entre ambos.

O NEMA também valoriza uma EA comprometida com a *visão sistêmica* e com o desenvolvimento de uma pedagogia que, no seu viés alternativo ao da racionalidade moderna e ocidental, propor-se-ia respeitar tanto o perfil identitário das comunidades e a sua capacidade de autogestão no manejo dos recursos naturais quanto à interdependência das relações entre os processos sociais, simbólicos, econômicos e ecológicos através de um olhar

sistêmico em que a biosfera é compreendida como uma complexa teia, tecida pelos seres humanos e os demais seres da vida.

Aliás, Boff (2004) se soma à onda de vozes que advertem a necessidade de se produzir, neste momento de crise ecológica, uma outra pedagogia (ou deveriam ser várias pedagogias?) – que ele nomeia como *pedagogia para a globalização*, em um enfoque holístico, reintegrador dos saberes e da humanidade em relação à Natureza – mais sintonizada com um novo paradigma de civilização que corresponda às urgentes mudanças que o nosso hoje pede e que seja provocativa para a re-significação da postura dos homens e das mulheres ante a pobreza, o planeta Terra e o universo que, segundo sua perspectiva de filósofo e teólogo cristão, seja instauradora da religação da espécie humana com o restante da Criação.

Essa outra pedagogia seria uma ferramenta de socialização da cosmologia que Boff reivindica, partindo da *Terra-Gaia* – organismo vivo do qual somos um dos elementos – como paradigma. Consistiria numa fenomenal transformação no conjunto de representações da coletividade humana em relação ao seu lugar no mundo que, operando objetiva e/ou subjetivamente nos variados aspectos das sociedades, constituiria uma nova cosmovisão solidária.

No rumo dessa orientação, Boff aponta sete desafios a essa pedagogia, que cito aqui a título de elucidação, como sendo: promover a mudança da perspectiva humana do ser separado da Terra para a da expressão inteligente da própria Terra, como parte de seu processo evolucionário; a percepção globalizada do tempo anotando a nossa história de forma única com a do universo, com uma abertura ao resgate do sagrado; a percepção global do espaço, identificando-o como parte dos elos entre o local e o universal; o maravilhamento e a estesia ante a nossa própria existência no conjunto da vida em processo de auto-organização; a assunção de nossa identidade pessoal com a espécie *homo sapiens/demens* como uma família integrada na comunidade de seres vivos; a constatação da presença da singularidade

de nossa espécie como ser de cultura, e a responsabilidade advinda da constatação disso; e, por último, a conscientização de nossa função, na ordem/desordem do universo, de proteger e de cuidar do Planeta.

Faço esse resumido comentário sobre os princípios/desafios dessa outra pedagogia esboçada nas anotações de Boff (2004), porque considero a relevância desse autor como um filtro teórico, para se compreender os princípios da ação pedagógica do NEMA, levando em conta que, além de um de seus escritos fazer parte da constelação de referenciais teóricos abordados no livro escrito pelos sujeitos dessa pesquisa, esse pensador é destacado por Pelizzoli, na obra de sua lavra, já citada nessa dissertação, como partícipe da *corrente holística* da ética ambiental, a qual o NEMA reivindica para si, na sua proposta de EA, como se pode ler em Crivellaro: “A partir de uma visão sistêmica e holística, buscamos despertar e sensibilizar educadores – e quem mais se interessar – quanto à importância da educação ambiental como fonte de transformação” (CRIVELLARO, 2001, p. 6).

Essa visão filosófica holística, referenciada em Pierre Weill (UNIPAZ), teria seu equivalente no campo científico, segundo a publicação em questão, na visão sistêmica proposta por Capra, consistindo “numa alternativa de aproximar o ser humano de seu estudo mais íntegro e harmonizado com o seu entorno e seu universo.” (CRIVELLARO, 2001, p. 8), já mencionada em tradições espirituais antigas como “indígenas, africanas, budista, taoísta, hinduísta, sufista e cristã”. Vêem-se, nesse singelo apontamento escrito, indícios de um esforço de complementaridade entre as áreas da ciência e da espiritualidade orientado pelo viés ambientalista.

Isso fica mais evidente nas orientações da área de *educação psicofísica*. Em seu explicitar das relações entre saúde ou doença, entre indivíduo, corpo, mente e ambiente postulando uma ecologia mental, ressaltam-se os referenciais teóricos de práticas de cunho orientalista e da *ecologia profunda* o que sinaliza, mais uma vez, para a hipótese de uma certa

porosidade da metodologia de EA relativa às trajetórias de seus autores. A *ecologia profunda* fica compreendida aqui como uma tendência existente no campo ambiental que estabelece uma crítica à razão moderna, oriunda dos movimentos contra-culturais dos anos 60, que abarca, dialogicamente, saberes e sentidos do ambientalismo e da filosofia do Budismo.

A promoção de outros valores como reverência à vida, interdependência, ou ainda práticas de meditação, visualizações criativas e ioga lembram, outra vez, o movimento de *orientalização do ocidente*, a valorização da meditação preponderando sobre a razão analítica, a educação da sensibilidade para a percepção do ambiente e para se sentir como ser da natureza, a humanidade como um dos fios da teia da vida. A elaboração de uma concepção holística e de práticas orientais denota princípios e ações sintonizadas com a ecologia profunda que dão pistas da influência de referenciais teóricos e filosóficos que fazem parte da trajetória de vida dos educadores do NEMA vindo a salpicar sua proposta de metodologia, evocando também a presença do movimento acima referido.

Nesse momento, para dar continuidade à reflexão sobre a categoria *espiritualidade*, presente na metodologia *Ondas*, é fundamental um retorno à trajetória dos sujeitos da pesquisa para aprofundarmos sua leitura e o quanto ela deságua nessa metodologia. Por exemplo, Ramiro fez todo seu processo de busca espiritual complementar aos saberes acadêmicos, e percebe-se claramente o quanto o seu processo de identificação com o ambiental está profundamente respingado por seu trânsito rumo ao holismo, às tradições orientais e às terapias alternativas, além de sua formação acadêmica e também, como me revelou num momento de diálogo após a entrevista, por uma vivência com o Espiritismo em Pelotas quando fez seu estágio em uma escola orientada por essa tradição espiritual onde os alunos, após a aula, recebiam tratamento fluidoterápico⁴⁶.

⁴⁶ Fluidoterapia é o termo utilizado pelo movimento espírita para descrever uma terapêutica “bioenergética” de harmonização física e espiritual dos sujeitos com base na manipulação dos fluidos espirituais, ou seja, de energias combinadas entre os dois mundos, o corpóreo e o espiritual, para gerar saúde e bem-estar psicológico.

Carla, por sua vez, referiu a questão espiritualidade, em sua trajetória, como um conjunto de experiências variadas: o Catolicismo era a religião original da sua família; o Espiritismo, doutrina codificada por Allan Kardec, vem por meio do contato com a sua avó riograndina, que participava de uma sociedade espírita⁴⁷ em atividades de cunho assistencial; a Umbanda, a partir de seu trânsito livre num terreiro em casa vizinha, na sua infância. Quando foi residir no Cassino, tomou conhecimento, por intermédio de colegas, do livro *I Ching*; depois, outros autores de espiritualidade oriental. Partiu, na sua procura espiritual, para uma reverência contemplativa da Natureza; conheceu, através de uma amiga, o Tarô, o esoterismo, a antroposofia e fez uso de Florais de Bach.

Rita, por sua vez, teve como matriz instituinte de sua identificação com o campo espiritual o Budismo, e sobre a sua experiência com essa tradição religiosa contava-me, oportunamente:

quando o Rinpoche veio para o Brasil em 90 mais ou menos, eu conheci o Rinpoche através do Lama Samptem, do Alfredo Aveline, ainda não era Lama. E o Rinpoche veio várias vezes a Rio Grande, a convite meu e da minha família né, porque meus pais também são praticantes, e aí eu comecei a ter contato com o Budismo Tibetano, não é com o Zen, é que o Alfredo é do Zen. O Lama Samptem, a formação inicial dele é no Zen-budismo e o Rinpoche trabalha com outra linhagem, trabalha com o Budismo Tibetano e aí então, eu comecei a conhecer né, o Budismo, a me interessar, a praticar, a freqüentar o centro em Três Coroas, e a gente encontra muito entendimento assim, das nossas, eu pelo menos né, identifico isso. Ajudou muito no entendimento da minha ação no mundo como educadora ambiental, é muito pautada pela filosofia budista, pelo entendimento das diferenças, da, até conceito científico da visão sistêmica tem uma relação com conceitos budistas da interação, da inter-relação, da interdependência entre todos os fenômenos né, a questão do respeito à diversidade, às diferenças, à, o desenvolvimento da paciência e da tolerância, né.

Um estudo sobre os fluidos foi descrito por Allan Kardec na sua obra “A Gênese: os milagres e as predições segundo o espiritismo”, com edições feitas pela Federação Espírita Brasileira e outras editoras.

⁴⁷ O Grupo Espírita Amigas Fraternas, situado na Rua Cristóvão Colombo no Bairro Cidade Nova em Rio Grande, é uma sociedade espírita filiada à Federação Espírita do Rio Grande do Sul – com sede em POA – que, como a maioria dos núcleos spiritistas, dedica-se ao estudo das obras de Allan Kardec e ao estudo experimental do Espiritismo. Consiste num pequeno núcleo cuja tradição reza ter sido fundado por senhoras que, à sua época, não tinham espaço para uma participação ativa nos demais agrupamentos, geralmente dirigidos por homens.

Nota-se, na referência da educadora em relação à presença dos princípios budistas num dos desdobramentos de sua andança biográfica, um reconhecimento da relevância dos saberes dessa tradição espiritual na identificação de seu papel no mundo ou de sua função social como educadora ambiental. Os encontros com um acadêmico que se transmuta em sacerdote budista e a presença em seu lar de uma figura eminente do Budismo Tibetano se configuram em um enredo de circunstâncias em que Rita se permite tal pertencimento, adentrando, afetiva e intelectualmente, no *darma*, de tal sorte que esse conjunto de preceitos e valores se torna um dos fios tecedores de sua identidade com o ecológico, destacado por ela mesma no esforço reflexivo que a narrativa provoca. Outro ponto interessante, que se lê na fala de Rita, é a ausência de oposição entre saber espiritual ou religioso e saber científico, ao passo que ela chega a dar ênfase à reciprocidade entre os fundamentos de uma visão sistêmica e princípios budistas como o da interdependência, por exemplo.

Inclusive essa reciprocidade entre espiritualidade e ciência deságua, com tamanha intensidade, das trajetórias dos sujeitos dessa pesquisa na metodologia do *Ondas* que, na época em que se estava testando-a com os professores da rede de ensino, na criação da Onda Geradora “Ser-Natureza”, fez surgir um impasse: como conciliar uma onda temática que trata das questões da singularidade dos sujeitos com a questão de pertencimento solidário à natureza?

a gente ficou muito assim, achando que, quanto a valores, mesmo a gente dizendo que não quer o individualismo, e sim o respeito à individualidade, à singularidade a gente estaria provocando algum estímulo à competição, às pessoas ficarem infladas né, a auto-estima lá em cima, se achando o máximo, egocêntrico, e aí nós fizemos uma consulta com o Lama Samptem, ele veio a Rio Grande uma vez fazer uma conferência, nós pedimos um almoço com ele e apresentamos a metodologia, perguntamos o que ele achava com relação aos valores que a gente tinha colocado, o que pretendia trabalhar com a metodologia e ele foi super legal, ele disse que, realmente a gente tava no caminho, não era isso, na verdade, fazia parte do autoconhecimento esse reconhecimento de singularidade, de individualidade, da diferença do outro né, então ele disse podem ir em frente que eu levo fé.

A solução do impasse entre o reconhecimento da individualidade e a promoção de outros valores em relação ao ambiente parece ter sido encontrada na reunião com o Lama Samptem denotando, dessa forma, a forte interferência dos saberes budistas no mosaico de conteúdos e técnicas de ensino e vivências do *Ondas*, fenômeno que fica visível desde a trajetória de Ramiro e seu papel na composição da Educação Psicofísica para essa alternativa de EA, nos roteiros de vida de Rita e Carla e na publicação desses atores sociais, grifando o espiritual como campo de pertencimento “transversal” em relação ao ambiental. Ademais, essa conexão com o espiritual, como ferramenta de resgate de um sagrado negado na racionalidade moderna, insere-se no que Melucci (2001) definiu como um núcleo antagonista da busca espiritual contemporânea. Na sua análise sobre latência e visibilidade dos movimentos sociais, que são caracteres dos grupos no presente, escreve:

A racionalidade instrumental tem restituído o mundo à ação dos homens, mas também tem negado qualquer possibilidade de transcender o existente, tem negado o valor para tudo aquilo que não coincide com o agir eficaz. A sociedade se torna um sistema de aparatos que se identifica com o seu fazer e que não tolera a diversidade. O sagrado ressurgue então como apelo ao outro possível, como voz daquilo que não é dado mas poderia ser. (MELUCCI, 2001, p. 122)

Dessa forma, poder-se-ia compreender a compleição ao espiritual na ação pedagógica do NEMA como parte de uma ação coletiva que se opõe ao utilitarismo, que desconsidera o que não tem valor prático – normalmente o que não é calculável, não gera lucro ou vantagens – no intuito de ultrapassar a desertificação simbólica causada pela razão analítica que expulsou do mundo humano – e do natural que tenta dominar – os mitos, o mistério e o sagrado objetivando, através de um conjunto de outros valores, mediar um plano de abertura ao novo e à reinvenção do mundo.

Falo de uma religiosidade mais do que simplesmente “verde” que, ao ser plural e livre das formalidades das igrejas tradicionais, destina-se a uma resistência cultural ao

monoideísmo uniformizador da ordenação do social, consistindo em um campo simbólico em que os atores sociais se lançam nos braços do sagrado pela via de uma adesão afetiva e reverente à Natureza.

As reflexões que trago até este ponto sobre toda essa espiritualidade subjacente na ação pedagógica do NEMA terminam por me enviar àquilo que Isabel Carvalho (2002) denominou por *re-ligare ecológico*. Entenda-se essa categoria como um conceito que se afirma numa ruptura com o sentimento religioso convencional, por parte dos atores sociais ambientalistas, na tentativa de reordenação da relação do homem com a Natureza, sacralizando-a ao se desfazerem do antropocentrismo judaico-cristão rumo a uma narrativa religiosa ecológica, panteísta, plural e cósmica. Esse *re-ligare ecológico*, além de se configurar em um elemento partícipe da tradição da rede de significados do campo *ambiental*, fortalece o processo de adesão da razão ocidental a princípios do Oriente, sendo evocado nas narrativas dos sujeitos da pesquisa como característica do tipo ideal, ou princípio orientador das ações do sujeito ecológico, ao qual a metodologia *Ondas que te quero mar*, ao que tudo indica, não poderia ficar incólume.

5. 3. 1 UM HORIZONTE EPISTEMOLÓGICO PRÓPRIO:

DAS CIÊNCIAS DO AMBIENTE

A contribuição desta área, segundo reza o material do NEMA, pretende se fazer presente na apresentação de elementos que possam ser articulados numa abordagem de EA multidisciplinar, que equivaleria a um horizonte epistemológico abrangente, composto por

saberes tanto das ciências sociais quanto das naturais. A multidisciplinaridade⁴⁸ é colocada como um recurso pedagógico para o desenvolvimento de uma visão sistêmica do ambiente em contraponto à pura transmissão de saberes pertinentes à ecologia. Textualmente, a EA delineada pelo NEMA está intimamente ligada a uma concepção de meio ambiente considerada fundamental para o entendimento crítico da realidade, para a formação da consciência ambiental e solução de problemas socioambientais, orientada por conceitos, como: preservação, qualidade de vida, cidadania, democracia, consciência coletiva e participação social.

É interessante ponderar um pouco sobre essa noção de *meio ambiente* – primária das idéias e ações referentes a uma educação voltada ao ambiente – para refletir, logo depois, sobre a convenção de que a EA tem de estar vinculada à solução das problemáticas socioambientais. O conceito de ambiente – citado no trabalho do NEMA – foi cunhado por Marcos Reigota, já citado nesse trabalho no capítulo referente à revisão teórica, o qual, de certa forma, compartilho, desde que seja aclarado algo que, durante minhas leituras no período do mestrado e das trocas com colegas outros, foi ficando muito óbvio para mim.

Não podemos pensar o ambiente como *meio*, daí o absurdo de hoje falarmos em *meio ambiente*. Não quero com isso fazer um julgamento de valor quanto aos autores desse manual do NEMA, até porque é preciso considerar o contexto de pioneirismo dessa produção literária num momento de poucas publicações congêneres, de escassez de material sobre a EA, quando hoje o que se tem é uma verdadeira avalanche do campo ambiental no mercado editorial nacional. Penso mesmo que não se pode avaliar a produção de qualquer autor pelo viés de ferramentas que ele não possuía em determinada época, seria no mínimo uma ilusão da razão de quem se crê cheio dela.

⁴⁸ Multidisciplinaridade remete a um diálogo colaborativo entre diversos campos disciplinares, a partir de suas bases teóricas e metodológicas, no estudo de um certo fenômeno sem, contudo, desfazer as fronteiras entre os campos ou promover uma integração conceitual.

O que quero frisar é que a concepção de ambiente como *meio* traz em si uma leitura de mundo matizada de tintas ou resquícios da racionalidade moderna que produz um paradigma orientador de diversos processos sociais calcado numa concepção de humanidade apartada da Natureza, que afirma a sua humanização por um gigante abismo (cultural) que a diferencia do mundo natural. Apesar de não ignorar que a concepção de Reigota considere uma relativa interdependência entre o cultural, o econômico, o histórico e o natural, essa nomenclatura – meio ambiente – trata-se de uma visão que não se constringe em diferenciá-lo do humano, de estipulá-lo como o terreno à volta de nossa espécie. Embora esse conceito traga em seu bojo o avanço de atentar para o fato de que o ambiente é afetado pela ação humana, ainda assim é afirmado como um circuito de natureza em volta, onde não parece ser devidamente considerada a hibridação do ambiente com o modo de existir no mundo do *homo sapiens*, e vice-versa.

Essa representação de ambiente como *meio* é o que justifica o *estudo do meio*, a exploração (investigativa) do mesmo como coisa fora de nós, desconsiderando a nossa *identidade* bio-físico-química com o ambiente, a nossa identidade biológica com outros bichos e o regime de interdependência planetária em que se dá o nosso existir. Talvez esse tipo de idéia sobre o *meio ambiente* denuncie, nesse caso, um resíduo de um paradigma em falecimento dando seus últimos sussurros através do seu efeito contaminador na área das ciências naturais, apesar de ser uma área do saber tão epistemologicamente intrincada com o fazer EA.

Ainda, com base nos estudos sobre o saber ambiental que se tem na atualidade, e na compreensão da identidade de nosso organismo com o de outros bichos, da similitude de elementos físicos e químicos de nossos corpos com a constituição de outros seres e coisas com os quais compartilhamos a vida em nosso lar planetário, poderíamos até mesmo nos questionar, se possuídos de súbito por um desejo de filosofar: somos parte do ambiente ou o

ambiente é uma extensão do que somos? Ou então, quem sabe, não somos parte da complexa rede do *ambiente* que evoluiu ao nível de interrogar-se a si mesma, que se fez consciente e portadora de um potencial criativo/destrutivo que somente pode contribuir com a dinâmica da vida se educado para a busca de equilíbrio ou sustentabilidade?

Outra questão não menos importante é a vinculação da EA com a preservação do *ambiente* e a noção de que sua prática educativa tenha de estar, necessariamente, vinculada à resolução de problemas. A primeira idéia remete a um sentido do ambiente que foi tecido na estrada dos séculos afora, sendo pertencente à tradição do ideário ambiental com raízes profundas no capítulo histórico das novas sensibilidades nas relações com a Natureza quando se testemunhou, na contrapartida do avanço da industrialização e degradação ecológica, a efervescência da Natureza intocada, do mundo natural selvagem como um valor nostálgico, que se propagou na esfera pública a partir dos séculos XVIII na Europa e XIX na América do Norte.

Era uma leitura da Natureza em resposta ao sistema predatório industrial que gerava, além da destruição do ambiente, um modo de vida urbano deplorável e, desse modo, afirmava-se cultural e antagonicamente um paradigma da Natureza como sinônimo do *belo*, do *bem* e da *verdade* que acabou por reportar a um sentido de viver melhor. O conservacionismo do campo múltiplo do ambientalismo indica a possibilidade de se conjecturar que ele seja devido, boa parte de sua configuração, às marcas ainda reincidentes dessa nova sensibilidade presente na tradição ambiental.

Quanto à racionalidade utilitária – que lança sobre a EA o comprometimento na solução de problemas socioambientais e que nutre também parte da sua dimensão utópica, carregada de esperança no olhar daqueles que militam na sua seara e sonham com dias de sustentabilidade – é verificado o prelúdio de sua demarcação no período instituinte do movimento da EA no cenário mundial. Se desde 1971 o conceito de EA orbita em torno da

idéia de conservação do ambiente natural, a *Carta de Belgrado* (1975) e a *Conferência de Tbilisi* vão ratificar os objetivos consagrados da EA como sendo a capacitação dos cidadãos no que tange à aquisição de atitudes de maior participação na melhoria e proteção do ambiente; no campo das habilidades, caberia a ela promover as aptidões necessárias para a identificação e a resolução de problemas ambientais; e no que diz respeito à participação social, seu compromisso estava em habilitar os indivíduos e os grupos sociais, de modo ativo, para as tarefas de resolução dos problemas ambientais.

Vê-se nos princípios da EA, firmados em 1977, uma concepção pragmática dos saberes que a envolvem, celebrando a sua contribuição prática. A EA deveria servir para alguma coisa, e essa coisa consistiria na resolução da degradação ecológica através da ação local, com reflexos globais, por parte dos cidadãos. Caberia à sociedade civil produzir transformações profundas em sua mentalidade, atitudes e no modo de produzir, para barrar os efeitos funestos da industrialização e do crescimento populacional.

Há ainda, nesse enfoque, a presença de vestígios de uma crença solene na tecnologia como instrumento de recuperação da Natureza destruída para a redução de riscos de colapsos ambientais, sem colocar na pauta de discussão as suas causas mais profundas relacionadas ao modo predatório de nossa espécie lidar com a Terra.

Essa concepção do papel da EA, nada obstante também nutra parte significativa de seu caráter utópico, deve ser julgada com certa relatividade, pois não se pode ignorar o fato de que não basta colocar na sociedade civil todo o peso de responsabilidades pela preservação e recuperação do ambiente, é preciso que os governos assumam a parte que lhes cabe na promoção e materialização das políticas públicas em defesa do ambiente, em concomitância com as mudanças que têm de realizar os indivíduos na direção de seus valores, padrões de consumo e etc.

Por outro lado, se for considerada a questão da dimensão utópica da EA, como elemento de suas raízes, nos movimentos contraculturais dos anos 60 – e nas novas sensibilidades do século XVIII e XIX –, a que se atentar que é compreensível a sua proposição de novas formas de participação social direta, no sentido de que os indivíduos possam atuar concretamente nas soluções dos problemas ambientais que os cercam, sem desresponsabilizar o Estado, mas como uma alternativa criativa de fazer política onde o *eu* alimenta os muitos *nós* possíveis nesses processos de ação coletiva junto ao ambiental.

O que estamos presenciando seria um combinatório entre o ideário de cidadania – de intervenção na realidade, cara igualmente aos movimentos de educação popular que proclamavam a trilogia *ver, julgar e agir* – e a emergência de novas formas de ação coletiva embaladas pelos ventos do saber ambiental cuja energia vem sendo canalizada pela EA.

As ciências do ambiente, seguindo a linha de raciocínio exposto no documento desta ONG ambientalista, facultariam o estudo do meio para a intervenção e vivência solidárias no mesmo. A criação desta área remete à compilação inicial de conteúdos, textos de apoio e atividades educativas da experiência piloto de EA do NEMA, servindo de subsídio para que os educadores pudessem complementar os seus projetos escolares com dinâmicas e saberes elaborados nos estudos e pesquisas da equipe técnica do NEMA os quais animam, ao longo do livro, boa parte dos conceitos esboçados nas *ondas geradoras* e servem de eixos temáticos orientadores para os projetos.

Há a pretensão de se combinar conhecimentos de diferentes áreas, como: Oceanografia, Geologia, Geografia, História, Biologia, Astronomia, Paleontologia, Ecologia, etc., muito em função de que os temas objetos de estudo da EA são Interdisciplinares, ou seja, exigem o diálogo entre várias áreas de saber para se entretecer a sua inteligibilidade. A explicação, por exemplo, da relação humana com o mar, do ecossistema costeiro – numa visão inclusiva da presença humana – exige saberes da História, da Antropologia, da

Geologia, etc.; enfim, saberes originados dos núcleos conectivos entre as áreas, nascidos das interconexões entre as suas margens e desvalorizados pela inteligência especialista, mas considerados na sua relevância pelo saber complexo gestado no campo ambiental.

Há uma crença de que o resgate e a valorização dos bens ecológicos e culturais da biodiversidade local em seus aspectos físicos, biológicos, geológicos, culturais e históricos podem colaborar mediando a ação voltada à melhoria da qualidade de vida, veiculando o conhecimento sobre o ambiente em que se vive como acesso ao afeto para com ele e, por conseqüência, ao cuidado ante às suas fragilidades, à compreensão de sua dinâmica de relações naturais e culturais, e à sua identidade social.

Conforme a metodologia própria, delineada no *Ondas que te quero mar*, o estudo do meio envolveria atividades de saídas de campo que se ocupariam desde a percepção sensorial do ambiente até a observação dos ecossistemas locais e seus potenciais. É celebrado um outro modo de aprender a conhecer por vias diferenciadas, que não somente a da intelectualidade, mas a da sensibilidade contemplativa e da imaginação, aliada aos saberes científicos e da vida, transformados em conteúdos e atividades adaptadas à faixa etária das crianças.

O resgate da biodiversidade seria realizado a partir da exploração do ambiente, considerado como um dos principais recursos da EA. As vivências ambientais parecem ter primazia nessa proposta, onde o conhecer o meio não consiste somente na aquisição de informações a respeito de seus elementos, narrados na linguagem combinada das disciplinas, mas, para se abarcar o ambiente local na sua inteireza, há um forte apelo aos demais sentidos⁴⁹ e, para tanto, é preciso espionar as aves que migram para a praia, sentir a brisa

⁴⁹ Esse chamamento à percepção sensorial do ambiente faz lembrar um recorte da tradição do ambiental que remete à visão da Natureza – visão aristotélica – como um organismo vivo, capaz de ter as suas qualidades apreendidas pelos sentidos. Tal perspectiva da Natureza foi sendo substituída a partir dos séculos XVI e XVII, pela concepção mecanicista que pressupunha a “idéia de uma natureza sem vida e mecânica.” (Grün, 2004, p. 27)

marítima que carrega o cheiro do mar, ouvir o balanço das *Ondas*, tatear com as mãos sobre as dunas, sentindo a textura da areia e a vegetação nativa rasteira que se aventura em se expandir por entre os cômodos, fixando-os; molhar o corpo n'água, sentir o sabor salgado, pisar no chão, e presenciar a convivência com a Natureza local.

O estudo do meio seria um estudo sensível do espaço do ambiente integrado a atividades e conteúdos das outras áreas – Artes e educação Psicofísica – que se iniciaria a partir do momento de seu planejamento e que teria solução de continuidade após a sua realização, na sistematização das informações colhidas pelos educandos e na avaliação dessas informações colhidas nas saídas de campo, nas visitas e entrevistas feitas nessa vivência. Poderiam ser observados, nas saídas de campo, aspectos ecossistêmicos: clima; geologia; temperatura do mar; observação da flora e da fauna; aspectos socioculturais e históricos; impactos ambientais, degradação e recuperação ambiental; elementos da *identidade* comunitária como lendas, mitos, músicas, artesanatos; além de atividades investigativas como entrevistas, registro fotográfico e atividades artísticas como desenho, expressão corporal, etc.

Uma tendência a outras formas de conhecer ou de aprender a conhecer revela o esgotamento do modelo educacional instrutivo – de bases modernas –, transmissor e adestrador dos educandos na arte de armazenar conteúdos que esgotam a apreensão de seus significados no som e na grafia das palavras ditadas em pausada sonoridade pelo educador, copiadas nos cadernos e grafadas nos cérebros dos educandos, em seus arcanos mnemônicos.

A vivência no ambiente, nessa proposta de estudo do meio na alternativa pedagógica do NEMA, patenteia que podemos testemunhar o potencial criativo da EA no sentido de abrir-se a processos de ensino-aprendizagem inusitados – no espaço formal e disciplinado da sala de aula, porque os recreios, as chegadas e saídas dos educandos guardam muitas experiências significativas silenciadas pelo ensino bancário – que podem nos ajudar a repensar as práticas educativas com vistas ao conhecimento da complexidade dos processos

socioambientais, a flexibilização curricular que esse saber impõe e à experimentação de vivências pedagógicas que abrigam, na sua intencionalidade, os ritmos internos e sentidos de vida dos educandos.

DA ARTE

Nas primícias do trabalho pedagógico do NEMA, a Arte era uma subárea complementar, vinculada às ciências do ambiente, que chegou a ser uma referência maior, principalmente quando a ênfase era dada às informações sobre o ambiente julgadas necessárias de serem veiculadas nas escolas e enxertadas no currículo através de sua inserção nos planos de estudos das disciplinas escolares. Com o tempo de experimentação do *Mentalidade Marítima*, a Arte deixou de ser um singelo conjunto de atividades complementares para se situar como uma área fundamental para essa metodologia de EA, e esse acontecimento é considerado um amadurecimento no enfoque de seus autores.

No texto do NEMA há um esclarecimento da diferença da Arte-educação em relação a atividades recreativas que têm sido confundidas com essa área do saber, de certa forma desmerecendo-a em seu valor de área do conhecimento humano com os saberes que lhe são pertinentes. A arte é definida como uma forma de conhecimento com um potencial demarcado na concessão de sentidos à experiência e de possibilitar uma forma de inteligibilidade do mundo trazendo, em seu acréscimo, a poética da existência, a vida em sua beleza e encanto, podendo ser manifesta, segundo esse enfoque, pela criatividade e inovação de que são dotados os indivíduos.

Parte-se do pressuposto que todos os seres humanos somos seres de criação e que somos capazes de criar em todos os campos de nossa ação. Trata-se também de uma visão que defende a idéia de que os indivíduos não aprenderiam a criar, mas prescindiriam de

oportunidades de veicularem a energia criativa que trariam consigo inatamente, e a criação seria considerada como um meio de quebra de bloqueios e de reordenação da realidade. Nesse sentido, defende-se um ensino criador como recurso de desenvolvimento das funções psíquicas dos indivíduos, como: a razão, a intuição, a sensação e a emoção.

A essa questão do inatismo da criatividade, poderíamos contrapor a perspectiva interacionista dos processos de desenvolvimento humano que tem demonstrado que nossas habilidades e as funções psicológicas superiores são apreendidas na interação, quero dizer, na interiorização reinventora do universo simbólico da linguagem que a relação social nos concede e, desse modo, o potencial criativo não seria algo simplesmente inato, mas construído histórica e socialmente pelo indivíduo e pela espécie humana ao longo de sua trajetória.

É defendida a concepção de que, junto das demais áreas – num contexto interdisciplinar –, a Arte, com seus conteúdos e objetivos específicos, poderia contribuir para uma interpretação do meio diferenciada, promovida na geração de diferentes leituras e, nesse sentido, há uma esperança na proposta do NEMA de que, através de suas atividades, ajudasse a desenvolver a sensibilidade dos educandos, integrando o desabrochar do raciocínio à intuição e a educação das emoções com o senso de estética.

Igualmente, a Arte colaboraria como intervenção educativa na formação de um *pensamento artístico* (talvez fosse mais apropriado chamá-lo de pensamento imaginativo ou criativo) por parte do educando, onde as atividades seriam recursos em que o aluno, ao re- admirar seu produto, ou seja, ao exercitar sua capacidade de *refletir sobre* suas obras, apreendesse outra forma de pensar de modo cada vez mais imaginativo, abrindo-se a variadas formas de manifestação da energia criativa.

É recomendado aos educadores que renunciem à utilização dos estereótipos, dos modelos prontos de desenhos nas atividades com os educandos, a serem copiados ou coloridos por esses últimos, pois como a criatividade é ressaltada como um valor na EA,

procura-se salientar aos educadores a importância do estímulo à criação, principalmente no desenho, se bem que ela se estenda a outras formas de manifestação artística, como a música ou o teatro. Também são enumerados outros meios de expressão das Artes Visuais que deveriam estar presentes na escola, respeitando e estimulando a capacidade criadora das crianças, tais como: a escultura, a pintura, a colagem, o cinema, o vídeo e a literatura.

É feita uma crítica ao sistema escolar tradicional que supervaloriza a palavra escrita, desconsiderando a produção artística da criança no desenho e estimulando a cópia. Essa funcionaria como bloqueio à atividade criativa, promoveria o esvaziamento simbólico do fazer artístico do educando, silenciando a rica multiplicidade de significados que poderiam lhe ser atribuídos pelo sujeito, negando-lhe o prazer e a alegria proporcionados pelo ato de criar, em detrimento da submissão de seu potencial criativo ao controle e à homogeneidade.

A questão do grafismo infantil é abordada de forma relacionada entre a escrita e a atividade de desenhar, de modo que são citados autores que reforçam a idéia de que a psicogênese da escrita está profundamente vinculada ao desenho da criança. No entanto, há uma crítica ácida aos processos de escolarização, atribuindo-lhes todo o peso da responsabilidade do bloqueio da expressão gráfica infantil, que considero um tanto prematura ou muito parcial, merecendo ser reconsiderada – muito embora eu reconheça que há na escola bancária uma ordem de negação da criatividade e da diferença.

Penso que atribuir à escola o papel de principal vilã, responsável pelo bloqueio da expressão da linguagem gráfica através do desenho – manifestado no melancólico dito “eu não sei desenhar”, verbalizado pelas crianças quando estão frente à impossibilidade de criar um desenho qualquer – é ignorar outros condicionantes desses bloqueios, possivelmente vinculados: aos modos da família de lidar com a arte, a criatividade e a cultura escrita; as

condições socioeconômicas; a ordem moral doméstica; as formas de autoridade familiar; e as formas familiares de investimento pedagógico⁵⁰.

Os diferentes modos pelos quais a família lida com o desenho e a escrita também poderiam se configurar em uma oportunidade de domínio simbólico, de organização, por parte do sujeito, de seus pensamentos e das atividades cotidianas, capazes de auxiliar a expressão da criatividade numa ruptura com o comportamento padrão, como princípio de criação e ação. O desenvolvimento da cultura gráfica e da ordem familiar dependem de condições econômicas de existência específicas sem, contudo, considerar que elas determinem os comportamentos, até porque a mesma soma de capital simbólico pode ser tratado diversamente por famílias de mesma classe social, estando isso relacionado, complexamente, com a socialização familiar original, as identidades e trajetórias escolares e profissionais dos indivíduos.

No que tange à ordem moral, ela é também uma organização cognitiva que pode ser considerada como capaz de matizar as variadas aprendizagens dos sujeitos, se levarmos em conta que as regras, as disposições familiares, os comportamentos e a organização dos pensamentos seriam bases estruturais que poderiam ser atualizadas e mobilizadas junto às exigências do universo escolar e de outros espaços educativos, estabelecendo-se uma harmonia entre o tecido de relações sociais na família, na escola e em outros ambientes, favorecendo, entre outras aprendizagens, a manifestação da criatividade.

Um outro indicador dos bloqueios gráficos (no desenho e na escrita) a que estariam acometidos certos alunos pode estar conectado, entre outros fatores, ao fato de serem os sujeitos submetidos a sistemas disciplinares dissonantes no âmbito da rede interdependente das relações sociais em que transitam.

⁵⁰ Mais uma vez me aproprio de parte das reflexões de Lahire (1997), sobre o binômio “sucesso/fracasso” escolar, para tecer os comentários feitos a seguir, procurando refletir sobre outras causas inter-relacionadas do mutismo da criatividade dos educandos.

Quanto ao investimento pedagógico, partindo da idéia de que as configurações familiares são heterogêneas, esse fator assume formatações variadas, rigorosas ou sistemáticas, sendo mais ou menos colaborativo para com a expansão do potencial criativo dos educandos e, segundo o aporte teórico que abraço, para com o que se poderia chamar de sucesso escolar. Seus efeitos variam de acordo com os meios usados para incentivar a criança ao artístico, ao êxito na escola ou à dedicação aos estudos, em conformidade com a competência da família em apoiar a criança no cumprimento dos objetivos que são traçados no amplo universo educativo no qual se relaciona.

Frente ao exposto, o que quero afirmar é que não se deve atribuir, sob o risco de nos alicerçar em análises ingênuas do social, a essa questão, ou a qualquer outra referente ao fracasso escolar, uma única causa, mas um combinatório de múltiplas razões, pois somos seres de causas circulares e a compreensão dos esquemas mentais das crianças e de seus comportamentos não devem ser vistos de forma isolada, mas relacional com os contatos sociais tecidos entre elas e outros sujeitos, ou seja, numa relação de interdependência social.

Suas ações estão alicerçadas nas configurações das relações em que estão inseridas e, dessa forma, os traços de caráter de determinado ator social não podem ser reificados porque são condicionados pela teia de relações sociais do indivíduo combinada às suas escolhas, onde esses traços são transformados ou atualizados na sua complexa conexão entre ele e o ambiente.

Enfim, para compor sua epistemologia interdisciplinar, os autores dessa publicação reivindicam para a área da Arte-educação a sua cidadania, o seu valor em si mesma, não como adereço recreativo a outras atividades, mas como área de conhecimento com status próprio, repleta de saberes, dinâmicas de ensino, recursos em condições de colaborar na formação dos educandos rumo a uma *mentalidade marítima* que é, em instância maior, uma formatação possível do que se pode nomear por consciência *ambiental*.

Podemos arriscar uma reflexão sobre a questão da criatividade, observando o destaque feito à relevância desse aspecto, na metodologia *Ondas*, no que se refere à Arte. É um tema que vem ganhando espaço cada vez mais amplo no presente, em função de que vivemos mergulhados em uma sociedade planetária de informação, cuja transitoriedade das circunstâncias nos exige respostas cada vez mais inventivas e a competência de nos metamorfosear para lidarmos com essas vertiginosas mudanças na renovação do tecido social.

A criatividade como recurso da mente do *homo sapiens*, desenvolvida com a reconfiguração da sua estrutura biológica, sobretudo cerebral, remete-nos ao momento longínquo em que a interação do organismo com o suporte existencial incitou o desenvolvimento da reflexividade, da capacidade de nomear as coisas e da fabricação de ferramentas para enfrentar os desafios comuns da sobrevivência junto aos seus pares e a outras espécies no jogo da evolução.

A criatividade é uma possibilidade de poder criar o novo que se estabelece e vem se aprimorando ao longo de nossa jornada histórica, nada obstante sejam numerosos os indivíduos que são oprimidos em suas capacidades criativas, dado os processos de desumanização a que são submetidos.

Levando em conta que aprendemos a ser criativos na convivência com nossos companheiros de espécie, com o mundo e outros seres da vida, fica claro que a criatividade é um atributo desenvolvido pelo gênero humano passível de se tornar mais complexo na medida em que se torna mais complexa a sua interdependência com os aspectos naturais – internos e externos à sua corporeidade –, simbólicos, sociais, econômicos e históricos da realidade em que se move. Não é um bem exclusivo de alguns poucos homens e mulheres, mas sim uma aprendizagem que pode ser estimulada e cultivada pela intervenção intencional, através de processos educativos com esse fim.

Para Melucci: “O nosso processo criativo combina certamente uma atividade imaginativa consciente com uma sensibilidade intuitiva mais indefinida, em que se canalizam nossas energias afetivas mais íntimas.” (MELUCCI, 2005, p. 74). Ou seja, o potencial humano de invenção daquilo que é inédito se dá no diálogo entre a nossa capacidade mental de conceber imgeticamente o objeto do ato criativo com a sua apreensão plena, quase instantânea e genérica, que se constitui em fosso intricado por onde circulam com fluidez os nossos afetos, pulsões e significados. No caso das atividades específicas da Arte na ação pedagógica do NEMA, esse combinatório do emocional, do afetivo e do cognitivo do sujeito criativo pode ser materializado na produção da obra artística ou numa manifestação qualquer, de forma relacionada com o saber ambiental.

DA EDUCAÇÃO PSICOFÍSICA

Esta seria uma alternativa complementar à educação física tradicional, abordando o ser humano de modo integral mediante atividades práticas com a intenção de conduzir “à consciência psicofísica, ao estreitamento dos laços afetivos, à ampliação da sensibilidade e criatividade e ao aflorar das potencialidades latentes.” (CRIVELLARO, 2001, p. 23). A meta da Educação Psicofísica é o desenvolvimento daquela visão sistêmica da realidade, não somente por uma via intelectual, mas pela sensibilização íntima dos sujeitos.

Com base em dinâmicas que abrigam em si valores, técnicas e conteúdos pedagógicos comprometidos com uma visão holística do ser, há um apelo ao cuidado com a dimensão interna do sujeito – uma ecologia humana interior ou mental –, como referência para mudanças de comportamento dos educandos diante de si mesmos, da própria corporeidade, dos outros e do ambiente.

A compreensão do ser humano num enfoque holístico é entendida no material do NEMA, como a base para uma *nova civilização*, capaz de promover alterações profundas no modo de produzir conhecimento – de fragmentado para integrado –, com repercussões na sua ação cultural e na manifestação da sensibilidade. Essa ecologia interior seria o fundamento da Ecologia Social e Ambiental, ou seja, as bases para a promoção da harmonia nas relações sociais e delas com a Natureza.

O ser humano é considerado por aspectos diferentes e inter-relacionados, em resposta à ênfase que vem sendo dada, pelo paradigma dominante, à intelectualidade humana, de forma que o intelectual, o emocional, a corporeidade e o espiritual ganham visibilidade. Essa abordagem solicita a existência de uma prática educativa que incentive o equilíbrio entre razão e emoção, o contato harmônico entre disciplinas físicas e princípios espirituais de diversas tradições religiosas. Assim, seria importante que a intervenção educativa estivesse imbuída em proporcionar um encontro do educando com níveis diferentes da mente, classificados como mais elevados, através de exercícios de meditação, de visualizações criativas, ioga e massagens.

A percepção mais acurada da interioridade seria um caminho de ampliação do vínculo do sujeito com o *divino da natureza* e da vivência da aliança entre racionalidade e intuição, que traria em si uma sabedoria, colocar-nos-ia em condições de nos aproximar de uma consciência ambiental, considerada planetária e ecológica, que, num estágio maior pode ser considerada como uma “consciência espiritual” resgatando tanto a transcendência como um valor, quanto um sentimento de pertença ao cosmo.

Como se pode observar, há um enlace teórico e metodológico, nesse manual, entre ecologia e espiritualidade. Valores éticos como paz, compaixão, perdão, solidariedade, amor, que emergem do campo ambiental num casamento harmônico com princípios de uma religiosidade aberta, holística, sobre a qual já fiz algumas análises nessa dissertação – seja no

capítulo que me dediquei a estudar os trajetos de vida dos sujeitos da pesquisa como neste – quando escrevo sobre o espiritual e o holismo como elementos marcantes dessa metodologia de EA.

Também, o texto redigido pela equipe do NEMA veicula elementos do que se convencionou chamar medicina holística ou alternativa, fazendo, teoricamente, conexões entre o binômio saúde/doença com mente/corpo, chegando mesmo a alertar sobre a gênese psicossomática das doenças e o papel profilático da educação física aliada a práticas e saberes de cunho oriental.

Existe, nos apontamentos sobre a correspondência psicossomática entre corpo/mente, um chamamento para que a prática educativa auxilie os educandos a lidar com as próprias emoções e sentimentos na busca de harmonia íntima, considerada como caminho da saúde física e espiritual e base de equilíbrio integral do ser.

Nesse ínterim, o autoconhecimento parece ser ferramenta primordial, onde o educando é estimulado a viajar para dentro de si no sentido de reconhecer e acolher limitações pessoais, fragilidades, frustrações, qualidades positivas, diferenças suas e dos outros, além de semelhanças. Seria da alçada do educador colaborar com o educando para que aprenda a lidar com o que emerge de seu íntimo, orientando-o no rumo da autonomia, da autoconfiança e para que gere com equilíbrio os impulsos e sentimentos negativos.

Alicerçado na visão sistêmica defende a idéia de que a saúde e a higiene individual estão relacionadas com a saúde e o asseio do ambiente. E, buscando legitimidade para a inserção do tema *saúde* no espaço escolar, a orientação da Educação Psicofísica se baseia nas recomendações da UNESCO⁵¹, da ONU⁵², da OMS⁵³ e dos PCNs⁵⁴ para aproximar as questões da saúde à educação, apontando a necessidade de se abordar temas como o uso

⁵¹ Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁵² Organizações das Nações Unidas.

⁵³ Organização Mundial da Saúde.

⁵⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais.

abusivo de drogas, a alimentação natural, o uso de produtos industrializados, transgênicos ou cultivados com agrotóxicos.

O corpo é visto como um sistema biológico e energético e não como um mecanismo material fragmentado em partes isoladas:

(...) composto por diversos sistemas interdependentes e inter-relacionados – o respiratório com o circulatório, o digestivo com o excretor... O conceito de sistemas que está contido em sistemas maiores pode ser evidenciado no ser humano: a íris, as orelhas, as palmas das mãos e as plantas dos pés apresentam São como microssistemas que refletem o macrosistema – o todo corporal. (CRIVELLARO, 2001, p. 24)

A compreensão dessa inter-relação do sistema corpóreo com o ambiente seria a chave de religação humana com a Natureza, e estaria na base de novos saberes científicos abertos a saberes de culturas antigas cujo encontro sem preconceito poderia promover um saber híbrido entre espiritualidade e ciência, em condições de orientar os processos educativos ambientais na reinterpretação da realidade por parte dos educandos; uma nova ética cujos valores estariam vinculados à promoção de um outro nível de consciência, integral, criativa e centrada na vida.

Dentre as técnicas, com objetivos definidos para essa área, adaptadas à educação escolar estão:

- posturas físicas do Ioga: visando o aperfeiçoamento corpóreo e mental, podendo gerar alegria e prazer e estimular a concentração para a aprendizagem;

- exercícios respiratórios: sua colaboração estaria na contenção de certas emoções, no fortalecimento da vontade, no alívio de certas tensões, para facilitar a memorização;

- meditações: têm o objetivo de ampliar a consciência perceptiva de cada momento vital, favorecer a paz interior, o autoconhecimento, alegria e clareza mental, desbloquear a criatividade, melhorando também a concentração e a memorização de informações;

- visualizações criativas: poderiam aumentar o poder do sujeito de imaginar e criar, cujos procedimentos – conduzidos através de orientação escrita, verbal, ou de tarefa artística – poderiam melhorar as habilidades escolares e artísticas dos educandos;

- técnicas de relaxamento: colaboram com a tomada de uma consciência corporal, reduzindo cansaço, liberando tensões e o restabelecimento das forças físicas do indivíduo;

- Tai Chi Chuan: sua gestualidade baseia-se em movimentos vinculados a exemplos da Natureza e do ser humano, que tem por objetivo o equilíbrio energético do ser, a serenidade, o cultivo acurado da percepção e da concentração;

- Automassagem: consiste em técnicas em que o indivíduo aprende a massagear o próprio corpo, as quais são capazes de auxiliar na elaboração, por parte do educando, de sua auto-imagem, do sistema corporal, estimulando o sistema imunológico, reduzindo a fadiga e proporcionando bem-estar físico e espiritual;

- expressões corporais: são atividades com o corpo em que se dá ênfase às manifestações dos sentimentos e pensamentos pela linguagem corporal, podendo estimular a criatividade e a espontaneidade infantil;

- jogos dramáticos: são atividades recreativas e artísticas com a pretensão de levar os educandos à vivência de dramatizações que contemplam novas informações, idéias e situações-problema da comunidade em que vivem ou de outros locais, cultivando também a estética, a sensibilidade artística e a reflexão crítica;

- os jogos cooperativos: são brincadeiras que visam à organização, integração e a promoção coletiva de valores para uma boa convivência entre os sujeitos. Com um caráter altamente não-competitivo, têm por objetivos preparar as crianças para a cooperação e a vida comunitária.

A adaptação dessas técnicas, descritas sinteticamente no manual do NEMA, no espaço escolar, teria por finalidade contribuir com um projeto de EA voltado à sensibilização

e ao despertar dos indivíduos envolvidos no processo educacional a novos padrões de comportamento, comprometidos com a melhoria da qualidade de vida do gênero humano e com o seu bem-estar espiritual e material.

Para mim é importante comentar que não existem registros da vivência dessas atividades no espaço escolar realizados por parte da equipe do NEMA, conquanto o livro fora produzido após um longo período dessas e de outras vivências. Sobre isso Ramiro fez-me o seguinte esclarecimento:

No momento que tu propunha uma atividade, tinha que manter um tempo, se tornou mais claro e alguns professores conseguiam experienciar bem, tiveram bons relatos para nós. Infelizmente a gente não teve..., esse interesse assim, não era interesse, meu principalmente né, de registrar isso, fazer relatório, fazer um antes e um depois de aplicar as práticas, todo mundo pensa porque a gente não fez isso, complicado, mas é porque acho que a gente sabe que se quiser fazer faz entendeu? Não tinha esse interesse, nosso interesse realmente era montar essa metodologia né.

O único motivo pelo qual não há registros dessas atividades é porque não havia interesse, tratava-se de uma ação pedagógica mergulhada no propósito de difundir a concepção que a equipe do NEMA, construída sobre a conexão corpo-mente-ambiente, e da espiritualidade que lhe era subjacente, portadora de uma carga de sentimento de pertença ao universo como um grande conjunto de sistemas em relação orgânica, como algo ao mesmo tempo infinito e palpável, fundamental para que as pessoas se apercebam que os sistemas físicos, como me dissera Ramiro, “estão diretamente relacionados com as coisas da natureza, com os ciclos da natureza.”

A Educação Psicofísica de Ramiro, do *Ondas* ou do NEMA, insere-se no movimento que estamos vivenciando no seio da sociedade planetária abismada com a própria complexificação que alcançou, uma sociedade planetária que está ensimesmada com a irreversibilidade dos conhecimentos já produzidos e a reversibilidade de escolhas, com seus limites ante a crise ecológica e com as possibilidades de mudar seus rumos, que passa a

testemunhar uma abertura a outra racionalidade, a outras formas de conhecimento. “As emoções, a intuição, a criatividade e a percepção feminina do mundo entram em cheio no processo de construção de nossa realidade individual e social. Trata-se hoje de reconhecer seu papel e de não esconder a sua presença.” (MELUCCI, 2005, p. 159).

Ante os limites do conhecimento legitimado pelo paradigma científico dominante e sua incapacidade de apontar rumos possíveis de convivência solidária, de escuta de nossos pares e demais seres da vida de nosso ecossistema, desponta um saber emergente (ambiental ou combinado a ele) que vem da interioridade, de nossa natureza interna, como abertura ao possível, fazendo frente aos impasses que a crise ecológica nos impõe, remetendo-nos a uma responsabilidade individual no cuidado conosco mesmos, com o nosso *planeta interno*, como via contributiva para a sobrevivência de nosso lar planetário, de nossa espécie e de outros seres vivos.

Estando, por um lado, a questão ecológica voltada em demorado para o cuidado com o planeta, com a Natureza fora de nós mesmos, estamos vivendo tempos em que é preciso escutar e cuidar do planeta interno em “sua estrutura biológica, emocional e cognitiva, que está na base da experiência e das relações de cada um de nós.” (Melucci, 2005, p. 75) O que se identifica é uma mudança radical de percepção que possuímos da realidade, da ascensão de uma perspectiva gerada e geradora de uma onda ecológica (profunda ou holística) em que o olhar tem se voltado para a nossa corporeidade e intimidade psíquica pessoal como um mundo novo a ser compreendido mediante um processo de escuta profunda – não apenas de nomeação do novo que é descoberto – que perpassa a assunção da responsabilidade individual e do próprio interesse para com o futuro da vida no *planeta externo*.

Assim, é produzido culturalmente um nexos entre a vida individual e a vida ecossistêmica, a sobrevivência e harmonia corporal e o equilíbrio do sistema planetário, onde há uma incidência simultânea entre ambos extremos em diferentes e múltiplas escalas de

combinação relacional, cuja percepção – que parece ir ao encontro da “visão sistêmica” ou holística do NEMA – se apresenta como fundamental para a apreensão da crise ecológica como um indício de que os problemas ambientais repercutem na vida de todos nós como indivíduos, tanto quanto as nossas ações se refletem sobre eles.

Disso emerge uma ética que nos conclama à responsabilidade de assumir os limites do objetivismo acadêmico e de nos voltar ao cuidado para com a nossa natureza interna intrinsecamente pertencente ao mundo da Natureza, o qual temos a capacidade de transformar, como também cuidar segundo as nossas escolhas. Portanto, cabe-nos fazer a opção por aprender a lidar responsabilmente com o nosso modo de estar no mundo, postando-nos numa “atitude de desvelo, de solicitude e de atenção (...)” (BOFF, 1999, p. 92), ou ainda de ocupação afetiva com o corpo e o espírito como uma unidade interdependente do planeta externo.

Em torno da Educação Psicofísica, Ramiro, sendo o principal responsável por sua elaboração, apresentou-me alguns desafios que me parecem úteis apontar aqui, para que se possa pensar o quanto lógicas diferentes se embatem quando se procura trazer para a escola, com sua racionalidade burocrática, com seus tempos definidos em um ritmo quase fabril, uma proposta alternativa de educação que considere o sujeito numa dimensão holística.

Como um primeiro desafio, Ramiro se refere à ausência de outros colegas da educação Física que pudessem assumir tal empreitada, tanto quanto ao desestímulo do professorado sobre iniciativas de ruptura com o modelo bancário de educação como um “fardo” a mais em suas tarefas rotineiras.

(...) a, nem todo o professor é afim, o professor sempre acha que vai se incomodar mais, que vai ter que estudar, vai ter que ler, que vai acrescentar no seu trabalho e a maioria dos professores não tá disponível e, no nosso caso, a gente sentia falta sempre de um professor de educação física que, que abraçasse né na SMEC e pudesse com a gente levar a coisa pra outras escolas, pra capacitar os professores.

O que a fala de Ramiro denuncia é uma forte tendência à imobilidade no espaço escolar, reforçada pela indisponibilidade dos educadores em relação ao engajamento em outras propostas pedagógicas, cuja intenção estaria em reinventar a educação escolar. Ao lado disso, estaria a inadequação da estrutura arquitetônica das escolas para vivências como as sugeridas nas dinâmicas pertinentes à Educação Psicofísica; aliás, não são raras as escolas cujo visual lembra um pouco o das casas de detenção, com seus muros altos e grades.

Segundo o educador, é fundamental que se valorize a necessidade de se criar novos ambientes na configuração da materialidade do espaço físico das escolas e se oportunize maiores momentos de trocas entre os educadores e educandos pois, conforme suas palavras, há nas escolas públicas, “naquela ali, na vila ali, (...) as crianças tem muito pouca possibilidade de trocar, se expor, se abrir, ser ouvida, aí, que as pessoas valorizem aquilo que ela tem pra dizer.”

DAS ONDAS GERADORAS

Um ponto que merece consideração antes de se discutir cada onda geradora do projeto *Ondas que te quero mar*, destacando suas principais idéias e analisando-as, trata-se de explicar que o conteúdo teórico e metodológico delas consiste na compilação desses elementos tendo por lugar de partida a experiência interdisciplinar do NEMA na EA, formada durante os anos de sua atividade junto à rede escolar de Rio Grande, de forma que as áreas Ciências do Ambiente, Arte e Educação Psicofísica foram sendo compostas de forma integrada umas com as outras, com conteúdos e dinâmicas específicos somados ao contributo da área de formação profissional de cada um de seus autores e dos conhecimentos e vivências acumuladas nas suas trajetórias de vida.

Portanto, no momento da organização da escrita do livro, houve um movimento da equipe do NEMA para a organização da fundamentação teórica dessas áreas do saber, em que se buscou estabelecer uma sustentação dos eixos temáticos (Ondas) que já haviam sido desenvolvidos, inicialmente, na experimentação metodológica da ONG e a conexão com uma série de atividades que os articulassem como vivências, que servissem de subsídios para lograr êxito no desafio de implementar a EA na rede pública municipal.

As *Ondas* propostas pelos educadores ambientais do NEMA seriam um conjunto de temas geradores, que teriam por razão de ser precípua desdobrarem-se em múltiplos conteúdos e atividades variadas, de caráter interdisciplinar, até mesmo porque a temática complexa do ambiente encaminha para esse enfoque. A concepção de ambiente adotada está pautada na compreensão de que este é um espaço determinado em que se inter-relacionam, em regime de interdependência, elementos naturais, sociais, culturais, tecnológicos e históricos que transformam a natureza e a sociedade.

A metáfora Ondas encerra uma concepção filosófica personalizada sobre a prática pedagógica em EA: “como o quebrar das ondas na praia e seu retorno ao mar, a metodologia cria uma dinâmica em que a teoria e a vivência se integram, instigando a novas práticas em Educação Ambiental” (CRIVELLARO, 2001, p. 26). Assim sendo, a dinâmica da EA articularia o conhecimento nascido na comunidade como uma ciência alquímica que é produzida na convivência dos sujeitos com o mar, nas aprendizagens facultadas na beira da praia e no escorregar por sob as dunas, em parceria com o saber sistematizado pela pesquisa acadêmica –, oriunda da investigação científica – compondo assim, no trabalhoso decifrar dos enigmas que a Natureza suscita ou no encanto que deixa o mistério se apresentar, um cântico em que prática e teoria dançam de mãos dadas, celebrando ciclos e ritmos da vida local que se propagam em novos saberes e práticas ambientais transformadores da vida comunitária e escolar.

Dito isso, a título de prelúdio, passo às *Ondas* do NEMA, a que me entrego para sentir sua textura refrescante de saberes e sabores que no movimento espiralado da EA, trazem consigo a possibilidade de colaborar no sentido de que se pense em atividades e conteúdos que, em regime de complementaridade com os conteúdos disciplinares do currículo escolar, configurem-se em caminhos possíveis de se fazer e reinventar uma educação alternativa ao modelo tradicional, comprometida com uma formação ética em que educandos sejam iniciados, quem sabe, nos “princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas.” (FREIRE, 2000, p. 66-67)

Onda 1: Ser – Natureza

O ponto de partida dessa onda temática é o autoconhecimento do educando em uma visão integral do ser, articulando os aspectos físico, mental, emocional e espiritual do indivíduo como um sistema integrado a outros sistemas mais amplos, como a família, a comunidade, o bairro, a cidade, o Estado, o país, o continente, o planeta Terra, a Via Láctea e finalmente, o cosmo.

Há um desafio em problematizar o conceito de ser humano, a buscar essa definição em várias fontes, ao mesmo tempo em que aproxima o leitor da concepção da cultura indígena do humano, explicitada como aquela de espírito comunitário, que identifica o indivíduo com o seu grupo de pertencimento étnico que não estabelece fronteiras com o mundo natural. Aliás, colocada como ideal em oposição aos valores capitalistas da sociedade de consumo que reduz o sentido da vida na aquisição de bens, no gozo material e na competição pelo domínio dos meios de produzir renda, enquanto na cultura indígena,

verificamos o compartilhar, o cuidado com a Terra pensando nas gerações futuras e a promoção de valores espirituais.

Obviamente, percebemos um elemento romântico em torno da cultura indígena que se aconchega no imaginário de um *paraíso perdido*, comum a alguns grupos de vocação ambiental, que não suportaria uma problematização mais contumaz em torno de questões como: o que se poderia entender por ser índio hoje? Poderíamos classificar todos os indígenas como os “povos da floresta” sem correr o risco de reduzir grosseiramente sua múltipla identificação? Que tribos ou grupos étnicos, que se identificam como indígenas, efetivamente tem por base a sustentabilidade na condução de procedimentos relativos à lida na agricultura ou na pesca? São questões que deixo em aberto, embora não me furte de fazê-las pensando nas insuficiências que possuímos quando nos arriscamos na organização de um material pedagógico qualquer ante as aceleradas reconfigurações que o tecido social sofre no correr do tempo.

Porém, na página quarenta e nove do material do NEMA, encontram-se algumas referências sobre os povos indígenas do Rio Grande do Sul, apontados como os primeiros habitantes da pré-história dessa região – sendo há dois mil anos atrás – e que foram submetidos à influência dos Guaranis advindos da Amazônia. São citados, sem grandes detalhamentos, os Guaranis, os Charruas e os Minuanos e a relação do povo indígena com os colonizadores, os padres jesuítas e os bandeirantes. A seguir, há uma referência à nossa identificação com a cultura indígena, mediante alimentação, palavreado e hábitos.

Contrapondo o pensamento racional que simplificaria a vida numa perspectiva consumista e utilitarista, esta onda propõe, em seu conteúdo, uma leitura holística do ser humano, ao lado do reconhecimento da singularidade de cada indivíduo e de sua condição de ser social, cuja consciência do combinatório desses elementos deveria desembocar na aprendizagem da cooperação entre os educandos. Assim, o conhecimento de si mesmo

facultaria a esses o resgate da auto-estima, a compreensão mútua e a valorização do outro, da diferença.

Nos caminhos da descoberta do *eu* estaria, primeiramente, a percepção do próprio corpo rompendo com o conceito fragmentado que dele se pode ter, descobrindo-o como uma diversidade de sistemas, e os exercícios físicos seriam atividades-meio para uma vida saudável.

Como técnica para este reconhecimento através do corpo, são sugeridas atividades para serem realizadas com os educandos como: automassagem, confecção de auto-retrato, percepção de auto-imagem no espelho, tudo isso objetivando que a consciência do funcionamento sistêmico do corpo sirva de base para que se aplique essa percepção para a sociedade e o ambiente, afirmando os conceitos-chave de inter-relação e interdependência entre sociedade e natureza.

Na onda temática ser-natureza nota-se uma centralidade dos conceitos da Educação Psicofísica – nada obstante, ela tenha sido construída como subsídio do fazer EA – combinando também as demais áreas pertinentes à metodologia *Ondas*, porém ela procura equilibrar questões que traduzem a necessidade da visão holística do ser humano sobre si mesmo, do cuidado com o corpo – considerado ambiente –, informações sobre a anatomia comparada com a de outros bichos e autoconhecimento, com o reconhecimento do sujeito como parte consciente da Natureza.

Onda 2: O Lugar onde Vivemos

Nesta onda temática o objetivo principal é o reconhecimento do local onde se vive com os seus elementos naturais, culturais, históricos e sociais. Cultivando a crença de que a

percepção do ambiente em que se está pode ser ampliada para a compreensão da Terra como nossa morada comum.

Entre outros objetivos que teriam a possibilidade de ser contemplados nessa onda estão: identificar a diversidade de pessoas, culturas, raças e ambientes do local onde se vive; estimular a imaginação, a criatividade e a expressão corporal; desenvolver a orientação geográfica e a percepção espacial e temporal; favorecer o contato sensível com as formas visuais presentes na Natureza local e promover o contato com produções artísticas locais e uma gama de diferentes leituras do *ambiente* em suas variedades.

A exploração do meio deverá ser provocada pelos educadores, sendo problematizados os significados que as crianças têm do meio ambiente local. Assim, o manual passa a sugerir atividades possíveis para a investigação do meio em que se vive, dentre as quais poderiam ser destacadas: explosão de idéias, trabalhos com recortes e colagens, confecção de painéis, passeios na comunidade, visitas em outros locais da cidade, à praia, etc. São sugeridas atividades de visualização imaginativa, onde as crianças poderiam usar a criatividade e imaginarem um passeio pela localidade, e a realização de entrevistas na comunidade.

Quanto à realização de entrevistas com membros da comunidade, sugerida nesse material, ela serviria como um instrumento para o conhecimento e registro de parte da história e da cultura locais, estabelecido através de um roteiro organizado pelos próprios alunos com a orientação do educador. Dessa forma, seriam investigadas informações sobre os moradores pioneiros dos bairros, a cotidianidade, os modos de produção, os meios de sobrevivência e de comunicação usados, aspectos da cultura religiosa, lendas, contos e mitos, saberes de medicina popular, etc. E, para isso, também são sugeridas visitas a museus, bibliotecas, espaços culturais de referência para a comunidade.

Após essas atividades, a proposta de trabalho de EA poderia ser encaminhada através de uma avaliação das potencialidades e conflitos do local em que se vive, mediante a técnica da *árvore-potencialidade* e da *árvore-conflito*, ou diálogos com os educandos a respeito das aprendizagens obtidas no desenrolar dessa onda temática. Dramatizações também são técnicas propostas no sentido de se produzir um fechamento, retomando acontecimentos históricos e cotidianos da comunidade.

Essa onda temática traz consigo elementos mais centrados nos saberes pertinentes às Ciências do Ambiente e, conforme a narrativa de Carla sobre o assunto, ela atribui a si a marca dessa onda, como material profundamente vinculado a sua dissertação de mestrado em EA. Veja-se o que ela diz a respeito:

(...) a minha dissertação de mestrado ela é um excerto das Ondas. Ela é o quê. É a onda 2. É o lugar onde vivemos. Que é o que tu tem que te dar conta, né. Só que eu consegui, assim, ã, talvez, ã, eu apresento uma metodologia que eu vivenciei, um método vivencial. (...), uma metodologia pra quem quer chegar num lugar que nunca chegou e quer fazer Educação Ambiental. Isso tudo tem que fazer, pelo menos pra, pra ter um conhecimento prévio, né. Tem que ter uma bibliografia, tem que chegar num lugar. E isso aí tava vinculado a uma proposta de intercâmbio entre comunidades de, ao longo da costa brasileira. Então eu fiz na Paraíba, fiz em vários localidizinhas, prainhas que..., só com crianças. Na Paraíba, no Rio Grande do Norte, em Pernambuco, em Alagoas, no Piauí. Foi feito uma experiência, que não fui eu, é, tu, bem diferente né! No... Santa Catarina e eu no Rio Grande do Sul, né. Aí eu pego todo esse potencial de informação que eu obtive com a minha percepção, com a entrevista com as pessoas mais velhas, com as crianças, e ali eu apresento os principais, as principais vertentes que mais fortes pra fazer Educação Ambiental.(...)

Carla coloca acima algo muito pertinente que aciona a origem dessa onda temática, remetendo-a a uma experiência que vivenciou na execução do projeto *Praia Viva*, abrangendo várias praias do litoral brasileiro e a repercussão disso no seu trabalho dissertativo para o mestrado, cujo título é *Visões marinhas: vertentes e signos para a Educação Ambiental*.

A educadora, na vivência múltipla de seu perfil identitário, articula saberes feitos na experiência investigativa e comunitária abrigada sob a EA com um conjunto de temas e procedimentos educacionais que são remodelados para compor a metodologia do NEMA que, por sua vez, tornam-se substrato e objeto de análise acadêmica pela via da pós-graduação. Essa referência permite o entendimento, por parte do pesquisador, de como essas *Ondas* temáticas foram sendo concebidas, nas vivências da equipe do NEMA, com um agregado de saberes e práticas acumuladas ao longo da trajetória de seus autores.

Onda 3: Biodiversidade

O tema central dessa onda temática é a biodiversidade do ambiente costeiro, acompanhada de noções sobre a dinâmica evolutiva da Terra. A diversidade biológica é concebida como a variedade de vida no planeta, abarcando a totalidade de genes, espécies e ecossistemas. São valorizadas toda e qualquer forma de vida, desde a bactéria até um gigante mamífero marinho.

Nesse item, há um esforço no sentido de conduzir educando e educadores à percepção da diversidade social, étnica, cultural e filosófica a partir da diversidade presente até mesmo na sala de aula, olhando a pessoa ao lado, identificando também a nossa singularidade na cor dos olhos, pele, feitiço de cabelo, etc. Desse ponto, é retomada a idéia da diversidade biológica do ambiente em que se vive e da sua singularidade, da sua percepção como algo único. Para o entendimento do elemento biodiversidade é proposta uma saída de campo em visita aos diferentes ambientes próximos à escola.

Saindo das noções gerais sobre a biodiversidade, a metodologia *Ondas* orienta o educador para que realize saídas de campo no ambiente específico da região – a praia –, argumentando em favor da identificação da cidade do Rio Grande e de seus habitantes com o

mar. Assim, há uma descrição de como deveria ser conduzida a saída de praia pelo educador, numa trilha em direção ao mar, alternando a postura dos educandos, e está presente uma sugestão de que se procure guardar na memória cheiros, cores, imagens e sons próprios do *ambiente* para, logo após, ser formado um círculo pelos estudantes sentados na areia para meditem em silêncio.

Percebe-se, no material pedagógico do NEMA, uma considerável recorrência à meditação como experiência educativa, que agrega os saberes da Educação Psicofísica aos das outras atividades. A meditação aparece como um outro caminho pedagógico para a construção do conhecimento pelos educandos, um saber que se elabora no trânsito da escuta do *planeta interno* ao do ambiente de fora, circundante ao sistema corporal. Nessa direção, a meditação seguida da exploração dos cinco sentidos para se sentir o ambiente de outra forma que não só o da percepção visual – concentra-se em ouvir, apalpar a terra, ser um com a brisa que perpassa a face, os cabelos, sentir o cheiro e apreciar a praia.

Mas também a meditação é um recurso terapêutico e profilático que favorece tanto uma leitura diferente do ambiente quanto a aprendizagem, como procurou elucidar Ramiro em torno desse tema:

A meditação também né, no momento que tu para de pensar, medita, a cabeça, ela vai limpando, depois fica muito mais fácil de absorver na tua consciência. A gente foi vendo isso daí, a gente foi identificando autores que falavam essa linguagem que tinha na realidade uma linguagem não acadêmica.

A meditação é vista como um meio de aclarar a mente para a posterior realização de atividades ou para a apreensão de saberes de forma mais consciente, e a referência teórica para essas práticas, na época a criação do *Mentalidade*, eram textos confeccionados, além do espaço de produção científica da Academia.

Falando ainda sobre a questão da meditação, o educador trouxe à baila das reflexões que fazia na entrevista a fim de abalizar a sua fala na vivência, um exemplo narrado por um professor da rede pública que lhe deu um retorno sobre a inserção da meditação em sua ação educativa. Com base nessa vivência do educador, Ramiro discorreu sobre o quanto um exercício respiratório seria capaz de diminuir um tumulto em sala de aula, sendo uma alternativa bastante benéfica para aliviar o grau de agitação de uma turma de alunos, para restabelecer a tranqüilidade no ambiente, para que haja um nível de silêncio que permita ao educador ou educando retomar a palavra sem ser preciso outros artifícios, como gritar ou bater com o apagador no quadro. Para esse fim, bastaria uma meditação de trinta segundos centrada no movimento respiratório.

A saída de praia também se propõe a dar ênfase para as dunas, abrindo um espaço à compreensão quanto ao modo de sua formação, às diferenças entre dunas fixas e móveis, ao papel do vento nesse fenômeno, à variedade de espécies de plantas e animais que nelas vivem, e o papel delas na proteção da região costeira da ação dos ventos e ressacas.

Portanto, quando são realizadas atividades como essa, com os alunos da rede escolar, ocupadas em aliar a informação sobre o ambiente com uma vivência junto dele, para que o mesmo seja sentido na sua inteireza, revela-se ante os nossos olhos, uma estratégia educacional possível de ser efetivada no sistema educativo formal, capaz de apontar a educação dos sentidos como um meio possível de se chegar à consciência ambiental.

Nessa atividade também são recomendadas ações de cuidado com a vegetação nativa, de acompanhamento dos rastros dos animais e de diferenciação dos vestígios deixados pela maré, para se identificar os animais que ficam enterrados na areia da praia e os elementos culturais deixados pela presença humana que, por fim, poderia culminar numa reflexão dialógica sobre reciclagem de resíduos sólidos e em jogos dramáticos de reconstituição, através da expressão corporal, daqueles elementos naturais do ambiente da praia.

Outro tema que surge realçado pela onda da biodiversidade é a interdependência. O conceito de interdependência se revela na dependência recíproca entre todos os seres vivos entre si e nas relações que têm com o ambiente. Em um olhar sobre a vida, tendo por lente esse conceito, revela-se ao observador um jogo de inter-relações mutuamente dependentes entre si, entre tudo, a todo instante e em todas as ocorrências. Assim, os seres que compartilham a vida precisam uns dos outros, convivem e se complementam na rede de inter-relações que tecem, envolvendo-se uns com os outros num processo de autêntica interexistência. Outra expressão citada é a teia da vida que, sem grandes aprofundamentos, está relacionada ao conceito de interdependência e as duas atividades a serem realizadas com os educandos na beira da praia: o jogo Teia da vida e uma saudação.

O jogo consiste numa “rede” formada por educandos e educadores que dão as mãos fazendo um círculo, onde qualquer indivíduo deverá se imaginar como um elemento da Natureza. Cada um poderá contar aos demais com que elemento se identificou e qual a sua relação com ele e, feito isso, cada membro deverá caminhar na direção do lado oposto ao seu, puxando os demais e enroscando o círculo para depois fazer todo o caminho de volta, desfazendo o emaranhado de pessoas.

Para apontar com justeza uma tarefa dessas, sem considerá-la ingênua ou despropositada, parece-me fundamental buscar a significação atribuída a essa dinâmica por parte de seus criadores e Ramiro, generosamente, na sua entrevista, discorreu sobre esse tema trazendo a razão de ser dessa atividade e uma certa pedagogicidade da dimensão corporal dos sujeitos.

(...) não colocamos uma atividade pela atividade, antes que eu me esqueça, sempre se procurou colocar um valor que tivesse imbricado ali, intrínseco. Nós batizamos uma atividade chamada “Teia da Vida” é um grande nó humano: dá as mãos, forma um círculo e sem soltar as mãos, as pessoas passam por baixo, por cima das mãos, fazem uma maçaroca, até não dá mais, quando não dá mais, vai desfazendo, desfazendo até voltar o círculo anterior, né, o que que nós procurávamos colocar de valor assim, né, é justamente a

questão da importância de cada um dentro daquele sistema ali, no momento que rompesse um dos elos, que rompesse uma das mãos que soltasse uma das mãos, certamente isso ia desfazer a teia e ia dar diferença, entendeu, então sempre procurar ajudar com um valor que pudesse ser é..., vivenciado, esse eu acho que é o nosso grande papel é essa aí a contribuição, vamos dizer assim né, de como tu vivenciaste as coisas, porque uma coisa é ser falado, falado, falado tu vê, vê, vê e tu não percebe, não vivencia aquilo ali, no momento que o teu corpo vivencia aquilo ali, no momento que o teu corpo vivencia aquilo ali, aquilo ali é aprendido, (...).

Depreende-se da exposição do educador que as atividades elaboradas para comporem a metodologia *Ondas* não foram inventadas a esmo, num faz-de-conta pedagógico; todas guardam em si uma intencionalidade educativa como dinâmicas de ensino alternativas para atenderem os objetivos da EA na escola; assim, a apresentação e aprendizagem de conteúdos específicos como os destacados acima (biodiversidade, interdependência ou diversidade social) que formam um núcleo de temas considerados relevantes para serem apreendidos pelos educandos no espaço escolar.

Novamente o corpo é valorizado e aparece em relevo numa concepção do *planeta interno* carregado de uma certa pedagogicidade no campo do sensível ou das vivências que ele é passível de experimentar, de forma que o educando efetive uma aprendizagem diferenciada, não somente em decorrência da audição da fala do educador ou da leitura do livro texto. As informações que desenham o mosaico teórico e prático da Educação Psicofísica vêm à tona abrindo espaço à corporeidade como nexos à questão ambiental.

Ao final dessa onda temática é sugerida uma celebração, que é feita à beira-mar, onde todos formam um círculo e reverenciam os colegas, o mar, a vida e a Terra viva.

Onda 4: Biosfera e ecologia

O Planeta Terra é concebido sob o filtro da hipótese *Gaia*, ou seja, como um organismo vivo que abriga vida em si manifestada pelos seus movimentos de rotação ou

translação, pelas estações do ano e os ciclos da água, pelas marés e as correntes marítimas. Terra-Gaia é uma representação do nosso planeta como um macrosistema complexo que abarca a litosfera, a hidrosfera, a atmosfera, a biosfera e a noosfera como uma totalidade em que suas partes, em regime de interdependência e sintropia, procuram propiciar um equilíbrio favorável à sobrevivência de organismos vivos.

A emergência da vida na Terra como um processo de auto-organização molecular da matéria em crescente complexificação, resultante de um intenso e extenso processo evolucionário, cuja exatidão da combinação de elementos sustenta a vida tal como a conhecemos, seria a constatação científica que nos concede a aventura cognitiva de entender a Terra como um *macroorganismo* vivo. Conforme os registros de Boff

Tal fato fez suscitar a hipótese Gaia (divindade grega para designar a Terra), teoria que afirma ser o planeta Terra um imenso superorganismo. Nela os elementos todos – a composição físico-química dos solos e dos ares, as rochas as águas, os oceanos, a atmosfera, os microorganismos, as plantas, os animais, os seres humanos – jamais estão simplesmente justapostos uns aos outros. Eles interexistem e co-existem. São de tal maneira interdependentes e imbricados entre si que fundam um equilíbrio somente encontrável em seres vivos, como um bosque ou um pântano.(...) (BOFF, 1998, p. 55-56)

A palavra Gaia tem sua origem atribuída à antiguidade grega da qual se identifica o mito de *Gaia* como uma entidade que representa a Terra, porém o seu uso mais atual tem sua autoria conferida a James Lovelock, insigne médico e biólogo britânico, que a estruturou como hipótese a partir de suas investigações sobre a possibilidade de vida fora de nossa atmosfera. Comparando a atmosfera de Marte e Vênus, o pesquisador concluiu que há um imenso equilíbrio no sistema Terra, cuja formidável regulação das doses “certas” de determinados elementos garante a manutenção de vida orgânica – ao menos como a conhecemos.

Assim, a nossa *casa comum* se apresenta como um imenso organismo dotado de vida – do qual somos um microssistema interdependente, entre tantos outros que

compartilham a odisséia da existência em variados níveis de inter-relação – singrando um mar de estrelas, nos braços da Via Láctea, rumo ao infinito.

Além da teoria Gaia, o texto faz referência a uma compreensão da ecologia como ciência responsável por estudar as relações entre os seres vivos e o meio, como também as interações entre as espécies. É um conceito clássico da ecologia, esboçado como informação complementada por um encaminhamento que leva o leitor a pensá-la além de nossa fronteira planetária, na relação de Gaia com o Sistema Solar, a Via Láctea e todo o universo.

Nesse sentido, é de bom alvitre que se retome, ainda que brevemente, um pouco da história da ecologia como ciência, sobretudo no que se refere a sua conceituação clássica, a fim de que se possa mensurar a ampliação que os autores desse material didático de EA propõem da sua representação e aplicação.

O vocábulo *oekologie* (ciência do habitat) foi desenvolvido por Ernest Haeckel, discípulo de Darwin, em 1866, quando o usou pela primeira vez em seu trabalho intitulado por “Generelle Morphologie der Organismen”, substituindo a palavra biologia para definir a ecologia como a “ciência da economia, do modo de vida, das relações vitais externas dos organismos”. Mais tarde, esse pesquisador elaborou outra definição da ecologia, no segundo volume de seu trabalho, configurando-a como a “totalidade da ciência das relações do organismo com o ambiente, compreendendo no sentido lato, todas as condições de existência.” (ACOT, 1990, p. 27)

Em 1868, Haeckel escreve outra definição que aproxima a ecologia da biogeografia das plantas, apresentando-a como sendo a ciência do conjunto das relações dos organismos com o mundo exterior ambiente, com as condições orgânicas da existência; o que se chamou de economia da natureza, as mútuas relações de todos os organismos vivos num único e mesmo lugar, sua adaptação ao meio que os cerca, sua transformação na luta pela sobrevivência e nos fenômenos de parasitismo.

Em 1869, ao proferir uma conferência na Universidade de Jena, referindo-se ao darwinismo, Haeckel “reescreve” sua compreensão da ecologia como:

(...) o corpo do saber concernente à economia da natureza – o estudo da todas as relações do animal com seu meio ambiente inorgânico e orgânico; isso inclui, antes de mais nada, as relações amigáveis ou hostis com os animais e plantas com os quais entra, direta ou indiretamente em contato – numa palavra, a ecologia é o estudo dessas inter - relações complexas às quais Darwin se refere pela expressão de condições de luta de existência. (ACOT, 1990, p. 28)

Mas é em 1874 que Haeckel vai finalizar a sua conceituação da ecologia como sendo o estudo do conjunto das relações tão variadas dos animais e das plantas, de suas relações com o mundo externo e de tudo o que concerne à ecologia dos organismos.

Percebemos, então, que os conceitos elaborados por Haeckel, no nascimento da ecologia, têm por base o seu objeto de estudo que trata economia da Natureza, da percepção dos equilíbrios naturais e da adaptação dos organismos vivos ao seu habitat. Quanto ao esforço do NEMA em ampliar sua conceituação clássica, além de incluir mais enfaticamente o ser humano na *economia da vida*, a equipe da ONG faz um movimento rumo à astronomia, procurando articular os saberes dessa ciência aos esquemas teóricos da ecologia, anunciando uma possibilidade de aplicação de conceitos – como interdependência entre os seres vivos, por exemplo – ao inter-relacionamento entre os planetas, em torno da interferência dos fenômenos espaciais na vida do nosso lar planetário.

Ao final dessa onda, novamente são propostas atividades a serem aplicadas pelos educadores com os seus educandos, tais como: visualizações imaginativas, onde as crianças são incitadas a “viajarem” pelo espaço sideral usando a nave da imaginação; e jogos dramáticos, onde os educandos simulariam o movimento e posição dos planetas no Sistema Solar.

Onda 5: Planejamento Ambiental

Partindo dos conceitos-chave apontados nas *Ondas* anteriores, a onda *Planejamento Ambiental* coloca em questão nossos limites enquanto civilização, na relação com o ambiente, e indaga sobre as possibilidades de nos portar de modo diverso para com a Natureza. Há, enfim, uma problematização quanto ao modo predatório com o qual nossa espécie lida com o ambiente, ao nosso jeito de administrar a exploração dos recursos da Terra para provocar a ousadia de se pensar a viabilidade da concretização de melhorias significativas na qualidade de vida dos terrícolas.

É feita também uma crítica severa ao modo de produção industrial e ao modo de vida imprudente que temos levado de domínio sobre o Planeta, cujas conseqüências devastadoras são sentidas no uso abusivo de combustíveis fósseis, na explosão demográfica, na poluição e no aquecimento global, na crescente morte da biodiversidade, o esgotamento dos recursos hídricos, na ação *biocida* das guerras, etc.

Em contraposição a essa ação nefasta do *homo sapiens* sobre Gaia, aparece como alternativa a retomada do entendimento de nossa espécie como membro da comunidade da Natureza, onde a valorização dos ecossistemas, o respeito às diferentes culturas e o planejamento ambiental materializariam uma consciência sobre os limites dos processos ecológicos em que estamos inseridos, de forma que a sustentabilidade se torne a diretriz de nosso modo de estar, produzir e viver no mundo.

Quanto ao tema *possibilidades e limites*, convém trazer à teia de nossas reflexões a contribuição de Alberto Melucci (2005). Com base nesse notável sociólogo e psicólogo podemos pensar a ação humana como uma construção de possibilidades cercada pelos limites impostos pelas dimensões e capacidade sinérgica de nossa corporeidade, pela inevitabilidade

da morte biológica – vale lembrar que a cada dia vivido mais próximo estamos da morte biológica – e pelo limite existente em função da impermanência do tempo humano.

Finalmente, nossos limites nos indagam sobre o rol criativo de possibilidades que somos capazes de elaborar também frente ao outro, ao diferente diante de duas formas de atuação: a negação da diferença, que pode deslocar-se à intolerância, ou a abertura à alteridade, ou seja, ao acolhimento do mistério próprio do outro.

Como seres de possibilidades, podemos transcender limites, superar contingências, mudar rumos a partir das nossas escolhas orientadas por valores éticos que demarcam o nosso modo de existir, mas o fato é que estamos mergulhados no tenso paradoxo limite/possibilidade, adequação/superação que nos coloca à frente com a nossa capacidade de ajuizar, de valorar e discernir por isto ou aquilo no oceano de sentidos que nossa espécie tem produzido até agora.

Cabe-nos indagar corajosamente sobre o esgotamento da racionalidade do mundo ocidental diante dos impasses revelados pelo abismo da crise ecológica e meditarmos a respeito de nossas incertezas frente ao inusitado que indica outra orientação ética para a nossa breve passagem pela Terra, alimentada pelo sentimento de co-responsabilidade, pela abertura a outros saberes e ternura por todos os seres.

Outro elemento interessante recuperado nessa onda temática está na presença da crença no potencial transformador da educação em relação à sociedade. O processo educativo escolar é visto como um meio democrático de se estabelecer, através ou com a colaboração da EA, uma reflexão crítica da vida política do país, seguindo o rastro de situações concretas conhecidas pelos alunos como:

(...), ausência de saneamento básico, descaso com o destino dos resíduos, condições precárias de moradia, saúde e educação, desemprego, desvalorização do patrimônio histórico e cultural..., nas quais é possível interferir. (CRIVELLARO, 2001, p. 45)

Nesse ponto, o texto induz a uma reflexão sobre a função social da escola no processo de transformação socioambiental, como agência catalisadora da ação participativa dos indivíduos na conservação e manejo sustentável do ambiente local, inspirada por uma consciência ambiental que tenha clara a relação de interdependência entre sociedade e Natureza. É reavivada a dimensão utópica da EA, como ferramenta transformadora da sociedade, em seu compromisso de formação de sujeitos que *suleiam* suas vidas uma ética reverente à vida, uma ética que se apóia no saber ambiental.

Não posso terminar esse capítulo⁵⁵ sem fazer algumas considerações sobre a categoria interdisciplinaridade que é muito cara ao horizonte epistemológico traçado por Rita, Ramiro e Carla para esta metodologia de EA. Ademais, a questão da interdisciplinaridade é um forte elemento tão presente na EA que ela não poderia ser atrelada a uma disciplina com carga horária específica pois, assim, correria o risco de não contar com a contribuição de outros campos disciplinares que poderiam, ao menos, auxiliar na inteligibilidade dos educandos sobre a complexidade ambiental que abrange desde a sua corporeidade até o entorno das escolas.

Essa complexidade pede a cooperação entre as disciplinas em uma outra racionalidade, que não de justaposição de saberes, mas de complementaridade, para que se possa levar os educandos a pensar sobre a trama que entrelaça os processos sociais, culturais, educacionais, econômicos e ecológicos na região costeira do Rio Grande do Sul e, em particular, na cidade do Rio Grande.

Na combinação e síntese desses saberes, semeados nas suas experiências biográficas, a equipe do NEMA desenvolveu técnicas de ensino, dinâmicas de grupo,

⁵⁵ Após as *Ondas* geradoras encontram-se, no material do NEMA em questão, textos de cunho da equipe da ONG com informações sobre os aspectos socioambientais da região costeira e marinha do Rio Grande do Sul que podem servir aos educadores como subsídio para fazer Educação Ambiental nas escolas. Entre os temas abordados estão: conceitos de ecossistema; o litoral do RS; os povos indígenas; a flora e fauna da região costeira; lagoas, lagunas, arroios e ilhas; áreas protegidas e os projetos executados por esta ONG.

atividades recreativas, conteúdos de vários saberes, práticas de automassagem e meditação que formam o conjugado interdisciplinar capaz de servir como subsídio aos educadores que, na rede pública municipal, têm organizado projetos de EA no espaço escolar.

Contudo, a interdisciplinaridade, concebida como sendo uma alternativa ao conhecimento científico disciplinar, não tem por intenção pedagógica a uniformização de saberes, mas o diálogo entre eles, estabelecendo um espaço mediador de articulação, colaboração e complementaridade entre as disciplinas, capaz de construir uma conexão teórica e metodológica para a compreensão da complexidade do real. E isso só é possível se os educadores possuírem a clareza teórica sobre esse componente metodológico e a intencionalidade pedagógica para esse desafiador tentame.

Digo isso porque suspeito que muitas das atividades festivas no campo escolar recebam o título de interdisciplinar somente para obedecer à cultura educacional de adesão, quase irrestrita, às novidades que sopram dos ventos da “última moda”, ou ainda, para justificar o corre-corre dos educadores em torno de um aglomerado de ações prescritas numa agenda repleta de exigências das Secretarias ou de seus superiores, não raramente, pensadas por terceiros que desconhecem a realidade da comunidade escolar. Do mesmo modo que ocorre quando um certo “espontaneismo” pedagógico, claramente denunciado pela falta de diretividade do trabalho educativo, tenta se abrigar sob o jargão de interdisciplinar e até de *ambiental*.

Essas posturas equivocadas certamente acabam malbaratando o valor da interdisciplinaridade como estratégia pedagógica de ruptura com a ordem uniformizadora e fragmentada da estrutura curricular orientada pela lógica da racionalidade dominante. Por outro lado, é preciso que estejamos atentos ao valor efetivo da interdisciplinaridade vinculado à sua competência em desopacizar a complexidade do real em contraposição ao “saber especialista” e objetificador, que revela uma interpretação das multiformes inter-relações de

todos os componentes da realidade, das interconexões entre os conhecimentos e da interdependência entre todos os seres vivos, permitindo-nos a conscientização de que “somos todos o todo e a parte de uma mesma dimensão de tudo o que existe.” (BRANDÃO, 1995, p. 123)

Como o saber ambiental transcende os campos disciplinares, não podendo ser enclausurado no campo das ciências do ambiente porque, sozinhas, não dão conta de torná-lo inteligível, mas devendo ser articulado num conjunto de temas que emergem de vários campos do conhecimento humano, a interdisciplinaridade comparece como uma alternativa científica, pedagógica e cognitiva no terreno da epistemologia ambiental. Ela é indispensável a uma nova leitura da realidade, reordenadora, não somente do que podemos considerar por conhecimento pertinente no mundo complexo em que vivemos mas, igualmente, revisora de nossa própria racionalidade, de nossos esquemas mentais, desaguando, evidentemente, em uma outra postura do gênero humano diante da vida.

APRENDIZAGENS À GUIZA DE CONCLUSÃO

Há alguns meses atrás, li um livro recomendado por um amigo que muito estimo, intitulado “*A arte cavalheiresca do arqueiro Zen*”, publicado pela Editora Pensamento. O livro conta a experiência de um professor universitário de um país ocidental aficionado pelo Zen e pela cultura japonesa, a qual muito anelava conhecer com mais propriedade. Um dia seu sonho foi realizado e ele se transferiu para o Japão.

Por intermédio de um colega da universidade daquele país oriental, a quem confidenciou possuir o desejo de aprender o espírito do Zen, conheceu um mestre que, se a princípio negou-se a ensiná-lo por estar cansado de tentar transmitir essa filosofia a outros ocidentais que se apresentavam com mente fechada aos conceitos diferenciados oriundos da cultura japonesa e dessa feição do Budismo, teve, por outro lado, paciência de ensinar por anos a fio, os saberes do Zen mediante a estratégia educativa da arte do arqueiro.

O livro conta os aspectos mais significativos das experiências, dos temores, dúvidas e anseios do professor universitário ante os rituais do mestre, suas expectativas e a sua didática mais inspirada no exemplo do que no jogo do discurso sobre o arco e flecha. O mestre sugeria que o arqueiro se sentisse um com o arco, que estivesse atento à finalidade última daquela arte e, num dado momento, salta da leitura dessa obra a recomendação do mestre de que o alvo, de fato, não era o alvo em si, onde a flecha deveria atingir, mas o próprio arqueiro, e vai ficando cada vez mais óbvio que, mais do que o acertar o alvo, o processo, para tanto, consistia numa aprendizagem significativa que denotava a apreensão do espírito do Zen.

O curso de mestrado, com seus seminários e suas leituras, é como uma arte em que o educando, situado na pós-graduação, ali está para se instrumentalizar, a fim de acurar a sua reflexividade e a capacidade de escutar sensivelmente o seu objeto de estudo, estruturado

em um pequeno recorte feito do tecido social para a devida análise e, logo mais, atender à finalidade última das aprendizagens que lhe conferem a possibilidade de produzir a sua dissertação.

Os créditos, os conteúdos, as discussões dos seminários, o título de mestre em educação não são um fim em si mesmo, são atividades pelo meio das quais o sujeito, imbuído de desejos, sentimentos, saberes e utopias, envolve-se em um processo de variadas aprendizagens em busca de um saber que, além de recheiar a mente de informações, pode conceder-lhe uma qualificação para que siga atuando em sua esfera de ação comprometido com a produção solidária de conhecimentos que cooperem com a composição de um outro olhar sobre o social, desvelando as redes que lhe são subjacentes e que pedem uma via compreensiva de interpretação, colaborando com a humanização dos processos educativos e difundindo uma ética postulante da vida como um valor inalienável, a ser testemunhada na palavra concretizada pelo exemplo.

Quanto às aprendizagens que me foram facultadas na realização desse trabalho, para mim ficou mais claro que, frente à complexidade demarcadora da sociedade contemporânea, para fins de pesquisa seria interessante nos debruçar mais detidamente em torno das metodologias de pesquisa qualitativa que consideram a narrativa dos atores sociais sobre suas histórias de vida como um recurso de reconstituição da história de grupos sociais, movimentos ou ações coletivas, ao mesmo tempo em que aparecem com uma capacidade robusta de desvelar ao pesquisador os sentidos da ação coletiva conferidos pelo ator, seu contexto e reflexos, inclusive, no seu estilo de vida pessoal.

Ademais, os movimentos de vocação ambiental – ou aqueles que se movem na direção da defesa da vida – carecem de mais estudos desse tipo, a fim de fazer justiça à sua sociodiversidade, de tal sorte que poderíamos evitar classificações grosseiras ou justaposições do perfil identitário do sujeito que é matizado pelas suas escolhas, desejos de pertencimento e

circunstâncias; trazendo à tona, no seio da produção científica sobre os movimentos sociais, outras formas de ser culturalmente construídas pelos sujeitos e pouco estudadas. Seria interessante que tivéssemos estudos comparativos das trajetórias de atores sociais que se ligam à proteção de animais, que têm por filosofia de vida a alimentação natural, que comungam de projetos ecológicos de partilha comunitária, os que pesquisam EA, etc.; enfim, diferentes sujeitos com sensibilidades para o ambiental, que ilustrariam bem esse mosaico da árvore múltipla do ambientalismo.

Quanto às trajetórias dos sujeitos aqui apresentadas, elas se fizeram portadoras de dados que, relacionados às circunstâncias nas quais se desdobrou o projeto *Ondas que te quero mar*, permitem o entendimento do estilo de uma ONG que combina na sua ação educativa ambiental alguns elementos de militância ambientalista, de produção acadêmica, de prestação de serviços, de reverência à Natureza, de ocupação com o social, também presentes no campo simbólico no qual o NEMA se inscreve.

Os atores sociais deram vida ao perfil identitário do sujeito ecológico, sem deixar que se pense essa identidade com o ambiental como algo estanque e ideal, mas uma postura de pertencimento passível de ser dinamicamente atualizada pelos sujeitos nos seus trânsitos por esse campo de vocação pela Natureza, ao mesmo tempo em que está submetida a uma matização da parte de outros pertencimentos acessados pelos sujeitos em seus itinerários biográficos.

Ficou bem claro para mim que a identificação com uma agência de pertencimento não é quase um destino, dada à possibilidade de o sujeito reverter a suas escolhas e sua polarização neste ou naquele perfil identitário; está mais para uma configuração transitória e de afirmação da diferença, em função da centralidade que o sujeito possa dar a esse perfil em sua práxis, do que para um agenciamento permanente. A identidade é múltipla e joga com o social; precisamos estar atentos para isso, evitando em nossas pesquisas enquadramentos dos

atores sociais como tipos exóticos ou espécimes raros. E sobre as contribuições teóricas para entender a categoria identidade, eu destacaria as sintonias de Freire – com as reflexões que suscita sobre a categoria inacabamento e a perspectiva da história presente no seu pensamento –, Melucci com a sua concepção de identidade como produzida no seio das escolhas do ator social e de Brandão com a percepção empírica dessa mesma categoria, além da leitura múltipla sobre o ambientalismo.

Também foi fundamental ter podido articular as categorias de Leff – saber ambiental, ambiente e racionalidade ambiental com os princípios da EA, que serviram de filtro para que eu estudasse mais criticamente a metodologia desenvolvida pelo NEMA e seus pressupostos teóricos e metodológicos. Além disso, essas categorias permitiram a visualização da EA como alternativa em educação, inserida em um grande movimento emergente do social que encontra ensejo de nascer como resposta ao esgotamento da racionalidade moderna diante da crise socioambiental.

As trajetórias dos sujeitos da pesquisa revelaram como se dão, em alguns casos, os afetos pela Natureza, a formação ecológica, a atuação e a formação profissional como via de acesso ao campo ambiental, rompendo com a idéia de que todo o sujeito que assume sua identidade ecológica tenha de ter na memória elementos de uma sensibilidade inicial, um mito de origem⁵⁶ a respeito de sua inserção nesse campo. Foram apresentados os itinerários que os sujeitos realizaram para ingressar no território da EA propriamente dita, como um rito de passagem e suas conexões interpessoais no circuito biográfico que traçaram para si e na atividade exercida no NEMA. A aventura de uma produção literária em dias de escassez de livros do gênero em EA e a busca da pós-graduação acabaram por revelar uma compreensão

⁵⁶ Quando trato do afeto pela Natureza (p. 93) como uma das vias de acesso dos sujeitos da pesquisa ao campo ambiental, menciono a questão do *mito de origem* na nota de rodapé (nº. 21), esclarecendo que essa categoria teórica deve ser entendida como referente a um processo da trajetória do ator social, revelado pela sua narrativa, que re-significa seu contato com o campo ambiental realizado num período longínquo de sua biografia e fundador da sua sensibilidade para com a Natureza. No caso das educadoras Rita e Carla, elas apresentam esse tempo instituinte do ambiental em suas vidas na infância; com Ramiro não acontece o mesmo em sua narrativa.

possível do papel da pesquisa e do conhecimento para esses atores sociais. A gratuidade, o desejo de compartilhar, a ânsia por qualificação profissional, o mergulho em saberes que não somente os legitimados pela comunidade científica, a presença de diálogo entre espiritualidade e ecologia são elementos que transpiram das trajetórias desses sujeitos e deságuam na metodologia *Ondas*.

A metodologia de EA do NEMA apresenta um modo de fazer em uma perspectiva interdisciplinar, inovadora, criativa, portadora de paixão e utopia, sem perder o bom senso que deve iluminar nossas práticas educativas. Sua história se confunde com a história do próprio NEMA e está entrelaçada com a trajetória de seus autores. Das aprendizagens que se pode tirar dessa metodologia está a coragem de fazer do diálogo e do respeito à diferença mais do que um jargão, mas uma experiência real, sujeita às contradições impostas pela condição humana de abertura ao erro, à ilusão, como também rica de possibilidades para produzir o inusitado e reinventar a educação.

Suas bases teóricas e indicações metodológicas revelam as marcas presentes no ideário ambiental de seus autores, mergulhados no estudo, na pesquisa e na ação direta, construindo uma rede de projetos de ação pedagógica para a EA, no espaço escolar, que merece ser conhecido, sobretudo, pelo mérito de fugir de pacotes fechados e de estimular a autonomia das comunidades escolares, dos indivíduos, ao lado de oportunizar trocas solidárias e aprendizagens variadas.

A combinação de três áreas do saber compostas por várias disciplinas permite que se identifique a concepção de EA que o NEMA procurou disseminar em Rio Grande, que venha advertir quanto às funestas conseqüências da lógica antropocêntrica em que se pauta a nossa sociedade. Ela insere o humano, o planeta interno do sujeito como via por onde passa nossa abertura ao cuidado com o ambiente do qual somos parte interdependente.

Há um apelo à educação do sensível na EA do NEMA, onde as aprendizagens não se dão somente pela veiculação de informações, pelos discursos inflamados sobre o fim da vida planetária, perdendo-se na denúncia apocalíptica, mas existe uma vocação ao exercício de vivências corporais como ferramenta de acesso à consciência dos limites dos processos ecológicos que articulam os saberes de disciplinas diversas, anunciando um tempo de transição para a sustentabilidade tanto no gesto poético, quanto na celebração e na ação política.

A reverência à vida, manifestada também no cuidado para com a própria corporeidade, surge como um convite para que a amorosidade do indivíduo para com o mundo não negue o amor para consigo mesmo e, nem vice-versa, pois eles aparecem como complementares. A primeira pessoa do singular, o indivíduo, não precisa ser abafado pelo “nós”, mas rearticulado junto dele, a fim de que construamos novas reciprocidades com o outro, com o diferente e com o ambiente.

As ondas temáticas propostas pelo NEMA carregam em si um potencial fertilizante para outros projetos de EA, embora em alguns poucos aspectos mereçam revisão. Mas a gama de atividades propostas, orientadas por um esforço em definir sua intencionalidade educativa, denotam a criatividade e a seriedade de um grupo de educadores ambientais que mergulhou na empiria, na busca de saberes teóricos para comporem uma metodologia singular de EA, profundamente identificada com o ambiente local e maleável à identidade das comunidades em que passe a ser aplicada.

Circulam nas *ondas* uma proposta ética de valores universais oriundos da sabedoria de culturas tradicionais, de filosofias variadas, que tencionam resgatar o que há de mais bonito no jeito de ser do *homo sapiens*. Autoconhecimento como ser total, holístico; interdependência; respeito e compaixão por todos os seres da vida; biodiversidade; diversidade social; visão sistêmica; ecologia; espiritualidade; meditação; planejamento

ambiental; práticas de meditação; Arte; Ciências, são saberes que dão sabor diferenciado à ação pedagógica do NEMA, que podem ser estudados e recriados para contribuir com outras experiências em EA no espaço escolar – embora os embates com a lógica fabril do sistema escolar – e inspirar uma formação ética dos educandos para a construção de relações sociais e da humanidade para com a Terra, mais pautadas em nossa capacidade de agir sabiamente do que em nossos surtos de demência onipotente; posicionando-nos com o mundo, e para com aqueles que comungam da vida conosco, como seres de cuidado e compaixão radical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOT, Pascal. **A história da ecologia**. tradução de Carlota Gomes. Rio de Janeiro: Campus, 1990

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

BOFF, Leonardo. **O despertar da água**: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

_____. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela Terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Ecologia**: grito da terra, grito dos pobres. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

BRANDÃO, Carlos R. **Em campo aberto**: escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **As flores de abril**: movimentos sociais e educação ambiental. Campinas – SP: Autores associados, 2005.

CARVALHO, Isabel C. de M. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, Fernando; REIGOTA, Marcos e BARCELOS, Valdo H. de L. (Org.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

_____. **A invenção do sujeito ecológico**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. 2ª ed. POA: Editora da UFRGS, 2002.

_____. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CRESPO, Samyra. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da agenda 21. in: NOAL, Fernando; REIGOTA, Marcos e BARCELOS, Valdo H. de L. (Org.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

CRIVELLARO, Carla Valeria Leonini. **Ondas que te quero mar**: Educação Ambiental para comunidades costeiras: Mentalidade Marítima: relato de uma experiência/ Carla Valeria Leonini Crivellaro, Ramiro Martinez Neto e Rita Patta Rache. POA: Gestal, 2001.

FLAMMARION, Camille. **Deus na natureza**. 6. Ed. Rio de Janeiro – RJ: Federação Espírita Brasileira, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP: 2000a.

_____. **Pedagogia da tolerância**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 36. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. 8. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

KARDEC, Allan. **A Gênese: os milagres e as predições segundo o espiritismo**. 15. ed. Araras, SP: IDE, 1997.

KLOETZEL Kurt. **O que é meio ambiente**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. (coord.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOUSADA, Vinícius Lima. Reflexões sobre uma metodologia de educação ambiental. In: **Anais do IV Congresso Internacional de Educação**. 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. CD-Rom.

MADEIRA, Márcia. **A história de Carla, uma educadora ambiental**. Rio Grande: FURG, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2004.

MARRE, Jacques Léon. Historia de vida e método biográfico. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 3, n° 3, p.55-88, jan./jul, 1991a.

_____. **A construção do objeto científico na investigação empírica**. Cascavel: Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 1991b.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2005.

MINTZ, Sidney W. Encontrando Taso, me descobrindo. **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, vol. 27, n.º 1, pp. 45 a 58, 1984

PELIZZOLI, Marcelo L. **Correntes da ética ambiental**. Petrópolis, RJ: vozes, 2002.

RACHE, Rita Patta. **A educação ambiental como política pública no município de Rio Grande – RS**. Rio Grande: FURG, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2004.

RANCI, Constanzo . Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e os atores sociais. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Ed. Vozes: Petrópolis, 2005.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Meio ambiente e representação social**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Educação ambiental: fragmentos de sua história. in: NOAL, Fernando; REIGOTA Marcos e BARCELOS, Valdo H. de L. (Org.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

RUCHEINSKY, Aloisio. Sustentabilidade e perspectivas da educação ambiental em nações subdesenvolvidas. In: LAMPERT, Ernani (Org.). **Universidade na América Latina: sustentabilidade, desafios e perspectivas**. Pelotas: Seiva Publicações, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Edições Afrontamento. Portugal: Porto, 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE – SMED/Supervisão de Educação. Escola por Ciclos de Formação. Porto Alegre: SMED, 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE RIO GRANDE/SMEC. Agenda ambiental . Rio Grande:, 2002.

TORRES, Carlos Alberto. **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**. v. 4, 2. ed, Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

UNGER, Nancy. **Da foz à nascente**: o recado do rio. São Paulo: Cortez, 2001.

VIOLA, Eduardo. O movimento ecológico no Brasil (1974-1986): do ambientalismo à ecológica. In: PÁDUA, José Augusto (org.). **Ecologia e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Espaço e Tempo, 1987.

FONTES CONSULTADAS

WIKIPEDIA:

<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Ioga&oldid=1618145>. Acesso em: 13 Mar 2006

<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Massagem&oldid=1599761>. Acesso em: 13 Mar 2006

MEC: www.mec.gov.br/educambiental, 2004.

NEMA: www.octopus.furg.br/nema, 2004.

ANEXOS

Anexo A – Entrevistas com Rita

Transcrição da entrevista realizada em 26/11/02.

1. O que e especificamente o GEMA e como surgiu?

“O GEMA e um grupo de educadores multiplicadores ambientais e representado pelos professores da Rede Municipal, a principio porque boa parte deles trabalham também na rede estadual, mas eles estão aqui representando as escolas municipais e ele surgiu no ano passado, em 2001 (novembro de 2001) a partir de dois cursos realizados pelo NEMA para todas as escolas e vieram as pessoas que estavam interessadas.

Nos realizamos dois cursos de quarenta horas e desse curso saíram trinta e cinco... , trinta e oito professores e hoje os temos vinte e seis..., vinte e seis permaneceram e durante o ano de 2002 nos realizamos formação continuada com eles. então essa foi a idéia do GEMA, que eles pudessem fazer formação continuada, pontual e que pudessem ser multiplicadores desse conhecimento lá dentro da escola.”

2. Que tipo de material e utilizado na formação?

“Nos, ah..., o curso funciona assim, a gente faz a compilação de vários assuntos que são importantes, né, se trabalha quarenta horas seguidas. Uma semana inteira , manha e tarde, então e mais pesado... Atividades teóricas, com teoria e pratica também.

então, trabalho com conceito de educação ambiental, princípios, surgimento da educação ambiental no mundo, discute, tem um ia que a gente trabalha só conceitos de autores e faz a própria elaboração do grupo, né, as percepções de como o grupo..., as visões do grupo; depois a gente trabalha o projeto mentalidade marítima. Nos temos uma metodologia que foi desenvolvida nos últimos anos, então a gente na perspectiva dessa metodologia para trabalhar educação ambiental na escola.

Não com a idéia de que eles reproduzam a metodologia, mas sim mostrando uma experiência interdisciplinar em educação ambiental.

então a gente trabalha três áreas do conhecimento que fazem parte da metodologia do “mentalidade” que e a arte, as ciências do ambiente e educação psicofísica. Tem um dia para cada uma dessas áreas.

A gente desenvolve os conteúdos em atividades das diversas áreas para os professores , eles experimentam...como trabalhar a, não que eles vão trabalhar, porque eles não são formados em artes, só aqueles que são, mas eles têm uma idéia de estética, como trabalhar estética , o que e paradigma na educação.

Depois nos temos ambiente, a Carla trabalha todas as ciências do ambiente, numa visão geral. Principalmente com relação aos ecossistemas costeiros e o Ramiro trabalha com educação psicofísica, trabalhando com atividades físicas vinculada a mente humana, não e educação física ne..., faz a ligação dos aspectos do ser humano de uma forma integral e trabalha valores humanos.

E depois de todo o curso, dessa compilação rápida, a gente faz um levantamento de tudo aquilo que elas queriam aprofundar enquanto conteúdo. E ai a gente foi propondo oficinas relacionadas a esses conteúdos, saídas de campo, nos fizemos muita saída de campo a praia, a lagoa verde, ao arroio do bolacha. Lugares que elas nos pediram pra ir que elas não conheciam, não tinham informação e elaboração de projetos escolares.

Vários encontros foram só centrados numa metodologia que nos criamos , sistematizamos para elas fazerem um levantamento , um diagnostico socioambiental da realidade da escola para definir o publico com quem elas querem trabalhar e a partir daí elaborar os projetos escolares de educação ambiental.

Durante este período, a gente usou um livro “*Ondas que te quero mar*” , um livro publicado pelo NEMA, através do projeto mentalidade marítima, publicado em 2001. Então o livro serviu de subsidio , ah...., foi elaborado material com elas , a partir das oficinas e usamos leituras também. Elas pediram algumas leituras, então a gente leu Reigota, Mauro Guimarães, Mauro Green, e fizemos leituras orientadas.”

3. Qual a formação dos coordenadores, monitores...?

“Eles são técnico-executores do projeto.

A Carla Valeria é oceanóloga e mestre em educação ambiental em Escolas Públicas, foi da primeira turma do mestrado.

Ramiro Martins é professor de educação física pela Federal de Pelotas e ele fez especialização em Medicina Oriental, Yoga, Acupuntura. Ele fez toda uma adaptação nele, a partir inclusive da declaração de Veneza da UNESCO, que pede uma aproximação da medicina oriental com a ocidental da forma preventiva de doenças, nele, para ter saúde e bem-estar, ele trabalha em cima disso, então para o projeto ele fez uma adaptação desses conceitos para a educação.

Existe a Luciane, aluna do mestrado, formada em Artes Visuais e ela está trabalhando conosco. E temos dois estagiários que são oceanólogos: a Ana Carolina de Moura , aluna do mestrado e o Rodrigo Moreira, que é oceanólogo, que acho que faz uma disciplina do mestrado , como aluno especial.”

4. Como se dá a formação do GEMA? E na escola? No NEMA? Fora do ambiente escolar?

“Funciona assim, ah... A idéia do GEMA foi juntamente deslocar as professoras do ambiente escolar. Elas saem no horário de trabalho , nele, elas são liberadas e elas passam oito, um dia inteiro conosco . Na média da mais que quinze encontros por mês.

então elas saem da escola , justamente até para criar uma afinidade com o grupo, ah... uma idéia de grupo mesmo no GEMA. Para isso a gente faz acompanhamento na escola quando elas solicitam a gente vai até a escola e trabalha com o corpo docente, com os alunos, conforme o que elas pedirem. Tudo vinculado às necessidades do projeto elaborado durante o ano.

então, por exemplo, algumas escolas, a maior parte delas fizeram um trabalho com o corpo docente da escola para que o projeto fosse uma coisa cotidiana e não fosse da fulana que é do GEMA .

então, elas nos pediram para ir a escola para fazer assim, um palestrão, assim, para todo mundo sobre educação ambiental. Quatro horas para trabalhar conceitos, o que que é o GEMA. Em outras escolas não, para a gente assessorar na sistematização dos dados do levantamento conforme a metodologia elas aplicam testes, potencialidades e conflitos, depois um estudo de caso em cima das metodologias das áreas – depois eu te mostro o livro – para a elaboração do projeto.

então, a gente auxiliou na sistematização dos dados, noutros não, o projeto já estava sendo elaborado por eles, professores da escola. A gente foi lá, fazer uma avaliação , o que poderia melhorar, dar uma formação, e outras a gente foi realizar atividades com os alunos.

Ah..., a gente gostaria de fazer oficinas de papel reciclado, então a gente ajuda na oficina, ou participamos de mostra cultural, interdisciplinar . então, essa formação se da tanto no NEMA quanto na escola.”

5. Poderia me explicar o convenio com a SMEC? Poderia ver o documento?

“O primeiro convenio assinado entre o NEMA e a SMEC, eu acredito que foi... noventa e três , não tenho certeza, teria que olhar. De lá para cá, o que a gente tem feito são termos aditivos. Nunca se deixou de fazer esse convenio.

então o NEMA se senta com o Setor Pedagógico, com a UTOSE e a Secretaria da educação e a partir das metas que a UTOSE solicita a gente elabora, faz um plano de trabalho, né, com objetivos, a metodologia e um cronograma de execução, e bem simples, um projeto pequeno e claro que ele e basicamente elaborado pelo NEMA mas e em função das necessidades traçadas pela UTOSE e também de toda avaliação que, ah.., a gente faz ao final uma avaliação do convenio e vê que precisa ter continuidade o que deve ser renovado para o ano seguinte - depois eu te mostro esse convenio.”

6. Qual a pretensão do NEMA com esta assessoria?

“A idéia inicial do Mentalidade marítima , o Mentalidade surgiu aqui no NEMA, em noventa e seis teve a primeira sementinha.

Porque se criou o NEA, Núcleo de educação ambiental com alguns estudantes da Oceanologia né, e uma professora, hoje e diretora da escola da querência, a Elis, ela viu que tinha um movimento aqui e chegou aqui e perguntou ao pessoal que tava aqui naquela época o que ela poderia aplicar na escola ,ah...., vinculado à praia porque não tinha da SMEC, não vinha este tipo de conteúdo e os alunos moravam na Querência. Ela queria fazer assim, ah...., uma relação com a vida cotidiana dos alunos com a escola.

Ai, eles pensaram: o que a gente não aprendeu na colégio que a gente gostaria de aprender, principalmente em ciências. Ai eles elaboraram um programa de plano de aula.

O que a gente não teve na escola - essa a pretensão do NEMA – e a gente gostaria e ter tido? O que não aconteceu na escola e poderia acontecer para a escola ser legal, prazerosa e também; ai, com o amadurecimento, ai se passou a perceber que a educação ambiental deveria estar dentro da escola em todas as aulas, todo mundo trabalhando, então a pretensão foi esta, né, de inserir, implementar a educação ambiental dentro da escola. E a nossa maior pretensão do projeto e que as escola tenham o seu projeto adaptado a sua realidade e tenham a sua metodologia, façam isso, sejam autoras desse projeto e não dependam de ninguém.

A gente brinca que o nosso projeto e um pouco suicida, vai dando autonomia ao ponto que as escolas não precisarem mais da gente. Essa a nossa pretensão , nosso trabalho e inspirador, a gente vai encaminhando, a gente ajuda, mas a gente não quer que as escolas dependam do NEMA, né, para fazer educação ambiental.

então a nossa pretensão e essa: os projetos escolares.”

7. Como o NEMA se mantém e custeia seus materiais? O NEMA e uma ONG?

“E. o NEMA e uma ONG né, nos funcionamos assim: existe um conselho que e formado por pessoas que trabalham aqui; por pessoas da comunidade, professores da FURG, pessoas que nem estão mais aqui e estão trabalhando em projetos de conservação na região costeira do

Brasil e, ah..., empresários, tem um empresário de RG, então essas pessoas são o Conselho Geral do NEMA, o NEMA não é de ninguém, e uma entidade privada e tem a parte executiva que somos nós que trabalhamos aqui.

A parte executiva do NEMA: tem uma Superintendência, né, o coordenador geral do NEMA, uma secretaria e uma tesouraria. Hoje o nosso superintendente, não é mais, até sábado era o Cleber, ele passou para o Renato Carvalho e o corpo técnico que são os técnicos executores dos projetos e os estagiários. Ainda tem, hum..., as pessoas que são voluntários. Temos uma voluntária que é a professora Virginia, a Virginia se prontificou de ficar voluntária do NEMA, ela teve um curso com a gente, mas agora eu acho que final do ano, ela tá atucanada.

Ai funciona da seguinte forma, nós não temos uma renda fixa, nós fazemos os projetos, os projetos tem um caráter continuado, né, dificilmente um projeto começa e acaba.

Tem projetos permanentes como o mentalidade, o projeto Dunas Costeiras, Mamíferos, tem o projeto Plano de Desenvolvimento Sustentável para a comunidade, o projeto de Educação Ambiental para o Lagoa do Peixe; o único projeto que está em banho-maria, os outros todos estão em constante funcionamento, eles tem caráter continuado, esses projetos são enviados para os órgãos financiadores e aí a gente entra com o projeto, entra o NEMA e a partir do casamento da pessoa física. a gente divide o bolo - ele funciona como cooperativa - quem não tá com o seu projeto aprovado, não tem financiamento para seu projeto, não deixa de executar o seu projeto, porque a partir desse bolo a gente consegue fazer a manutenção.”

8. Qual o período de formação dos professores, quando acontecem? Como se estabeleceu a Agenda Ambiental do GEMA?

“Quando se formou o grupo, em fevereiro de 2002 e aí nós fizemos um planejamento a partir das necessidades deles e também daquilo que nós, enquanto NEMA, julgávamos importante de ser trabalhado, a gente formou a agenda ambiental.

E funcionou como uma agenda mesmo - tal dia a gente faz tal atividade - e normalmente a gente usava o horário de trabalho deles que eles estavam aqui como professores municipais, a escola é proponente também, a partir do momento que a gente estabelece o convenio e a SMEC inclusive acorda conosco o que nós propomos e solicita. então eles se reúnem no NEMA em horário de trabalho ou então tem uma saída em trabalho.”

9. Quais escolas e que professores participam do GEMA?

“Temos professores desde a educação infantil, temos três escolas de educação infantil, temos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e temos professores dos anos finais. Muitas vezes eles são professores também da rede estadual e eles aplicam. Indiretamente a gente trabalha, não como orientado dentro do grupo ou participação da escola”.

10. Como o NEMA espera que ocorra a multiplicação dos saberes produzidos no GEMA no âmbito das escolas?

“Olha, a gente fez uma ficha de avaliação agora e..., essa era a nossa grande dúvida, se eles depois desse período né - não que vai acabar, há continuidade do próximo ano - se elas de fato se sentem multiplicadores porque a gente percebe e que muita gente se sente ainda insegura, e nesse sentido, incapazes - não em sua prática - de assumirem por exemplo, a identidade deles de multiplicadores, nós acreditamos mesmo que eles são capazes de fazer em

educação Ambiental , aquela palestra que eu te falei que a gente faz no inicio do ano, eles e que tem que fazer . então a nossa idéia e a multiplicação. Inclusive esse ano nos fizemos um curso de 20 horas para chamar as escolas que não estavam participando, a idéia era convidarmos todas as escolas que não estavam representadas no NEMA para ver se o GEMA ampliava o numero do grupo de participantes e a representatividade das escolas.

Nesse curso nos abrimos um espaço para que as professoras que estavam no GEMA pudessem desenvolver os conteúdos. Agora e a vez de vocês , vamos lá! Vamos botar em pratica o que vocês aprenderam.

A gente teve dificuldade, participaram do primeiro encontro, depois elas viram mais como ouvintes do que como ministrantes. Porque , e..., ah..., e uma coisa muito nova isso... E, e, não e novo né, porque são conceitos que já eram para ser trabalhados na escola e muitas vezes elas já trabalham, mas enquanto educação ambiental e nova. E importante a identidade do novo para não virar o que a gente não quer né?

então a gente diz assim: se a educação ambiental e tudo aquilo que a gente queria que a escola fosse e tudo faz..., a educação e por si ambiental. Se tu diz isso, tu tira a identidade do novo que a gente diz. A nossa preocupação e que elas se assumam como multiplicadoras, como representantes de fato.

Não que a educação ambiental vai ser delas na escola, mas a gente sempre sentiu uma dificuldade de chegar na escola ou na própria SMEC ate três anos atrás e essa foi uma conquista que a gente teve, da assessora pedagógica da educação ambiental.

Não que elas vão se multiplicadoras e representantes da educação ambiental. Mas essa forma de ter..., a escola assume , a SMEC assume que existe , que tem uma pessoa que assume aquilo ali, institucionaliza, apesar de ser perigosa a institucionalização.”

11. Como são os estudos curriculares?

“A partir dos PCNs⁵⁷ a SMEC optou por trabalhar como tema transversal meio ambiente, ai como a gente vinha fazendo um trabalho ao longo do tempo com a SMEC, eles nos chamaram para fazer um trabalho mais direto, assim, dentro da UTOSE né. Foi 98, e ai que né, solicitamos a assessora pedagógica de educação ambiental, alguém da SMEC, que não fosse mais ah... Era assim, a professora de cien... a assessora pedagógica das ciências era vinculada a educação ambiental. A educação ambiental não esta vinculada ao ensino de ciências, não pode ser.

então a gente pediu essa assessora pedagógica e o objetivo era inserir o tema transversal nos currículos escolares, na sugestão dos programas. E ai, a gente solicitou para a SMEC que elaborasse um projeto de educação ambiental da rede municipal de ensino. De fato a SMEC assumiu uma obrigação publica: ter o seu projeto . Não e assim: ah... o NEMA. Não e o NEMA!

E ai se começou todo hum..., o projeto não tem hum..., não ta formal, escrito, não e um projeto para ser engavetado. Simplesmente se assumiu que todos esses convênios que se vem fazendo, todo o plano de trabalho , todas as metas elas são metas do projeto, são propriedade dele e não do NEMA.

então uma das metas do projeto foi a inserção da educação ambiental ..., do tema meio ambiente. Nos nos demos conta que não era só ambiente. Desenvolver todos os temas transversais, pegar as sugestões dos programas das escolas e ler, estudar.

Ate porque , como, outro caminho que surgiu foi o seguinte: a SMEC nos chamava para fazer a inserção da educação ambiental.

⁵⁷ Planos Curriculares Nacionais.

Nos, trabalhando com as professoras o que acontecia? A gente fazia cursos na época, a gente trabalhava, antes de noventa e oito a gente dava cursos em todas as escolas, montava núcleos nas escolas. Na época a gente não chamava de formação, chamava de cá, né, na época era capacitação. Ai tinha curso de quarenta horas, trinta horas, terminava o curso a gente ia para as escolas fazer avaliação de tudo que elas estavam vendo e elas diziam assim: ah... o curso é ótimo, a gente gostou muito, eu pessoalmente..., mas quando eu chego na sala de aula eu não consigo aplicar nada daquilo, porque a SMEC me manda uma sugestão de programa que eu tenho que vencer o conteúdo, porque não sei o que... então tinha toda uma coisa...

Ai quando a SMEC nos chamou para executar o conteúdo. A gente..., agora a gente tá..., e mais coisa que a gente tá conseguindo fazer. Se é a sugestão de programa que torna inviável se fazer a educação ambiental nas escolas, vamos ver o que tem nesses programas de tão ruim...

Ai a gente fez uma leitura baseada na Maria Novo, avaliação conceitual, ética e metodológica, ah... nos dois primeiros anos funcionou bem, a gente conseguiu toda a história, pelos menos em alguns encontros com a assessora de matemática, de estudos sociais interferisse naqueles conteúdos..., que tem ali né, o contribuiu naqueles conteúdos, ah, que comportamento ele gera né, que tipo de valores tem ali e como isso pode se colocado me pratica? Não como receita de bolo né, dentro de nossa perspectiva do Mentalidade a gente traça, ah..., muitas das atividades que a gente desenvolve são atividades que facilitam de trabalhar conceitos de educação ambiental, trabalhar a educação ambiental... Ai a gente conseguiu trabalhar a educação infantil e no primeiro ciclo, E ai esse ano nos pediram para trabalhar a terceira e quarta série, e nos chegamos a conclusão seguinte: e assim que nos vamos fazer, primeiro, não vamos mais tratar primeiro ciclo, segundo ciclo, primeira, segunda, terceira e quarta série. Nos vamos tratar de anos iniciais do ensino fundamental, como um todo, se é isso que se quer, que tenha toda uma continuidade, não adianta ficar fragmentando, segundo: a gente vai fazer uma avaliação de tudo que a gente escreveu pra ver se todo mundo viu educação ambiental, porque a gente sabe que tem aqueles que nunca viram, então não é pra ser um papel a mais que vai para a escola.

E ai nós nos demos conta o seguinte: que essa metodologia que a gente sistematizou para a elaboração de projetos escolares ela deve ser dada pelos professores, porque a SMEC pensa em trabalhar com temas né, que é o que o mentalidade propõe, são temas geradores de conteúdos e atividades. a SMEC quer trabalhar com temas, mas esses temas não podem ser..., e que eles viram o modelo lá de Caxias do Sul que trabalha ciclado até a oitava série, fora Porto Alegre, viram o modelo de Porto Alegre de ensino ciclado, e querem se inspirar nesses modelos para aplicar. Me parece que o CAIC já fez esse exame modelo, levantamento socioambiental da comunidade, entrevista com todo mundo que tá envolvido com a escola, pai de aluno... enfim. Mas aquela coisa de pegar o material didático e relacionar com os conteúdos. então a gente vai trabalhar assim, a gente pegar a metodologia e as professoras vão fazer o levantamento dos temas que são importantes de ser trabalhados, vai deixar de ser a matéria... Por isso a gente tá trabalhando com ah, a gente ainda não sabe como seria isso na área, que é bem mais complicado, primeiro que porque eles não se conhecem, nunca se viram fulano com beltrano..., então a gente deixou de lado isso por enquanto, a gente vai ver como vai funcionar e a nossa idéia de estudo curricular e isso e trabalhar com todos os professores dos anos iniciais tá, ah..., formar ah..., apresentar a educação ambiental, desde a metodologia de levantamento de temas, a sistematização desses temas para aplicação deles dentro da sala de aula. A sugestão de programa não pode ser mais lida, a gente não vai sugerir atividade, talvez nos encontros surja a necessidade, como por exemplo: como é que a gente trabalha tal conteúdo..., como é que a gente poderia fazer uma saída de campo, ou valores humanos, se tem necessidade, a própria arte né, mas a idéia é que cada um levante os temas e que a gente construa elas no uso desses temas pela significância. Pros alunos e pra comunidade né, para

que haja uma relação da escola com a comunidade, porque o mais visto neste discurso é um discurso, ah a escola está afastada da comunidade, a escola tem que estar na comunidade, a escola é o centro de excelência na comunidade, a opinião dos pais é o mais importante mas na prática tu não vê nada disso, cada vez mais os colégios constroem muros mais altos e portões com cadeados né, tu até te assusta, parece que tá num quartel, chega numa comunidade, quem tem menos relação com a comunidade é o espaço físico do colégio, tu já viu? portões azuis assim..., de três metros de altura com muro na volta e as escolas que não tem isso dizem assim: tudo o que a gente queria era um muro na volta do colégio! então isso já representa a relação que eles significam, e isso que a gente tá tentando assim, nos estudos curriculares, pra isso assim, propor para sala de aula outros significados. (ruído)

12. Qual a relação com o mestrado de educação ambiental, existe uma relação institucional?

“Não, NEMA e MEA. É claro que, hum..., eu mesma fui procurar o mestrado, a própria Luciane que trabalhava aqui, não por titulação né, por tá, uma reciclagem né, a gente tá muito tempo na prática, a gente às vezes se perde um pouco né, encontra esse espaço de sai, sai fora..., a minha motivação foi essa, eu já tava trabalhando um tempão na mentalidade, e claro que a gente tá sempre lendo, a gente não para aqui. A gente tá sempre buscando coisas novas né, a gente funciona até como um grupo de estudos assim, criando coisa, mas a gente tá com a mão muito na massa, aí o mestrado..., meu objetivo foi esse um pouco..., me afastar e ver o que eu estou fazendo com outros olhos e vou buscar novos referenciais teóricos, eu encontrei isso também, com muitos professores, o Jussemar foi um deles e..., José Vicente, o próprio Victor Hugo, foi muito bom, adorei todos eles, então meu objetivo foi esse. Mas aconteceu..., bom, isso é particular, vamos falar do NEMA.

Mas institucionalmente não tem NEMA, não tem relação com o mestrado. Agente até já fez trabalhos juntos, apresentou esse ano, ram..., o Aloísio, junto com o NEMA, (...) Cassino elaboraram a Rio +10 aqui, então ficou um trabalho que, pela mídia tá vinculado ao mestrado. É aquele seminário, pro-mar de dentro na área das comunicações nos fomos, apresentamos trabalho, então essa é a relação. O NEMA tem uma tratativa com a FURG, tanto que o NEMA faz orientação de acadêmicos, de acadêmicos de diversos cursos, principalmente da oceanologia, da geografia que pedem orientação pro NEMA. O NEMA acaba sendo co-orientador dos trabalhos de graduação, e os estagiários, maior parte de estagiários que a gente tem são da FURG, eles vêm no NEMA buscar a prática, a gente brinca que é o professor NEMA, professor NEMA né, porque uma, uma das funções do NEMA é a difusão do profissional, muita gente passou por aqui, trabalhou no NEMA.

Entrevista realizada em 05/11/04.

1. Avaliação do Mentalidade Marítima:

Bom, ah...Com relação à avaliação das atividades que a gente tem realizado hoje do projeto que aqui tu denominas Mentalidade Marítima, mas que desde 2002, quando nós publicamos o livro, nós passamos a chamá-lo *Ondas que te quero mar* – Educação Ambiental para Comunidades Costeiras.

Bom, atualmente, o *Ondas*, além dele subsidiar todas as ações de Educação ambiental nos outros projetos de conservação, recuperação, de monitoramento realizados pelo NEMA, ele

especificamente executa ações na comunidade local, principalmente, em Rio Grande. Uma delas é num convênio estabelecido com a Secretaria Municipal de Educação que é o convênio mais antigo que o NEMA tem né, na verdade foi..., o NEMA começou através do projeto Mentalidade Marítima, através do *Ondas*, e a gente tem convênio assina..., um trabalho já de quase vinte anos, mas convênios coma secretaria assinados a 12 anos, a trezes anos na verdade, tá.

Bom, então esse é o, o, não é o carro chefe mas é o trabalho mais forte em relação à Educação Ambiental no ensino formal que nós realizamos.

Também realizamos um trabalho junto ao OGMIO, que é o Órgão Gestor de Mão de Obra do Porto do Rio Grande, né, de mão de obra avulsa, ãh..., com crianças e atualmente com mulheres também do entorno daquela comunidade da periferia do Porto, né, na construção de um grupo de mulheres, de uma associação né, uma organização de mulheres. Esse é um trabalho bem novo que a gente tá fazendo que começou este ano, muito interessante, to gostando bastante, tá? Mas com relação, hum, parece que é o que te interessa, que é a relação do NEMA com o poder público municipal, principalmente com a Secretaria Municipal de Educação, tá, que é onde entra o GEMA, desde 2001 a Secretaria passou a assumir a Educação Ambiental como uma ação dela, mais como..., mais responsabilidade inclusive, com relação às metas traçadas para cada ano. Tanto que o projeto da secretaria ganhou um nome, passou a se chamar em 2001 Projeto Quero-quero – Educação Ambiental em Rio Grande.

Pra nós é uma conquista, apesar de..., eu sempre brinco que o trabalho do NEMA, que o nosso trabalho é um trabalho suicida. Na medida em que a gente vai trabalhando para que o poder público local assuma o que ele tem que fazer. Nós somos demanda, a gente cria demandas para que as coisas se configurem né, mas nós não somos responsáveis pela política pública de Educação Ambiental em Rio Grande.

Então, por isso que eu brinco: é um trabalho suicida, a gente faz tudo para que a SMEC assuma de fato o que lhe cabe, o que ela deve fazer.

Ãh, ah... A denominação, a SMEC dá um nome pro seu projeto já é uma conquista para nós. Mudou muito isto na relação com as escolas. Antigamente as escolas diziam: o NEMA, o projeto do NEMA, a educação ambiental do NEMA. Atualmente elas já dizem: o Projeto Quero-quero da SMEC. Então já está se estabelecendo uma relação das escolas coma SMEC. Existe uma assessoria do NEMA, certamente, ãh..., o que a SMEC propõe hoje de educação ambiental é, ãh, uma construção feita desta parceira do NEMA com a SMEC, né? E do corpo técnico do NEMA principalmente, né.

Bom, na medida em que a SMEC foi assumindo esta responsabilidade ela foi também solicitando coisas do interesse dela, muitas delas eram coisas como ãh..., como eventos, coisas mais que tem um cunho muito mais político na verdade né, de promoção, de coisa, mas tem coisa muito interessante que a gente continuou batendo o pé e segurando, até porque a assessora de educação ambiental da SMEC é uma pessoa muito legal, ela tem uma visão muito legal de – é a Bere - de educação. Então ela bate o pé firme: Não, formação continuada tem que ter! Então são coisas que a gente conseguiu manter. E a formação continuada é através do GEMA. Como tu estás me perguntando aqui como é a configuração do GEMA hoje.

2. Configuração do GEMA hoje:

Ãh..., o GEMA começou com um in put maravilhoso, né, 2001 e 2002 foi nota dez. Forma o grupo, 128 horas de formação durante o ano, das mais diversas atividades possíveis, conforme a demanda delas: ah, a gente precisa discutir tal assunto, então vamos no NEMA procura um

apoio, vamos estudar, no próximo encontro a gente discute. Não, a gente precisa conhecer tal lugar. Então vamos fazer uma saída. A gente quer uma oficina de tal coisa, a gente quer trabalhar o grupo internamente que a gente tá sentindo uma desarticulação pra fazer uma oficina neste sentido. Então foi um grande barato 2001 e 2002.

2003 a gente encontrou problemas em relação à liberação destas pessoas, assim, para elas saírem quase duas vezes por mês da escola para vir passar um dia inteiro no NEMA. No segundo ano já teve bronca com as direções escolares, então a gente teve que diminuir a frequência dos encontros. 2004: a mesma coisa, e tem muito, ãh..., do interesse das pessoas... Teve muita reciclagem do GEMA neste sentido, as pessoas começam e depois, por alguma razão, razões pessoais, uma ficam doentes, por alguma razão elas abandonam, abandonaram os encontros.

Na verdade a gente começou com quarenta e poucas pessoas e diminui pra vinte e poucas, aí voltou pra trinta e poucas. Atualmente eu acho que são, vem mesmo no máximo professores no GEMA dos anos iniciais e dos anos finais também do ensino fundamental. É aberto. Tinha muitos professores de área no início, de Educação Artística, Língua Portuguesa, ciências, Estudos Sociais, é um grupo bastante diverso e isso é muito interessante. E a educação infantil é que entrou em peso este ano. A educação infantil começou a querer participar e construíram projetos bem interessantes.

E nessa evolução, na verdade são três anos de GEMA, com toda esta oscilação, uns entram e saem, escolas participam outras não. ãh..., a gente notou um grande amadurecimento nas escolas com relação à Educação Ambiental pelos próprios projetos que elas elaboram.

Porque o objetivo desta formação continuada e do próprio projeto Quero-quero é que as escolas construam os seus projetos de educação ambiental. Não é pra replicar a..., a menta..., a metodologia do NEMA, não é pra replicar uma metodologia que a SMEC poderia vir a criar, por exemplo, um modelo.

Na verdade, a experiência do NEMA com a SMEC, a experiência do NEMA com outros municípios através da metodologia que nós desenvolvemos, ela serve de referencial pras escolas e o objetivo é que as escolas façam o seu fazer educação ambiental né. Que façam os seus projetos.

E os projetos assim que inicialmente eram muito assim voltados para o lixo né: ah, o lixo é o problema, o lixo é o problema! E nós deixamos né, na medida que as pessoas tem que amadurecer. Eu me lembro que eu sentia assim: Ah, que decepção depois de tanto custo vem um projeto de lixo assim... Com tudo que se abordou: valores humanos, organização social, ãh..., as potencialidades da comunidade local, a cultura local, o que essas, essas comunidades estão – a de pesca, as agrícolas né, as operárias tem de potencial, o que elas constroem como cultura, ou como relação com o ambiente em que elas vivem.

Com tudo isto que foi discutido: projeto de lixo. Mas a gente ficou frio, porque é o fazer das escolas, se eu to querendo que as escolas pensem educação ambiental não posso ficar, limitar neste sentido: não, projeto bom é projeto que vá trabalhar, né, com o tema eleito pela comunidade, mas no andar da carroça as escolas, os componentes das escolas que tavam trabalhando com isso começaram a se dar conta: bah, não o lixo não é o problema! Acho que nós vamos ter que ir para a comunidade e perguntar o que eles pensam sobre isso, eu acho que nós vamos ter que juntar as professoras e vê, pro projeto ser um projeto coletivo e não um projeto individual e as escolas fizeram, muitas delas. Aplicando a metodologia que tem descrita ali no livro do *Ondas* que é a metodologia das potencialidades e conflitos, árvore conflito, árvore solução, então nós participamos em muitas escolas desse processo. Chama, não, elas delimitaram: não! A gente quer trabalhar só com o corpo docente porque o problema é um problema na escola de articulação, de desavenças de falta de espaço para se encontrar, então a gente, elas juntaram o corpo docente e vamos então fazer árvore conflito, árvore solução com todo mundo pra ter um tema coletivo, então o projeto passa a ser coletivo.

Aí tem professores que não, não consigo trabalhar com a escola, mas eu vou trabalhar com turmas de sexta série ou com, né, os anos iniciais, fizeram as árvores conflitos com as crianças, né. Ou não: é importante trabalhar com os pais, com as crianças e com os pais também. Que é o caso da escola São João.

Começaram a trabalhar com lixo e se deram conta de que o problema era outra história. A escola São João fica na vila São João. É uma escola pequena, ela só tem os anos iniciais mas ela conseguiram fazer assim..., um trabalho..., chama paz na escola o trabalho. Porque é um bairro bastante violento, então elas estão trabalhando com as mães, tem um grupo de mães, que fizeram as árvores, os estudantes identificaram... O que elas identificaram foi e..., o que elas identificaram como conflito na escola foi a violência, elas não, porque na verdade foram a comunidade e as crianças que identificaram isso como um conflito a ser resolvido, então elas estão trabalhando neste sentido.

Então, essa evolução dos projetos foi um grande barato né? Então já até passando para esta tua terceira questão né?

3. Projetos Escolares de EA: Como estão(visão geral)? Como avalia o processo de levantamento de dados e sua sistematização na escola?

O que nos cabe hoje – no final do ano vamos fazer –uma avaliação. Do que está sendo feito, o que não está sendo feito? Quantos projetos que começaram tiveram continuidade ou não. Eu não tenho esses dados fechados né. Eu tenho é uma visão geral: tinham tantos projetos, hoje tem tantos. Alguns continuaram outros não mas a gente quer sistematizar estes dados pra ter uma informação mais fechada disso, até para propor ações para o ano que vem.

Mas uma coisa interessante é que este ano no mês do meio ambiente, ao invés de fazer aquelas coisas, aquelas tarefas de Hércules que eu chamo: sai, vai a tudo que é escola, faz palestra, junta todo mundo, faz exposição de trabalho de criança. Fica todo mundo enlouquecido... Foi o ano passado, foi um grande barato nós fizemos feiras de identidades locais, as escolas se agruparam e apresentaram a identidade da escola, da comunidade onde tão para as outras. Fizeram um intercâmbio, mas foi Hércules né. Bah.

Então esse ano nós vamos fazer um trabalho mais fechado: quem sabe a gente faz um encontro com todas as escolas que tem projeto estando no NEMA, GEMA ou não, porque tem escolas que não participam e tem ações de educação ambiental, inclusive sistematizadas na forma de projeto escolar, de projeto de educação. Então a gente resolveu fazer um encontro durante um dia e elas apresentaram, fizeram um resumo e apresentaram o seu projeto né, inclusive os que estão sendo construídos, mas apresentaram como que tá o fazer na escola.

Foi bastante interessante. No primeiro momento Valdo Barcelos veio, fez uma palestra de manhã, falou dos projetos escolares e tudo mais. E a tarde elas fizeram relatos de experiência e em alguns casos o Valdo foi o interlocutor ,ele conversou com elas sobre como elas tavam fazendo ou respondeu algumas questões que as escolas tinham sobre o seu projeto. E apareceu desde projetos continuados, engajados com a comunidade até oficina de reciclagem, plantio. Isto demonstra as diversidade de concepções de educação ambiental que existe, que é uma característica da educação ambiental, né, pessoas que ainda tão se interagindo ou querendo se engajar neste trabalho e pessoas que já tão com um fazer já estruturado, já tão com outras reflexões mais maduras com relação à compreensão da educação ambiental na escola, né. O próprio fazer pedagógico e até o conceito de educação que a escola tem. A gente nota muito isso né, escolas que estão mais articuladas, que estão pensando o que que é educação, o que que é a escola, então vão fazer uma educação ambiental relacionada a isso. Escolas que estão ainda querendo se encontrar ou se desencontrar, porque os professores nunca se encontram né, tem uma educação mais pontual. Então esse encontro foi muito interessante e nós temo um

encontro de avaliação no final de novembro,ãh..., com estas pessoas, né para poder traçar as metas para o ano seguinte. O que elas querem? Como elas querem fazer? Que tipo de assessoria elas querem? Se elas querem continuar trabalhando com o NEMA ou a SMEC vai outros interlocutores, como foi o caso do Valdo que foi muito legal pra fazer este trabalho também com as escolas, né.

4. Projetos Escolares de EA: Como estão(visão geral)? Como avalia o processo de levantamento de dados e sua sistematização na escola?

Bom, nesse sentido a equipe do NEMA, com relação a educação ambiental ela oscilou muito nos últimos anos né, depois, ela teve uma equipe grande com muitos estagiários, aí no ano do livro, nós escrevemos o livro em 2000, se reduziu a três pessoas: que é a Carla Crivelaro que é geógrafa, já era mestre em educação ambiental na época, o Ramiro Martins que é da educação psicofísica e eu ãh, na parte da arte.

Ãh, então naquele ano foi um ano de recolhimento – a gente escreveu o livro – e a partir do ano seguinte, a gente deu continuidade em algumas ações e a equipe mudou, né. A Carla continua fazendo educação ambiental no NEMA, mas ela tá voltada mais realmente pra um trabalho que é lã no Taim, o Ramiro também assessora o trabalho do taim e os projetos. Ele teve um tempo afastado do NEMA, pra fazer o mestrado também e entraram pessoas novas, pessoas que vieram participar dos cursos de educação ambiental e que se interessaram, que foi o caso da Ana, do Rodrigo, da Jaqueline, oceanólogo, geólogo, alguns fazem, a Ana inclusive é mestre em educação ambiental e atualmente – a gente circula muito pelos projetos aqui no NEMA, atualmente quem trabalha no *Ondas* sou eu, né, estou coordenando há um tempo, acho que uns dois anos, a Ana, que trabalha junto comigo, oceanóloga também é mestre em educação ambiental, a Jaqueline que é uma geógrafa, o Rodrigo e o Ramiro dão umas assessorias na parte de valores humanos e educação psicofísica e tem a Mara que é uma estagiária que acabou de nos abandonar porque ela é, ela é, ela tá trabalhando mais na parte do arroz que o NEMA, uma pesquisa que o NEMA, desenvolveu no Taim, ela é da engenharia de alimentos e fez Ciências também. Ela tava tentando se encontrar se ela ia pra parte da Ciências ou da Engenharia de Alimentos. Ela foi para Engenharia de Alimentos. Mas a equipe do NEMA toda hoje são várias pessoas, são em torno de dezessete pessoas que estão trabalhando no NEMA, né. Com formação diversa: com gente que não tem nem o ensino médio, com gente que tem até o doutorado, então é bem diversa. O NEMA é uma escola, na verdade, a gente brinca que é o professor NEMA.

Então ele tá aberto pras pessoas fazer estágio, tem gente que entra como voluntário, vai para estagiário e vai evoluindo e vira coordenador de projeto por exemplo, e tem pessoas que já entram direto como técnico-executores. A gente precisa de alguém preparado a gente vai lá e traz, né, foi o caso da Jaqueline, ela tem uma experiência boa no trabalho com criança né, em oficinas, ela foi professora que de uma escola que trabalhava com valores humanos em Educação Ambiental e aí quando surgiu o trabalho do OGMO, bah, a Jaqueline é uma pessoa legal. Queres vir? Quero. então ela tá trabalhando nisso. Então ela já entrou direto como técnico-executora. Ta?

5. A relação do NEMA com a SMEC

Eu já coloquei alguma coisa no início né? O quanto esta parceria evoluiu ao longo dos anos né? Ao ponto assim, da SMEC já tá buscando uma autonomia nesse processo de assumir a educação ambiental como um fazer seu, pra nós – apesar de suicida, na medida que a gente

perde um convênio, perde um recurso por exemplo – é uma coisa interessante porque o nosso trabalho é esse: que a educação ambiental seja uma política municipal.

Tu...tu vai ter acesso a minha dissertação tu vai ver que ela só não se configura como uma política pública por que não há articulações com outros setores do poder público e, as vezes, até instituições locais que fazem esse trabalho. O trabalho do NEMA com a SMEC é muito centrado nestas duas instituições: NEMA e SMEC. Apesar dele envolver comunidades, professores, estudantes, né e tem esse leque de ação, ele não é uma decisão só gabinete NEMA-SMEC, nele ainda falta a participação de outras instituições do poder público municipal. No caso aqui não é SEMA é SMMA (Secretaria Municipal de Meio Ambiente) que nós não temos um trabalho... A secretaria tá se estruturando, este ano ela tá tomando pé. [Quem é que tá coordenando?] O Norton, o professor Norton Januca, foi professor da FURG. É que ela foi desmembrada, existia..., lembra(?) a Secretaria Municipal de Pesca, Agricultura e Meio Ambiente. Abrangia todos esses setores e ela foi criada por um desmembramento dessa secretaria. Só o Norton que foi a figura nova que entrou como secretário então ele tava..., esse ano foi de tomar pé, de constituir a secretaria, de ver o que ela vai fazer mesmo. Eles tem ações de educação ambiental, mas são ações que desde a SMAPEMA já existiam, né, ela tinha a patrulha ambiental mirim, os guris participando do CONDEMA, a gente tem uma relação muito legal com elas, com essas pessoas. Inclusive elas chegaram a fazer parte dos cursos de formação do GEMA, nós convidamos elas, elas vieram nos primeiros encontros, mas é aquela coisa, as pessoas, acho que sucumbem ao dia-a-dia, aos afazeres, colocando prioridades e acabam fazendo outras coisas.

Mas a gente tem um trabalho com elas, eles trabalham aqui do lado, aqui durante o verão nessa casinha aqui, que era o centro de ecoturismo né, no município, um projeto antigo que o NEMA fez e que hoje é da prefeitura o lugar e elas trabalham aqui no verão, trabalham com as crianças, a gente sempre troca figurinha, mas uma relação instituída com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente nós não temos e a SMEC tá tentando esta articulação, né, eles estão inclusive propondo, pensando, se organizando hoje a tarde tem primeira reunião da Agenda 21, primeira não, segunda reunião da agenda 21 em Rio Grande que é esta articulação né com esta do fórum, então nós vamos fazer parte e tudo, mas os executores serão estas duas secretarias: a SMEC e a Secretaria Municipal do Meio Ambiente. Tá?

6. A relação do NEMA com outras instituições:

Bom, a gente tem uma relação próxima com o mestrado, né? ã... As pessoas que estão aqui e que tem mestrado hoje somos três: um em fase de conclusão escrevendo a dissertação, outros já tentando a seleção, né? É no mestrado da FURG, então a gente tem uma relação com a FURG nesse sentido, ã..., essa relação que eu te coloquei com as gurias da MAPEMA, NÉ EXISTE, e, alguns momentos a gente tem diálogos com o CEA também, em algumas ações, nas que dizem respeito mais a políticas que é o forte do CEA, né? Por exemplo: A apa da Lagoa Verde né, que o CEA participou das audiências públicas e tudo mais e..., ã..., tu me perguntastes daquele centro de educação ambiental da CORSAN. Aquilo foi criado no governo passado, teve alguns cursos, atividades de semana do meio ambiente, nós até participamos de alguma coisa mas não..., as portas estão fechadas lá, eu não sei direito... [Tem outras ongs aqui ou não?] Tem, agora tem ã..., Águas do Sul [que o NEMA é pioneiro] É, o NEMA e o CEA são as primeiras ongs ambientalistas de Rio Grande e agora tem Águas do Sul, quem tá coordenando é o Isac, lembra do Isac? O Isac também é professor aqui numa na escola que foi pioneira aqui do NEMA, na Escola Peixoto Primo ali da Querência, ele é o professor da Educação Ambiental ali e ele participa do GEMA. Então tem esse bolo assim, né? Então a gente tem esse diálogo com o Isac né, nesse sentido, tá.

7. As redes:

Bom, as redes, nós participamos das redes, nós, ã, da rede brasileira um tempo, saímos, participamos, entramos como apoiadores na criação da REASUL, mas a REASUL tá muito centrada agora lá em Itajaí né, pela UNIVALE e não temos... A REBEA, até recebemos boletins da REBEA e tudo mas, como participante mesmo de rede nós não estamos participando, não nem por não acreditar em rede, na verdade ã..., pela quantidade, pela demanda que existe, para participar da rede teria que ter alguém sentado, sabe, vinculado à rede, colocando dados e nós não dá, né? As equipes estão tão restritas mesmo, a gente tá com muito trabalho, tanto no *Ondas* como nos outros projetos, o projeto do Taim que é... são ações prioritárias para a sustentabilidade no Taim, que é um projeto que vai Ter, já vai para o terceiro ano de trabalho. [A formação de condutores no Taim é do NEMA né?] Tá vinculada a este projeto, como ações que foram levantadas pela comunidade local e o NEMA ajudou a implementar essas ações. Eles disseram: ó, Vila Anselmo, de pesca, o que que tá precisando para fortalecer a associação, uma associação de pescadores que não tem, uma comunidade que tá na miséria, então precisa se articular, com a Darlene da FURG, da economia solidária, então se fez um trabalho lá. Um trabalho de gestão da pesca! Eles participaram da gestão da pesca. E na volta da capilha o trabalho de condutores locais, com a gurizada que andava meio que orbitando ali, né? Um trabalho com mulheres na constituição de um grupo de artesanato local e tem outras ações, o arroz que foi feito junto com os trabalhadores da lavoura de arroz – um grupo de assentados não do MST, mas dum projeto do BNDS que teve no governo Olívio então fizeram lá na beira da mangueira um plantio de arroz ecológico, subsidiado pelo projeto e com assessoria técnica e tal. Hoje tem no mercado o arroz Amigo do Taim, é desse projeto, depois eu te mostro, tá aí no super pra vender um arroz ecológico em fase de transição cultivado por esse grupo de famílias, tá? Mas, bom então a rede, nós estamos desarticulados nesse sentido, né? Os outros projetos desenvolvidos pelo NEMA, eu já te falei um pouco do projeto do Taim, né? Bem de ação comunitária assim, bem forte, muito interessante, né? A Carla e o Renato são as pessoas que tão tocando mais. A gente trabalha, né, nos cursos, fizemos vários cursos com a comunidade, de educação ambiental, né, diálogo, conversa, resgate de algumas coisas locais bem interessante. O NEMA hoje tem um projeto desse ã... PROBIO, tem outro PROBIO, conservação e manejo das tartarugas marinhas, uma coisa nova por Rio Grande do Sul né? Há muita interação da pesca com a Tartaruga, então também é um trabalho de gestão de pesca, apesar de visar a conservação das tartarugas marinhas e é um trabalho feito com a pesca no Rio Grande do Sul né, com essas comunidades, né? Tanto a pesca industrial como a pesca artesanal, nesse projeto, também se está fazendo um trabalho de organização de mulheres no sentido delas também ter, se organizarem né? Criar um movimento nessas comunidades seja pra elas trabalharem também no pescado ou em outras vias, né? Que a princípio elas sempre vão para o artesanato, mas a gente então busca um resgate do artesanato local, com uma identidade local, não... fica pintando paninho de prato, fazendo biju, assim, não, é uma coisa local, né. Trabalho de arte bem forte inclusive. Tem o projeto dos mamíferos marinhos, né que existe também desde os primórdios do NEMA, né? E que resultou inclusive na tese de doutorado do Cleber, né que é o coordenador do projeto e que é um trabalho bem interessante também no estudo, na pesquisa e na conservação desses animais, né? Principalmente dos lobos e leões, né?

Tem o viveiro do NEMA, continuamos cultivando né..., ã..., mudas nativas, plantas nativas [onde é o viveiro?] O viveiro é perto do horto da prefeitura, é atrás, na verdade é um terreno da prefeitura cedido pro NEMA ter isso porque ele surgiu com a intenção de fazer..., do projeto dunas, de recuperação das dunas costeiras pra cultivar aquela margaridinha pra gente fazer a fixação das dunas que tavam invadindo o Balneário, daí com isso ele foi crescendo, pela demanda das escolas de plantio: pô tem que fazer a arborização de uma localidade

pública, vai botar pequín, eucalíptos, plátanos, não vamo colocar mudas nativas, mas quem tem mudas nativas? Não, agora então vamos investir nisso! Então a gente tem um viveiro grande, com muitas coisas, com várias espécies nativas, inclusive ele serviu de subsídio agora para o projeto do Taim, porque na reconstituição da paisagem local, porque a mata nativa foi dizimada por causa da lavoura do arroz a gente então tá recompondo a mata nativa em várias, ã..., propriedades que tem, que cultivam o arroz. Foi feito um estudo por consultores, não foi feito pelo NEMA especificamente, esse projeto foi muito chamar consultores que fazem esse trabalho, na própria questão da pesca, teve um consultor de pesca, um consultor nesse caso da reconstituição da paisagem, na, na trilha, nas trilhas lá do, que não é um ecoturismo que se faz, né? Até não pode ter turismo na estação, né, então é no entorno. Teve um geólogo que trabalha com isso que fez toda a questão da, todo o levantamento da capacidade de suporte, então foram oito meses de trabalho né, pra se ter, pra se chegar aos resultados. [e lá na Lagoa?] A Lagoa do Peixe, nós não trabalhamos mais lá, faz muito tempo, mas a gente tem sempre um desejo latente, né. Porque ali é uma zona de muito conflito, né, tem muito conflito com a comunidade, não há aceitação do parque, né, há invasão e, a nossa intenção sempre foi trabalhar em parceria com o IBAMA né, nós tivemos problema com o IBAMA na época, com a pessoa que tava chefiando o Parque, então nós deixamos de lado. [Teve uma pessoa que foi agredida ...] Ah, quando teve uma pessoa que era do NEMA e que trabalhou lá, que era o Leonardo e agora ele tá em Recife, ele foi, apanhou dos pescadores de Santa Catarina né? Foi quando ele saiu de lá assumiram outras pessoas, mas não conseguimos manter relação. Agora, a gente tem participado do, do Fórum, do Conselho Gestor da Lagoa há um ano atrás, mais ou menos, e, ã..., a gente tem uma cadeira, a gente vai nas reuniões, e com isso tá se restabelecendo uma relação. Então nós estamos pensando, isso tudo tá no ar ainda em escrever um projeto para a FNMA que tem demanda espontânea pra educação ambiental em torno de unidades de conservação, agora tem outro que é educação e sustentabilidade, e a gente tá pensando em fazer um projeto de educação ambiental e um projeto talvez muito parecido com o do Taim, que é o levantamento comunitário né, o que a comunidade tá querendo fazer no entorno né, do parque, então a gente tá pensando, tá amadurecendo essa idéia. Ontem tu ouviu a conversa na reunião técnica, uma das discussões era essa, vamos ou não vamos encarar a Lagoa do Peixe? Porque tem que encarar né, pelo conflito local e pela distância né? A gente, quem vai, a equipe técnica que vai trabalhar lá tem que estar disposta a esse trecho de estrada e ficar um tempo lá, imerso na comunidade pra trabalhar, são algumas dificuldades que a gente encontra né. [E as relações com as prefeituras, quando a gente teve lá, cada prefeitura tinha um interesse, e meio que pasteurizando assim uma questão local, queriam que as pessoas cantassem as cantorias que tem lá pra gente, queriam que se apresentassem] É..., existe muito isso lá, é uma cidade bem pequena, inclusive ã, essa casinha que tem aqui do lado ela é fruto [terno] Na época que a gente trabalhou lá, se resgatou muita coisa da cultura popular, a história da bruxinha, das bruxas, a gente fez um trabalho muito legal lá, com a gurizada e com as professoras e com os pescadores né, e na época então nós escrevemos esse projeto né, aquele..., ã..., projetos de execução descentralizada do BIRD e..., então nós envolvemos cinco prefeituras da zona costeira, nós queríamos que a prefeitura proponente fosse São José do Norte, mas na época eles tavam naqueles rolos ã..., a prefeitura de São José do Norte tava em dívidas na União e tudo mais, não tinha as negativas tava tudo no..., então não pode ser a prefeitura proponente e a prefeitura então, proponente foi a de Mostardas e era a criação de um intercâmbio desses municípios, era Palmares, Mostardas, Tavares, São José do Norte e Rio Grande, intercâmbio entre esses da zona costeira nesses centros comunitários de ecoturismo. Na verdade ia se formar um conselho comunitário com a comunidade local, não os poderosos. O carroceiro que poderia levar uma pessoa para passear até o parque, um carroceiro se Rio Grande que levasse as pessoas até o mole pra fazer um passeio ou pessoas

que tivessem fazendo um artesanato local, né. Então era pra ser um centro de referência de turismo comunitário, né? E nós começamos a trabalhar e mudou a Prefeitura, quando a gente começou a se articular, vê, veio uma baita grana! Além da construção das casinhas né, em estilo português né, que um arquiteto desenhou, ah..., ah..., se dotou esses centros de tudo que tu pode imaginar: binóculo, computador, toda a infra..., projetor de slides pra produzir um banco de imagens locais né, sei lá eu, se tivesse alguém da comunidade que quisesse dar uma palestra sobre o lugar, tudo mais, e quando tava tudo assim: deu, agora tem que formar os conselhos comunitários, nós começamos a trabalhar, mudou a Prefeitura de Mostardas que era a prefeitura proponente: bola nas costas do NEMA, NEMA nunca mais nos tirou fora. O que aconteceu? Em dois anos de projeto acabaria, a câmara, era, era prefeituras ã..., eram terrenos encomendados pelas prefeituras, então o lugar seria incorporado pelas prefeituras municipais, né? A idéia é que já tivesse fortalecido os núcleos comunitários pra que eles se apropriassem do lugar, como não tavam fortalecidos as prefeituras tomaram conta do espaço e transformaram no que bem entenderam: secretaria de turismo, aqui ficou abandonado uns dois anos, depois a SMAPEMA passou a utilizar como sede de verão pra fazer curso com as crianças. São José do Norte tá fechado, caindo aos pedaços e os equipamentos tu nem pergunta onde foram parar... Porque não, não, nós brigamos feio assim pra trabalhar, mas em dois anos acabou, morreu, tá? Bom os projetos do NEMA te dei um panorama geral.

8. A educação ambiental na minha vida

Não minha formação sempre foi nesse sentido, né. Antes de trabalhar no NEMA eu trabalhei numa escola, Escola Jardim do Sol, uma escola particular, logo que nela se criou... uma escola experimental né? A gente estudava muito, queria fazer uma escola diferente, então ela funcionava como centro de pesquisa em educação. Naquele período, foi em 90 eu conheci a Juditi Cortesão e aí eu comecei a trabalhar com a Juditi, eu trabalhava com educação infantil e durante dois anos eu aplicava uma metodologia da Juditi, né, com a gurizada que eu trabalhava, foi muito interessante, foi o meu primeiro contato com formal com a educação ambiental, mas paralelo a isso eu morava num sítio, já tinha..., já fazia um trabalho de produção ecológica com hortigranjeiros em convênio com o sítio Pé-na-terra, não sei se tu conhece, de Novo Hamburgo, em Porto Alegre eles são bem, é uma cooperativa de agricultores né, ecológicos, eles já trabalhavam com esse pessoal, então foi tudo, tudo é uma evolução, eu já conhecia o pessoal, eram amigos meus, eu não trabalhava no NEMA e eu entrei pra trabalhar no NEMA e no sítio esse que eu trabalhava uma feira ecológica em Rio Grande que não existia junto com a EMATER. Então nós criamos o estatuto, fizemos um grande estudo partindo assim pra assessoria né, isso em 94, 95 pra assessoria dos agricultores locais né, pra ver se eles entravam nesse esquema, mas isso até foi murchando assim, aquelas coisas que a gente entra com muito gás e aí começa ter uma demanda que tu não consegue dar conta, inclusive em seguida foi um barato porque a EMATER começou a trabalhar nesse sentido então até foi uma forma do poder público assumir assim essa diretriz, foi bem legal. E... aí entra o ano de 95, aí passei, abandonei o sítio, ou continuei morando lá, mas não coordenava mais, em 99 eu deixei de trabalhar no sítio e só me dedicando... Então a educação ambiental na minha vida é nesse sentido Vinícius, permeia uma série de ações que eu vinha fazendo em áreas aparentemente muito diferenciadas, né, mas que acabaram constituindo o meu ser como educadora, como educadora mesmo, né. ã. E a minha pesquisa no mestrado também foi nesse sentido também foi buscar essa interação, essa constituição, na constituição da educação ambiental nessa constituição do meu ser né, como educadora ambiental, então ele é um trabalho muito auto-referenciado, autobiográfico, eu faço, ele é um estudo de caso eu faço uma análise documental de todos os convênios que o NEMA assinou com a prefeitura

municipal na constituição da educação ambiental no município, tem essa parte metodológica bastante rígida até, mas ela não se tornou na minha narrativa tão rígida porque auto-referenciável eu conto como isso foi constituído na medida em que eu sou participante desse processo, né. Então a pesquisa ã, ficou grande, bem grande, foi interessante porque eu defendo uma tese né, uma idéia de como a gente poderia dar continuidade a esse processo em Rio Grande né, faço uma proposta da criação de um sistema municipal de educação ambiental articulado com todo mundo que diz respeito, a educação ambiental naco diz respeito ao mestrado, não diz respeito ao NEMA, à SMEC, diz respeito a uma série de instituições locais e de movimentos locais, mesmo não trabalhando diretamente com isso né, eles abordam essa questão né, a associação de mulheres da quinta, tem aquele grupo de moradia, né, uma cooperativa de moradia de construção de casas populares ecológica. Então tem pessoas que, movimentos sociais locais que são demandas também pra educação ambiental local, então eu proponho uma articulação disso tudo disso na expressão de um sistema local, como um programa é que eu não uso a palavra programa eu defendo o uso da palavra sistema né, o porque do uso da palavra sistema na pesquisa. [Qual o título do teu trabalho?] A educação ambiental como política pública no município de Rio Grande. Então eu faço isso, no primeiro capítulo, ficou longo mas percorri um caminho longo na verdade, eu faço a constituição da educação ambiental no mundo né, tanto pelos movimentos sociais culturais né, e eu uso muito a Isabel quando ela fala que a educação ambiental é herdeira de uma tradição que vem desde lá da modernidade né, e do romantismo e tudo mais, a constituição desse sujeito ecológico, faço o caminho da Isabel, até a institucionalização da Educação Ambiental na, lido muito com esta questão do instituinte e do institucionalizante. Esse diálogo dos movimentos sociais como instituintes e criadores de demanda e a institucionalização uma vez que ela se caracteriza como mundial nos eventos lá distribuídos, etc. me detenho muito nas discussões desses eventos mas eu faço um paralelo como esses eventos eles institucionalizam a educação ambiental no mundo, mas como eles se caracterizam de forma diferente, né, nos países ditos desenvolvidos e nos países em desenvolvimento, principalmente na América latina e aí então eu tento buscar uma cara da educação ambiental na América latina. O que é educação, como ela se constitui né, muito vinculada aos movimentos sociais organizados, socioambientais, começam a articular essa relação ecológica com os movimentos sociais e aí depois eu faço uma avaliação, quase que um histórico da educação ambiental como política pública no Brasil. Desde a criação da PSEMA em 73, a primeira agência ambiental brasileira, e como essas políticas vão sendo construídas nas legislações né, código florestal, nosso programa nacional de meio ambiente e vai indo onde a educação ambiental vai aparecendo, num paralelo como ela é no MEC e como ela é no MMA né, porque ela é forte no MMA, o MEC é insipiente nesse sentido, nessa política.

8. Surgiu uma questão, não tá aí, é... o MEC tem como proposta ter conselhos escolares de qualidade de vida e,

Ah! Eles tão propondo agora [é uma meta pra 2005.]

Eu quero ver , eu tava louca para ir ao fórum né, tá tendo agora lê em Goiânia tudo, inclusive eu li ali que a Marina arregaçou as mangas, ainda bem né, resolveu abrir a boca, falou alguma coisas, não sei se ela vai continuar ministra depois disso, mas tudo bem, mas ã o fórum vai ser o marco dessa nova gestão que tá no governo federal e é dá pra coloca ela na parede né, em xeque com uma série de coisas duvidosas, mas ao mesmo tempo tem a criação do órgão gestor da política nacional né, parte da idéia que não é uma idéia minha, mas é idéia DA Pádua né, do próprio movimento, o ambientalismo de Estado que existe no Brasil, porque as pessoas que compõem esses órgãos principalmente no MMA são oriundas do movimento ecológico e agora mais ainda, né, lá ... uma série de pessoas que vieram da construção de base

né, dos movimentos de base da educação ambiental. Será que isso é uma vantagem pra nossa defesa né, mas vamos ver, tem que colocar em prática essas políticas assim, a emergência disso se tornar mesmo uma política implementada né, e não discutida, né. E depois então eu, eu..., o terceiro capítulo, parto então porque que é uma política pública né, seria discutir, e é no sentido não de discutir por políticas públicas mas é no sentido, que eu finalizo o capítulo, eu construo um conceito operacional que é um conceito que vai servir pra minha pesquisa né, de política pública em educação ambiental. Com base em tudo que eu discuti: Estado, sociedade civil, no Brasil principalmente, né, políticas educacionais, políticas públicas, políticas sociais, né, eu construo no conceito operacional de política pública né, e aí eu sobreponho este conceito à experiência que nós temos em Rio Grande.

Inclusive, fazendo uma avaliação da interação entre o NEMA e o poder público municipal, que parceria é essa? Uma parceria que é solidária, está prestando um serviço? Está se configurando como demanda, que que hoje tem que se feito, o NEMA, eu proponho isso: a gente tem que se retirar por que a gente tá muito imbricado no sistema né, então esse afastamento, ele é saudável na medida em que esta autonomia da SMEC tende a se constituir e nós somos sociedade civil organizada, nós não somos poder público, eu não vou trabalhar na SMEC. Ano passado convi..., me perguntaram se eu não tinha matrícula no Estado, se eu não podia trabalhar pelo NEMA cedida à SMEC? Não! Eu não sou funcionária pública, eu não sou SMEC, eu sou NEMA, né! A minha postura aqui é de criadora de demanda, discutir as coisas como sociedade civil organizada, né, não como... dentro da SMEC, poder público propondo coisas, é uma coisa que... Essa mistura começou, é mas isso acontece, agente tá muito imbricado, então, de repente tu perde, esses limites se dissolvem, as fronteiras meio que se dissolvem e a gente tem que tá muito ligado pra isso, porque de repente a gente tá, a gente corre o risco de tá no sistema que tem hoje, que o Terceiro Setor propõe que é a onda prestadora de serviço substituindo o que cabe ao poder público, o que cabe ao Estado, né? A gente tá super-ligado, tem muito convênio com o poder público, nos três níveis, né? Então de repente, tu tá executando coisa que caberia ao poder público.

O que aconteceu foi o seguinte, as questões relacionadas aos resíduos, né, elas há muito tempo são latentes, não se estava trabalhando diretamente com este assunto, aí o ano passado, a SMEC então, inclusive em função de uma lei municipal da, da Maria de Lourdes, né, que ã..., instituiu a obrigatoriedade da coleta seletiva de resíduos em todas as escolas da rede pública municipal. Então a SMEC teve que trabalhar nesse sentido. Inclusive, antigamente, a gente até trabalhava no aspecto pedagógico do resíduo, mas na implantação em si não. Quem é responsável é o poder público, se ele na vão dar infra-estrutura e logística para não adianta nada a gente chegar lá e ensinar as pessoas separarem os resíduos e fazer classificação e na última hora levar tudo para o lixão, na beira do, na, na lagoa.

Então, nós nos propusemos ano passado a começar a trabalhar desde que a secretaria, em parceria com outras secretarias municipais cumprissem a sua parte de dotar as escolas de equipamento pra isso, ter a coleta nas escolas porque escola não é galpão de armazenamento de resíduos, né. Já aconteceu isso!!! Aqui no Cassino, nós estimulamos o Vanda Rocha na época do Artur. Vai ter um caminhão que vai coletar. E o caminhão não coletava, o caminhão não coletava e teve um problema de saúde pública na escola: apareceu rato, lagartixa, barata. Não dá né. Então a continuidade tem que ser feita, se não nós vamos botar o nosso na roda, fazer as pessoas mudarem um hábito e não tem um..., falta. Ah, tu me desculpa, tu faz tudo aqui, tu lava o teu lixinho, teu saquinho, teu potinho, mas depois a gente manda tudo pro lixão né, ta, pó, sacanagem.

Então nós discutimos muito isso com a secretaria, né. E aí, como ano passado a outra secretaria responsável pela coleta falou – nós fomos a uma reunião com a secretaria: não vou fazer, não tem condições, não contem comigo! Então nós fizemos o seguinte: então a gente

vai trabalhar um ano abordando esses temas nas escolas, mais diretamente, e a partir do ano que vem se faz a implementação do processo de coleta.

Então, no ano passado, nós fizemos peça de teatro com aquele texto do Luiz Fernando – eu nem conhecia, é uma pena – da clínica do lixo, nós montamos uma peça, trabalhamos em todas as escolas nas feiras de identidade, então fomos indo ao poucos, fizemos palestras, abordando a questão dos resíduos, como separar, né, o resíduo no ambiente, como eles entendem isso no lugar onde eles vivem né, se identificam isso como construto ou não. E, ã..., esse ano então a secretaria pegou 25 escolas né, que é quase a metade das escolas da rede, são 63 no total e dotou elas de infra-estrutura pra isso e parece que até o final do ano eles já fizeram até licitação pra compra dos próximos contentores e lixeiras pra cada sala de aula pra todas as escolas. E então nessas vinte e cinco escolas nós começamos a trabalhar mais diretamente pra isso. Então as escolas receberam aqueles contentores grandes, eles não são classificados né, nos quatro tipos, ele é uma boca só, mas tem as instruções. A escola, ela não tem esse trabalho de separar vidro, papel, plástico, ela só ta separando o resíduo seco do resíduo úmido, que nós chamamos de resíduo úmido pra não colocar orgânico porque, inclusive os estudantes de sétima e oitava estudam química orgânica, vão vê coisa que tem coisa que é orgânica no plástico e tá no seco mas é orgânico. Então pra não tê essas a gente classificou como resíduo úmido e as escolas todas tem as duas lixeiras, úmido e seco, nas cozinhas também e tem esse contentor maior e o caminhão então da secretaria passa, coleta de tanto e tanto tempo, isso é uma demanda que a escola estabeleceu, nível até de coleta, né, tem escolas que produzem muitos resíduos outras pouco e nessa escolas então, começamos a fazer palestras né, abordando primeiro as potencialidades locais até chegar na questão dos resíduos, uma fala bem lúdica assim, várias palestras já foram feitas pro corpo docente, pra estudantes, pra criancinhas, né. Então a escola elegeu como ela vai trabalhar, essa é uma decisão que tem de ser da escola. Como pedagogicamente ela vai trabalhar a questão dos resíduos né e a gente só serve como assessoria naquilo que elas precisam. E..., em função disso a secretaria inventou um evento mega: vamos fazer um evento na praia do Cassino, pra limpar a praia, aquelas coisas. Então nós discutimos muito isso, o conceito de mutirão, que ele não é educativo, que não é responsabilidade das crianças limpar a praia, mas, ã, então nós começamos desde março – o evento foi em novembro – desde março a trabalhar com as escolas para que o evento não fosse pontual: Ah, bota tudo no ônibus no dia 20, leva pra praia junta o lixo e bota todo mundo na coleta.

Então nós começamos a fazer um trabalho com a área, então as professoras de educação artística começaram a construir com os estudantes painéis educativos, esses que estão aqui espalhados – alta qualidade no material, assim, muito bem pensado sobre o local, sobre o que eles gostariam de falar sobre o local onde eles moram, então bah, tem trabalhos lindos assim, muito bem, composição artística muito legal foram impressos em painéis meio grandes, a gente tentou fazer mais orgânico em relação a out door, vamo colocar um out door aqui né. Inclusive essa idéia de fazer a impressão dos dois lados, porque o out door, a gente olha pra um lado, aquela coisa, nas costas um latão cheio de..., mas ninguém pensa né, nos dois lados da história, então a gente bah, fez toda uma construção nesse sentido e algumas crianças criaram poesias sobre a localidade, foram impressas em vela de vagoneta, a cooperativa dos vagoneteiros tava precisando de velas né, então nós produzimos, a SMEC..., quem sabe compra velas, doa pros vagoneteiros e já nas velas coloca mensagens das crianças, então a gente tentou fazer assim, articular várias coisas pro evento não ser: ah, vamo lá no Cassino pra juntar lixo.

E a própria vinda das crianças aqui, parte dela foi a coleta do que tinha de lixo na praia né, que foi auxiliada pela prefeitura com caminhão, com operários. Na verdade era uma fazer pedagógico, a gente disse pras professoras: aproveitem tem grana pra colocar as crianças num ônibus e levar pra fazer uma saída de praia, esse é o momento, façam uma saída de praia.

Então nós assessoramos. Vieram umas cinco mil crianças na praia, fizemos núcleos de barraca, e assessoramos uma série de atividades, desde escultura na areia, classificação de material, quando coletavam os resíduos: material cultural e natural. O que que é da praia? Aí dá pra trabalhar. Os professores de Ciências trabalharam evolução da vida, a..., animais vertebrados e invertebrados, fauna, a biodiversidade, ã, com o material cultural se trabalhou, ah, origem dos materiais, que tudo tá na natureza, bah, uma série de coisas! E esse ano. Nós conseguimos ainda botar pé e segurar uma coisa que já queríamos pro ano passado. No ano passado nós não queríamos que viesse todo mundo pra praia do Cassino porque o município é um península, tem várias praias, locais, então a gente propôs que as comunidades fizessem a sua atividade na sua praia, até pra ampliar o conceito de praia, tem a praia do saco da mangueira, tem a praia da capilha, tem a praia do canal do Norte, tem a praia na ilha dos marinheiros e esse ano nós conseguimos fazer isso, então não vai ser um mega-evento. Cada localidade vai trabalhar na sua praia, então as escolas tão se organizando pra trabalharem sua praia, com atividades que elas queiram fazer. Espero que seja uma coisa bem legal, bem rica né. Inclusive as escolas que não querem participar não vão fazer nada né, é um Sábado letivo e tudo tá no calendário, mas é um dia que se instituiu no calendário do município, é o dia municipal de limpeza de praia, é o terceiro Sábado de novembro, todos os anos. A configuração de como ele vai ser estruturado né, vai ser ao longo dos anos que vai tendo uma evolução como já foi esse ano né. Na questão das localidades, da valorização das localidades. Esse é o mega-evento que todo o dia, né.

E a partir desse dia que a gente vai ter né, vai agendar com as professoras até o fim, até o final do mês de novembro porque dezembro acabou né, pra ter encontro de avaliação. Eu te ligo, eu te mando e-mail te dizendo com antecedência essa data pra tu poderes...

Entrevista realizada em 05/09/05.

1. Como e quando tu passastes aderir aos valores ecológicos?

Na prática mesmo, com a educação ambiental, né, com esse nome né, trabalhei nos anos de... 90, 1990 a 92, dois, três anos, na escola Jardim do sol, uma escola de educação infantil de Rio Grande, e naquela época ela recém tinha se formado e o grupo de professoras, o corpo docente, tinha o propósito de construir uma escola diferente, inovadora.

Então elas me convidaram pra trabalhar eu fui trabalhar na escola com educação infantil e..., fazia faculdade na época de geografia e eu tinha feito só o magistério, foi através do magistério que elas... e aí eu conheci em 91 a Judith Cortesão e pelo contato com a Judith Cortesão ã..., eu cheguei a fundar uma, com um grupo de pessoas que lá do museu oceanográfico uma ong que chamava arca – associação para a recuperação e conservação ambiental que nunca saiu do papel, a gente até registrou no cartório e aí acabou não indo pra frente, mas aquele período, pelo contato com a Judith, a Judith começou ah..., a trabalhar com a gente ali na escola em algumas coisas e ela me apresentou uma metodologia pra educação infantil, que segundo ela era de sua autoria né, hoje ninguém achou, teve até uma menina do mestrado que tentou, orientada por ela e que aplicou a mesma metodologia, não conseguiu fazer a dissertação porque..., a Judith é a Judith né. Ela tem muitas experiências, ela compila uma coisa daqui e outra dali e tu já não sabe qual é mesmo a autoria, a guria teve que fazer um trabalho teórico. Mas eu não tinha interesse em fazer nenhuma dissertação, eu tinha interesse de aplicar a metodologia em sala de aula. Aí, durante dois anos eu trabalhei em educação infantil, foi naquele momento que eu comecei a fazer educação ambiental na escola. Mas nos anos anteriores, em 89, o NEMA já existia e era o período de 87 a 89 eles tavam testando a... nem a metodologia de educação ambiental né, o projeto “mentalidade marítima”

que esse grupo tinha elaborado junto com uma escola lá da Querência, e como eu era amiga pessoal deles, dava aula numa escola, eles me apresentaram a metodologia, apresentaram assim um relatório com quinhentas páginas pra eu ler e fazer uma análise ã..., se aquilo era uma coisa viável de ser trabalhado dentro da escola.

Então esse foi os primeiros contatos que eu tive com a educação ambiental.

Agora tô lembrando, lembro que o NEMA foi fazer uma palestra para o magistério no Joanna D'arc. O NEMA foi fazer uma palestra sobre educação conservacionista lá. Isso deve tê sido em 87 por aí, 86, então foi a primeira vez que eu ouvi falar nesse assunto assim, como educação ambiental né. Aí na decorrência foi isso né. Eu conheci o pessoal, eles me apresentaram a metodologia, pediram pra fazer uma análise, eu tava trabalhando no Jardim do sol, conheci a Judith, aplicava a metodologia da Judith, fazia Geografia na época, aí comecei, a partir da metodologia da Judith e do contato com a educação infantil eu assim, como é que é, comecei a delirar com o ensino de artes. Aí eu desisti da Geografia, fiz um novo vestibular, né e entrei pras artes visuais e dentro das artes visuais existe a professora Cleusa Peralta, que já tinha trabalhado no NEMA na construção daquela metodologia inicial e fazia a relação de arte e educação ambiental.

Então com a Cleusa, ã..., com a Cleusa então eu tive um contato inicial né, dessa interação entre a arte... Que eu já tinha essa percebido na prática de sala de aula e aí comecei a trabalhar no NEMA em 95...

[Então esse foi o teu primeiro contato com as questões ambientais?]

Não, com as questões ambientais eu já tinha trabalhado, porque o..., eu faço uma relação disso desde a minha infância, da forma como eu cresci, no ambiente em que eu cresci, mas como prática mesmo em 89 eu fui morar num sítio, aí eu fazia agroecologia, estudava, plantava, vendia hortigranjeiros né, e eu trabalhei com isso paralelo a minha atividade de professora e estudante da FURG até 2001 eu tive, eu gerenciei um sítio agroecológico que era ã..., não me lembro se era 99, por aí, a gente passou, inclusive, a fazer parte da cooperativa Sítio Pé-na-terra, que é uma cooperativa agroecológica, tu deves conhecer, de Novo Hamburgo, São Leopoldo, e eu fazia apicultura aqui em Rio Grande e o mel que a cooperativa vendia era tudo com a gente, e aí eu tive contato, claro, com a Pé-na-terra, passei um tempo lá..., né, estagiei com eles, mas desde antes, desde 89 eu já, já tinha essa relação com conservação, com atividade humana e conservação do ambiente e num processo também educativo, porque eu era professora e a gente, inclusive, tinha, abriu uma estrutura de atividades para crianças do centro educacional fraternidade, que era um orfanato, agora é uma escola e eles, algumas das crianças que se interessavam faziam estágio com a gente lá na horta, trabalhavam na agricultura, nós produzíamos queijo, tinha assim, era uma mini-fabriquinha agroecológica.

2. Que fatos pessoais, acontecimentos históricos que tu considera importante na tua trajetória de vida nesse sentido da tua formação ecológica?

Bom, a minha, eu cresci no centro de Rio Grande, bem centro, na Marechal Floriano. Mas a casa onde eu morava era uma casa enorme, naquela época as casas tinham pátios enormes assim... Então a minha infância foi toda assim, na rua, na calçada, as brincadeiras urbanas de calçada, mas muito também no pátio da casa e tinha um pomar imenso, meu avô tinha ameixa, tinha nozes, bergamota, nós criávamos, nós crianças, os adultos não gostavam..., mas a gente criava galinha no fundo de casa, porque curtia, né.

Me lembro da gente ter uma vez posto uma televisão dentro o banheiro, passava a tarde vendo tv, nós e as galinhas então o meu tio tinha uma fazenda, tem ainda no Senandes, eu ia muito pra fora com ele né, passava muito tempo na campanha mesmo né.

Então eu cresci em contato direto com essa relação com o ambiente natural apesar de ter uma infância, ter crescido no meio urbano, e claro, tem toda, depois na minha adolescência né, tem a relação com a minha família né, meu pai é um dos fundadores do PT de Rio Grande, ele é portuário, então eu cresci junto, vendo toda a luta sindical, a fundação de um partido novo, as campanhas políticas, toda a questão da trajetória dessa assim, dessa relação de trabalhadores né, operários, a miséria..., eu participei, desde pequena eu participava das campanhas, andava no meio das vilas, vendo toda a situação social de Rio Grande, eu acho não, eu penso que isso contribuiu bastante pra minha formação enquanto educadora ambiental, inclusive pra fazer essa ligação entre esse amor à Natureza, essa interação né, essa paixão pela natureza em si e, também pelas questões socio-políticas e econômicas e fazer esse link.

A pergunta seguinte, até vou te adiantar, em relação ao NEMA né, o tipo de contribuição, o NEMA acho que uma das coisas que, apesar de haver um amadurecimento na instituição né, ã que eu acho que é histórico, porque o NEMA acompanha um contexto histórico de movimentos ambientais e sociais que aconteceram no nosso país e no mundo, mas eu penso que a minha entrada no NEMA contribuiu bastante para que o aspecto conservacionista, porque o NEMA nasce como uma ong conservacionista né, e ã..., a proposta de educação ambiental inicial era conservacionista e eu penso que esta questão social, mais política inclusive que hoje o NEMA assume, tem haver né com a minha entrada no NEMA, com os meus posicionamentos, com as coisas que eu acredito que devam também fazer parte do contexto de ação de uma ong. Essa é uma das contribuições. Já existiam outras pessoas, mas a maior parte da, do pessoal que trabalhava no NEMA ã..., não tem essa postura política, - até pela própria formação - não são apolíticos, nada a ver, imagina, de maneira nenhuma, o NEMA tem o posicionamento bem firme, assim, ideológico, filosófico, mas, eu acredito que eu tenha contribuído bastante nesse sentido dentro da instituição.

3. Quando a gente conversou, eu percebo na metodologia, pelo menos no material que foi publicado que eu conheço, a presença de zen-budismo, então, de repente eu to vendo em ti esse combinatório do político e do zen né. Eu queira que tu falasse um pouco sobre isso:

Bom, então tá, falando um pouco das contribuições lá dentro, no NEMA, na metodologia do *Ondas*, especificamente, né, fora essa questão mais política, sócio-política e esse amadurecimento no conceito de meio ambiente né. A fique bem claro, não é uma posição minha dentro do NEMA, existe um amadurecimento que é institucional mesmo, do qual fiz parte.

Outra questão, metodologicamente falando, antes de falar do budismo ã..., é a questão mais da, de valorizar ou de fazer com que as pessoas construam as suas próprias metodologias, né. Eu, eu..., Isso foi uma coisa assim, quando eu entrei no NEMA, o pessoal já tinha feito a pesquisa metodológica que foi que a formulação daquelas cinco *Ondas*, eles já tinham feito aquela pesquisa, foi de 93 a 95 e eu entrei naquele ano, 95, quando eles já tinham testado, feito a experiência piloto numa escola, de caráter interdisciplinar, artes, ciências do ambiente e educação psicofísica e eles tavam trabalhando com os cursos de formação naquele momento e..., os cursos de formação, eles eram os cursos da metodologia, eles trabalhavam com os professores e professoras ã..., a partir da metodologia né, claro não era para as professoras só replicarem a metodologia em sala de aula, mas tinha o intuito das professoras usarem aquele referencial né, de onda um a onda cinco no currículo escolar e depois de um tempo de trabalho no NEMA eu comecei a questionar o pessoal, eu disse: não, a gente vai ter que criar

metodologias mais ã..., participativas, inclusive mais democráticas, formas das pessoas participarem na elaboração das próprias metodologias, isso foi uma contribuição minha, assim, bem forte, tanto que quando a outra coordenação do projeto – claro, isso fazia parte também do nosso histórico assim de testar metodologias pra ver se funciona, se fez todo um trabalho de inserção da educação ambiental no currículo escolar em 97/98, quando o meio ambiente virou tema transversal, as secretarias de educação tavam enlouquecidas porque tinham que atravessar o tema né no currículo literalmente, era meio goela abaixo, no currículo escolar e se fez um estudo, uma coisa muito complexa, muito complicada de..., chata, demorada de ver de que forma, em atividades, a educação ambiental poderia entrar nas várias disciplinas do currículo e depois de um tempo isso meio que morreu na casca. E eu penso que isso morreu na casca porque realmente não foi uma atividade, apesar de ter tido a participação de vários professores em cada sala de aula, de ter sido testado, a gente é muito cuidadoso assim, com esse tipo do trabalho, sempre foi ã..., ele não teve o comprometimento da secretaria, da secretaria de educação e também não teve a legitimação pelas pessoas que tavam atuando em sala de aula, porque elas não eram participantes daquele processo e eu que banquei: nós não vamos terminar esse trabalho! Mas como esse é um investimento do NEMA? Até uma pessoa do NEMA lá me questionou: tu quer dizer então que esse trabalho foi em vão? Não, esse trabalho serviu para um amadurecimento, foi uma etapa, foi uma atividade que nós testamos nosso trabalho é muito isso, em educação ambiental tu vai criando, vai tendo metodologias e o que não deu certo, não tem problema nenhum que não deu certo, né, desde que tu não causes grandes danos às pessoas que estão trabalhando, que não é o caso né, não tem problema nenhum, e eu é que banquei isso, não nós vamos continuar, não tem porque Ter esse desgaste por uma coisa que não vai funcionar, né então o que que é o projeto de educação ambiental da rede municipal de ensino não é a inserção da educação ambiental como tema transversal no currículo dizendo para as professoras qual é a conexão deles com cada disciplina, elas é que vão ter que descobrir essa conexão. Elas precisam de formação para entender educação ambiental, precisam identificar potencialidades e conflitos no trabalho delas, na comunidade delas e elaborar as suas metodologias. Criar junto com as crianças, com os colegas, com os pais, com a comunidade, sei lá com quem ela quiserem né, então a gente começou a fazer esse trabalho, mais participativo com maior autonomia das pessoas que tão NEMA, eu reconheço isso como uma das características da minha forma de trabalhar.

E, com relação ao Budismo, não tem como não ter interferência né, em primeiro lugar, essa relação já existia na metodologia por conta do Ramiro, né que é um professor de educação física, que participou desde o início na elaboração da metodologia e que foi o responsável pela sistematização de um conhecimento chamado educação psicofísica dentro do NEMA, que é a interação de aspecto físico, *espiritual* né, do ser, do indivíduo, na sua relação com os outros.

Então o Ramiro já tinha uma vivência nessa área, ele é terapeuta, acupunturista, trabalha com fitoterapia, então, obviamente ele tem um influência oriental.

As eu, ã..., quando o Rinpoche veio para o Brasil, em 90, mais ou menos, eu conheci o Rinpoche através do Lama Samptem(?), do Alfredo Aveline, ainda não era lama. E o Rinpoche veio várias vezes a Rio Grande, a convite meu e da minha família né, porque e meus pais também são praticantes, e aí eu comecei a Ter contato com o Budismo Tibetano, não é com o Zen, é que o Alfredo é do Zen. O lama Samptem, a formação inicial dele é no Zen-budismo e o Rinpoche trabalha com outra linhagem, trabalha com o Budismo Tibetano e aí então, eu comecei a conhecer né, o Budismo, a me interessar, a praticar, a freqüentar o centro em Três Coroas, e a gente encontra muito entendimento assim, das nossas, eu pelo menos né, identifico isso, ajudou muito no entendimento das minha ação no mundo como educadora ambiental, é muito pautada pela filosofia budista, pelo entendimento das diferenças, da, até conceito científicos da visão sistêmica tem uma relação com conceitos

budistas da interação, da inter-relação, da *interdependência* entre todos os fenômenos né, a questão do respeito à diversidade, às diferenças, à, o desenvolvimento da paciência e da tolerância, né. A aceitação da impermanência da vida, porque quantas vezes, até uma forma boa de lidar com as frustrações né, porque a gente tende a..., tá tu trabalhando tu queres ver os resultados, muitas vezes os resultados nem existem, talvez nem venham a ser identificados, então eu não trabalho mais por esses resultados, eu trabalho porque, inclusive eu reconheço que isso me faz bem, eu não tô fazendo bem pros outros né, essa posição de que..., salvador, a quem trabalha com meio ambiente tem um intuito nobre, é bobagem, é bobagem né, é... a gente trabalha com isso porque a gente se identifica com isso e porque nos faz bem, porque faz bem também a mim, não só por causa dos outros não ã..., então isso foi interessante assim, o Budismo me ajudou muito.

Inclusive, na metodologia do *Ondas*, na época que se estava começando a testar com professores, nós piramos com a onda um, piramos mesmo. Bah, a onda um fala da individualidade, da singularidade, será que a gente não estimulando nas pessoas o individualismo? Né, a gente ficou muito assim, achando que, quanto valores, mesmo a gente dizendo que não quer o individualismo, e sim o respeito à individualidade, à singularidade a gente taria provocando algum estímulo à competição, às pessoas ficarem infladas né, a autoestima lá e cima, se achando o máximo, egocêntrico, e aí nós fizemos uma consulta com o Lama Samptem, ele veio a Rio Grande uma vez fazer uma conferência, nós pedimos um almoço com ele e apresentamos a metodologia, perguntamos o que ele achava com relação aos valores que a gente tinha colocado, o que pretendia trabalhar com a metodologia e ele foi super legal, ele disse que, realmente a gente tava no caminho, não era isso, na verdade, fazia parte do autoconhecimento esse reconhecimento de singularidade, de individualidade, da diferença do outro né, então ele disse podem ir em frente que eu levo fé.

Apesar só no livro a gente fazer, ter só uma referência do Dalai-Lama, a gente..., até pela valorização da diversidade de formas de conhecimento sobre o mundo, sobre as coisas né, nos colocamos também nesse sentido, não só por acreditamos no Dalai-lama, acharmos que ele é uma figura importante, até como pacifista né, com essa postura dele frente à ocupação do Tibet, mas porque ali a gente tentou desconstruir um pouco a idéia de que a Ciência, o que nós conhecemos como a Ciência né, ã..., pauta interpretações sobre a vida, constrói conhecimentos que vão explicar como é que é a nossa relação com o meio e ponto final, e na verdade aquilo que o Capra sistematizou que é a idéia de muita gente, não é só dele, ele foi o cara que fez, sentou e escreveu pra gente ler né. Ele, o que ele fala é, ele já fez essa relação até né com o Budismo, o Tao da Física, Ponto de Mutação, todos os livros dele ele faz essa referência mais o..., o Dalai-lama fala com outras palavras à mesma coisa que o conceito de visão sistêmica do Capra e a gente fez questão de colocar pras pessoas se darem conta, pras professoras entenderem que tem outras formas de interpretação da realidade, de construção de conhecimento, que não são aquelas que a escola lida diariamente, mas que também são importantes de serem consideradas, então, essa eu acho que é a referência mais forte na nossa publicação, depois aquela dedicação no final, que a gente faz, mas, de resto, na prática é muito relacionada, eu não saberia identificar assim, a isso é do Budismo, isso é do... hinduísmo, isso é da física quântica, isso é da arte educação [é híbrido né] é, exatamente, é muito híbrido.

4. Então, como é que tudo isso repercute em teu estilo de vida, em tuas decisões, em teus hábitos cotidianos?

Na verdade que..., apesar de eu ser uma pessoa bastante reflexiva, sou menos ativa, muitas vezes eu me contradigo mesmo, faço tanta coisa que..., tenho tanta atividade, mas eu tento ser mais reflexiva nas minhas ações e..., isso só quando eu fui escrever o meu memorial para minha inscrição do mestrado que eu me dei conta dessa associação de vivências desde a infância, pra chegar à idéia, o desejo de fazer o mestrado em educação ambiental porque..., a gente vai vivendo, as vivências a gente vai acumulando, se faz uma coisa aqui, outra coisa ali, é óbvio que elas são permeadas, tem um elo que sou eu né, minhas vontades, meus desejos o que eu identifico como prioridade ou não, mas eu não tinha nunca assim sentado pra pensar isso sistematicamente que o meu contato na infância com ambiente natural, com os valores, inclusive da cultura tradicional ã..., do Rio Grande do Sul, eu dancei em internada artística, fiz parte de um grupo de CTG, eu desfila no 20 de setembro a cavalo né, que todas essas coisas que são pequenas vivências que a gente vai mudando né, mas depois já na adolescência eu não queria saber disso, aí eu queria saber de..., ã..., era mais hippie, assim, né. Então eu neguei tudo aquilo, construí uma outra possibilidade de vida, depois fui morar no sítio, pra plantar, tudo mais, mas eu achava, via isso como fatos, transições. Experimenta isso, vou trocar pra aquilo e, de repente eu me dei conta que tudo isso tinha uma ligação, quando eu sentei pra fazer o memorial eu me toque: não isso, uma coisa foi desencadeando a outra, inclusive nessa, na formação dos meus valores, da minha interação com o mundo.

De como eu vô a reagir a determinadas situações, que posicionamentos eu vou ter com relação a outras, mas uma coisa muito significativa na minha interação, que pauta a minha interação com o mundo é realmente o Budismo. Apesar de hoje não ser uma praticante formal, não participo de nenhum, não tenho roupa, não to vinculada a nenhum centro, a nenhuma Sangha, mas eu ainda ã..., pauto o meu dia né, as minhas ações do meu dia permeadas por esses valores né, da impermanência, do desenvolvimento da paciência, né, da questão de..., eu dedico todos os dias pela manhã ao bem-estar de todos os seres e todas as minhas ações, os meus pensamentos, né, ã..., os meus sentimentos devem estar voltados à compreensão né, de todos os fenômenos né, como uma manifestação *espiritual*. Então eu faço isso, e certamente que, que... a minha ação como educadora ambiental tá pautada por isso. Não sou pregadora de Budismo, nos cursos na minha..., eu não falo né, especificamente do Budismo, como a gente deve se comportar, é uma sabedoria que eu não tenho. Na verdade to na procura que o meu dia-a-dia seja ã..., pautado por esse tipo de pensamento. Bom já que eu to aqui né, então vou fazer o melhor que eu possa fazer, não interessa se vai ter retorno ou não, se..., né porque eu tenho retorno, o retorno pessoal. Inclusive isso me ajudou muito a controlar a angústia. Quando a gente, a educação ambiental tem isso, quando a gente trabalha com pessoas, a gente gostaria, com propósito né, eu comecei trabalhando com o propósito de mudar hábitos e atitudes. Hoje eu não tenho mais essa, essa, pretensão, nem sei, olha te pra te dizer que a em educação não é pra isso, esse papo de mudar hábitos e atitudes já ta ultrapassado.

Na verdade as pessoas tem de pensar em si, no contexto onde elas tão e decidir o que que elas..., poder descobrir essa possibilidade de tomar decisões ou o que que impede elas de tomar decisões, até quando, até que ponto nós somos ã..., dominados, entre aspas a dominação, mas a gente é formado por um contexto, quando tu vê, tu ta reproduzindo comportamentos simplesmente porque o teu meio te ensina, ou te proporciona que tu só reproduza esses comportamentos. Então eu trabalho nesse sentido, que pelo menos que na gente pare: só um pouquinho né, quem eu sou, o que que eu to fazendo, será que eu quero isso mesmo, será que eu posso não querer, se eu posso não quer ã..., né, o que que eu vou fazer então no lugar, ou então se eu não posso não querer né, se eu não tenho escolha, porque que eu não tenho essas escolhas. É nesse sentido então que eu norteio o meu trabalho, todo, a minha vida pessoal também, né, passo...

Nada assim de buscar... eu relaxei com aquele negócio de ser politicamente correta, ecologicamente correta, ah que saco! A gente de repente né, tu não..., e o Budismo me ajudou muito nisso, no sentido da impermanência. É obvio que eu busco uma coerência das minhas atitudes né, mas no sentido que... só um pouquinho né, essa perfeição não tá na nossa vida cotidiana, a gente não tem a sabedoria pra isso né. É tudo muito experimental, tu faz as coisas, de repente, no dia seguinte, aquilo não significou nada ou significou assim, uma mudança profunda na tua vida, e isso, bom, não tem como prever né, não tá na ordem do dia e o Budismo me ajudou mesmo, muito nesse sentido. E até com relação, por exemplo, em trabalhar em ong que a gente tem um pique, e ong interessa ao poder público, o nosso ritmo é muito mais acelerado

Anexo B – Entrevista com Carla

Entrevista com Carla – 08/12/2005

Carla – Então, começamos pelo meio, né? Da Metodologia *Ondas*. O quê que tu tens a me questionar sobre isso?

Vinícius – É assim: o quê que tu vê de ti no *Ondas*?

Carla – Bom, vejo bem a ... a minha participação, né? Em primeiro lugar. E eu acho que o *Ondas* foi construído de uma maneira muito heróica, né. O NEMA iniciando e o pessoal experimentando e uma coisa muito de movimento, mas era um tal de [?] que outros podem [?] tinha tido contato, né, num movimento de construção mesmo. E acho que tu vê acompanha isso, eu acompanhei desde o início, primeiro como voluntária, né. Bah, dava um... e era bom fazer o que tu tava afim de fazer, utilizando né, ou canalizando aquilo que tu tá aprendendo, né, na academia que foi o que abriu minha cabeça, né. Tanto na Oceanografia [?] ia ser melhor esses fenômenos, tem uma coisa da ciência muito... né. Tanto é que a minha atuação no *Ondas*, ele era diretamente vinculado às ciências do ambiente, né. Então, ah, tem isso. Essa com a relação com a minha vida que foi um crescente, também. Começou pequeno e aí foi indo, o pessoal conseguiu dar um formato, um formato que tinha já a preocupação do conheci... da ciência, da pesquisa, tinha a arte já, né, rondando porque qual era o movimento que tinha esse lado aberto pra arte, pra natureza, pra... né. Talvez alguns nem soubessem o quanto, mas tavam descobrindo isso em si. E isso foi, na verdade, o que me motivou a fazer a Geografia, é esse amor, essa coisa pela natureza assim. Que mais? Chegou uma hora, depois de muitas, ahh, muitas tentativas, estudos(?) em outras habilidades que eu poderia ter, né, não vi que... chegou uma hora que... pôxa vida, mas tá na minha cara, né. É a natureza, é pensar, é conhecer essa natureza assim. E aí a Geografia foi o que me universalizou, né, nesse pretexto(?). A Oceanografia me deu uma base mais científica e mais, ah, com uma complexidade maior de informação, oceano, dos oceanos. Todos, todos fenômenos e seres, né, da Terra(?) e aqui da região costeira, né. Descobrimo esse universo, também, que é o mar [????] essa coisa de imensidão. Então, tem a ver com isso tudo aí. A hora que juntou, juntou as outras áreas, fortaleceu muito porque tinha... apesar... era a pirâmide mesmo o negócio, né, são as [egrégoras?] que sustentam esse pensamento, essa ação. O mais legal era isso, também, a ver com a minha vida. Sempre fui uma pessoa muito de família, assim. Muito pra lá e pra cá. Então essa coisa de ir a palestra, de conversar, de falar, de fazer, de desenhar e ir lá na praia e ir lá viajar e ver coisas novas... pó isso aí é fantástico, fantástico. É uma escola... profunda. E nessa profundidade tu começa, pelo contexto, pelo lugar, tu começa a conhecer as outras ciências. Tu quer saber mais. Se é sistêmico, então, o quê que tá envolvido na em todas as ciências. E aí rola um leque de possibilidades de tu perceber o mundo. E teu lado sensível através da tuas, da tua, ah, da tua vida, da mesma forma de tu querer te interiorizar um pouco, porque tu é muito exterior, né, eu sempre fui, e uma ação como o *Ondas*, como o Mentalidade Marítima era uma ação... com muito movimento, né, muito movimento [?] Sim né, [?] muito movimento. Isso é bacana. Isso eu acho que tem a ver comigo. Eu tenho esse pique, eu tenho esse pique. E aí, claro, tu acaba dando esse pique porque eu fui, né, permanecendo no *Ondas*, fui surfando. Eu surfei mesmo, assim, porque, ele era o Mentalidade, na hora que eu escolhi... formou, eu entrei, peguei essa onda que foi o Mentalidade, aí eu subi, cresci, a gente, então conseguiu formar, acabei ficando eu de coordenadora, muitos projetos aprovados ... (Interrompida)

Continua – Que eu surfei! Então quando tudo... se... auto-organizou... Porque daí entrou bem forte a arte, já entrou o Ramiro, né, que foi uma necessidade, assim do movimento. Se... Cê não acha assim que tá faltando um troço pra tu iniciar... tem um ginasta, né. Eu sei que tem o

Pan, né. Então pra iniciar. E esse iniciar eu acho que tu tem que tá com o corpo... E aí então a Yoga me fascinou, né. Porque é uma coisa muito linda, né. E dali vieram as outras manifestações orientais a contribuir. Então, quando chegou nessa onda, assim, quando eu cheguei, quando a gente chegou com esse grupo bem coeso, testando e...e dialogando muito, conversando muito, mas talvez escrevendo pouco, escrevendo pouco. Buscando essa informação melhor, né. De uma maneira mais elaborada, mais sistêmica, mais analítica. Eu acho que tava faltando esse embasamento aí, teórico, né, pra tudo. E foi surfando. Aí chegou um momento então que a gente, ah, experimentou todas as cinco *Ondas*, foi indo (lindo?). Montou elas. Mas montou elas assim, né, de uma maneira muito, ah, da prática, que eu já te falei, faltava escrever. Faltava, né, mas a gente a concepção da idéia. Foi muito mais fácil porque tu não tava preso a nenhuma, né, de ter que ir prum lado ou pro outro, tu tava... agora e agora... agora... e amanhã... e foi indo e foi indo pros três, né: a Cláudia, eu e o Ramiro. [?] Aí se testou as *Ondas*. Aí teve... aí, quando testou as *Ondas*, testou-se... foi quando eu entrei no Mestrado, entendeu? Foi aí, foi a partir daí. Então toda essa trajetória, essa surfada das cinco *Ondas* eu tava na Academia, eu tava com um vínculo na Academia. Então, tá. Aí, realmente, o Mestrado teve algumas coisas que foram fundamentais né, pra eu, na minha vida. Vinícius – Então tá, como é que era esse diálogo assim, da tua ação no NEMA e o Mestrado, assim? Tua experiência e discussão acadêmica?

Carla – Não, não tinha conexão. Tinha conexão no sentido que tava eu a Lelena e a Cleusa fazendo o Mestrado. Então a discussão era ali, entendesse? E era uma outra... tinha... o negócio tava mais no fundo ainda porque a gente tava vendo, né, e aí que começou a se formar toda essa... questão do pensamento sistêmico que eu acho que é o fundamental. Sem isso... essa nova visão, essa... sem isso. E essa nova visão tá aonde, né. Tá na era de aquarius que já aca, que já tá acabando e tá, e aí entra toda... na minha vida isso mesmo, né. Até pessoas né, pessoas vinculadas à ciência como é o caso da Silui(?) uma pessoa... do Ministério do Meio ambiente, nossa madrinha lá no governo Federal dentro de Brasília que era uma pessoa... é uma pessoa espiritualizadíssima e através dela, nossa, ali, foi outra escola, né. Tu vê, uma pessoa tá lá em Brasília. (?)Funciona essa questão. E a espiritualidade tá em algum momento ali, né? E aí esse foi o surf. A hora que o surf acabou foi a hora que foi feito o livro. Que aí se teve que escrever tudo isso que eu tô te falando. E tá ali, né. É lindo. É um baita trabalho. Bonito, foi ótimo de ser feito, foi outro momento de troca muito intensa entre o grupo. Tava eu, a Rita e o Ramiro, direto, né. Elaborando, criando esse... esse pers... essas *Ondas*, né, esse personagem mesmo. Na verdade o *Ondas* veio por causa do Ohmm, que foi essa a história, porque foi bem na época que nos estava no auge dos... das yogas agrícolas aqui com os meninos, né.

Vinícius – Tá certo!

Carla – Que tinha muito do... do fazer meditação. Eu fazia muito aula de yoga com o Ramiro, né. Muitos nos grupos dele, né, freqüentei muito, feito(?). Aí eu comecei a ver outras coisas e conhecer outros pensamentos, outras linhas filosóficas, eu tinha contato com a antroposofia, eu tinha contato com a [?] com a Helena Blavaski, todos eles falavam dessa questão sistêmico que isso que foi muito bacana dentro do... descobrir essa possibilidade. Não só no... no... através da ciência, mas através dos teus outros contatos que tu tem com o mundo, com as pessoas, né, né. Que tu tá... ah vô lá, vô fazer um Reiki, fiz um curso de reiki nesse período, entendesse? Tudo aí começa a dá uma... é melhor que droga. (risos) Que droga. Claro né.

Vinícius – Com certeza!

Carla – É melhor que droga. Brigada Mara!

Vinícius – Olha só. Então vamo pega essa vertente do *espiritual*, então, já aproveita, assim. Tu... como eu te falei, no trabalho da Márcia aparece isso sobre ti assim, a dimensão da tua relação com a espiritualidade. Queria que tu falasse um pouco disso, assim, a partir da tua

infância, com [?] familiares. E como é que tu foi fazendo essa busca do *espiritual*, né, retomando a questão aí que tu dissesse do *Ondas*, né.

Carla – Bom, essa busca *espiritual* foi um... o [?] de religião que começou a surgir na minha família. Eu com, eu com... meu pai é italiano, então o catolicismo foi a primeira coisa imposta, né! (risos) A mim, né. Não, mas o Papai-do-céu, o anjinho da guarda, não era só mais aquela coisa, né, do... não tinha uma prática. Mas era a missa, tanto é que fiz a primeira comunhão com 6 anos de idade, né. Até [?] foto, não sei se tem ... de mini-saia. (risos)

Vinícius – Tem muitas fotos ali.

Carla – Tem? Eu não vi o trabalho dela. Nunca vi, ela ficou de me trazer aqui. Bom, então essa história do catolicismo, né. A começou meio a que virar cadeia essa história do catolicismo. Tu tem que ir [?] todo domingo na Igreja, né. E isso já veio a minha vó com o Espiritismo, Allan Kardec, fissurada, né. Grupo de mulheres, faziam ah... produziam coisas, depois tinha sessão, as festas dela, as... as Amigas Fraternas se chamava. Muito legal. E a minha vó lia

Vinícius – Esse centro ainda existe!

Carla – Existe, existe! É ali na Colombo, né. Me lembro, bah [?]. É que eu passava muito minhas férias de junho aqui, lá de Santa Maria. Estudei no colégio de padre, no início, que foi o que me fez fazer essa primeira comunhão precoce aí, com 6 anos de idade, né, que... Puxa. Nem me lembro. Me lembro que eu tinha milhões de papéis que eu tinha que organizar e eu era totalmente bagunçada que era tipo – não posso dizer bacana – fascículo assim da... da... da Doutrina do... do... né. Falando de todos os... não me lembro como é que chamava na catequese. Bom, aí depois então começou a ficar um pouco cadeia isso e aí teve um movimento assim muito grande dentro da minha casa, assim. Teve a... a Umbanda, né. [?] [?] Me lembro a energia. E aí tu vai acreditando nisso porque tu tá vendo isso no ar. Porque tu tá vendo isso acontecer. Quem(?)... e aí vai indo. Então vai indo um sincretismo assim, né. [Meu irmão?] Espírita [?] que se desentendeu. Eu acho que..., né. E eu vendo tudo isso acontecendo. Meu pai sempre [atrás?] com a Bíblia, tá. E Jesus. Jesus! Ele ama é Jesus. Mas eu não concordava é com Jesus na cruz. Comecei a questionar. Todo mundo olha Jesus e [?] é Jesus na cruz, né! Então isso foi me di... hoje é que diz a minha... a minha terapeuta lá: Libera Jesus da cruz, né. Pra liberar o sofrimento, então, tem muito disso. E... se buscou muito harmonia na família através de várias ah... de várias manifestações espir... ah... né. De devoção. Tinha uma vizinha na minha casa, do lado, ali, tinha um terreiro e aí tinha os passes. Tinha toda aquela... Era um mundo mais... eu não me adentro muito nele não, né. Não, respeito, respeito. É engraçado. Ele é bom porque ele é engraçado, também. Teve muitas coisas que...

Vinícius – Pruma criança ainda, né!

Carla – Tu imagina, né. Passa [?] o caboclo... Sabe quando eu descobri que eu falei aquele coisa [?] que eu peguei [?]. (risos) Muito legal isso! Então essa foi... Aí quando eu cheguei no Cassino, eu fiquei sem nada porque daí eu aboli, porque eu lutei para não ser da Igreja, não ser do Espiritismo, não ser [?], não ser. Digo: Ah. Parará [?], né... Não ser... e aí foi aqui no Cassino que chegou uma hora que, ih! poxa vida. Tá faltando, né. Eu cheguei muito físico, no físico, no físico. No contato direto, né, no conhecer, no morar tá, né. E chegou uma hora que... E aí, bem do lado da minha casa, assim, tá, os negrão moravam ali e eu comecei a conhecer uma coisa mais que eu não conhecia que era o... o antigo Osho, o... antes do Osho. Depois eu me lembro dele.

Vinícius – O...

Carla – Dali eu comecei. Conheci um livro, umas meditações e a Natureza começou a pedir isso, a reverenciar, sabe? Que era muito bonito. Uns eclipse, umas entrada de [?]. Isso era muito... foi muito impressionante pra mim. E aí tu começa a... Comecei então a... ah conhecer pessoas que já tinham esse conhecimento que era o, né. Já tinham tido esse conhecimento do Ishinghi, do, bah, o livro mais velho do mundo [??] Que jogava até hoje. Jogo, ele é muito

maluco, né. Tu joga de teimoso, porque ele sempre diz o que... o que tu já sabe. (risos) bacana aquilo ali. Bom, me aprofundei bastante, muito[?] das cartas, também, aí já entrou os tarô e aí teve, nesse momento, ah... que eu já estava trabalhando, a Cleusa, que é uma pessoa que também tinha uma... uma habilidade muito grande, tem, teve ter, no tarô e foi bem bacana assim.

Vinícius – A Cleusa que [?] é a Cleusa... Peralta...

Carla – Peralta, é. E com a Cleusa eu conheci a Fraternidade Branca que [?] é tudo que eu vi até agora. Sabe? Foi legal. E foi quando a gente construiu as *Ondas*.

Vinícius – A Cleusa tá fazendo doutorado lá na UFRGS.

Carla – Tá. É. E aí foi. Aí fechou. Eu me dei conta... as pessoa tavam ali pronta.

Vinícius – Interessante!

Carla – Então é isso aí. E aí a espiritualidade depois disso... eu já tive muito mais encarnada né, e percebo hoje que eu to trabalhando mais num... apesar de ter ainda... mas eu to trabalhando mais numa dimensão mais, ah, real, assim, né. Ainda não... né? Porque eu mudei de trabalho. Eu trabalhava com uma... no meio de uma complexidade muito gigante, né. No ambiente direto, com as pessoa, sem onda, mas a onda tá, né, porque tu vai na onda. A onda nunca mais, a onda ela sistematizou. Toda a nossa maneira de agir, assim, de... de, como dizer, de... ah. Isso era uma coisa que a gente... Porque antes de Onda era Osho, sabia! E a (risos) eu [?] cara eixo, cartesiano. Aí quando... Foi quando a coisa... E eu tava no... bem no Mestrado isso aí né! [?] a Judith que foi legal pra mim. Assim, me mostrou umas coisas muito bacanas, tá. Umas coisas da cultura... de outras culturas, né, também. Não tanto como orientand... ela foi minha orientadora, né, a Judith Cortesão. E aí... Eu mais ia lá e ela mais era... batia papo, e contava coisas, né. As coisas malucas de outros lugares e de outras obras e de história, de outr... bah, né. E tinha umas coisa budista, também, no meio e é... Foi bacana aquilo ali. E aí que foi... que entrou o Capra, com essa[?] visão sistêmica. E ele que construiu... ele foi pra mim o... autor do século passado, talvez. Pra mim. Acho que foi. Tanto é que eu tirei até foto com ele já. (risos)

Vinícius – Ah! É mesmo?

Carla – Tenho foto!

Vinícius – Assitiu congresso com ele, alguma coisa assim?

Carla – Fui! Fui no Fórum Social Mundial!

Vinícius – Ah!!

(Incompreensível)

Carla – Então é isso, assim, a espiritualidade. Hoje eu sou uma pessoa espiritualizada, consigo articular melhor entre todas essas facetas e junto[?] todas elas, sabia? Porque tem muitas pessoas de outras que não é mais só a... o Catolicismo, né. Ah! Cada vez tá mais depressa[?]. Tem evangélico, tem... né! Então tu vai conhecendo e eu continuo conhecendo isso através do meu trabalho. Agora, pra mim acho que tava na hora de eu dar um, uma parada e... renovar, me auto-regular em todo esse ensinamento. Porque é mui... A coisa da vida prática. Muito intenso. É muit... Se tu deixa a coisa rolar, tu já não tem domínio, só tu saber que tu não tem domínio, né. E... Ah e teve também uma coisa muito importante na minha vida com relação... só pra complementar a espiritualidade, que eu usei uma substância que foi... ah... floral, né. Eu tomei sete anos de floral. E o floral foi... mexeu. Mexeu na estrutura. Acomodou aquela informação toda, porque a informação na minha cabeça ela é, ela é totalmente louca[?] nada. Ela entra... eu tenho uma baita dificuldade nisso, na academia, agora, de sistematizar tudo que eu escuto[?] isso que eu to te falando, né. E até sei quem é que falou, mas de uma maneira que todo mundo quer ouvir, né. Bah, isso é um saco. Tu tem que falar assim dum jeito que eles tão formatados pra ouvir, né. Ah, isso é... Brbr, é? A vestibular é assim. Todo mundo tem que falar a mesma coisa!..

Vinícius – É... Dependendo do ofício do sujeito[?] que fala, né?

Carla – Ah! Isso é tão difícil pra mim! E tu vê! E eu adoro escrever. E eu escrevo, mas aí é a outra linguagem. Aí é a outr... aí é ma... essa eu me ralo lá. (risos) Que eu faço aqui. Eu me ralo, né. É interessante isso. Interessante isso. Então eu acho que é isso aí com relação a..., a....

Vinícius – Olha só, então eu te pergunto assim, oh: Como é, como e quando tu passasse a aderir a esses valores? O momento que te marca, assim: Olha, agora eu quero isto, sobre a ecologia, da relação com a Natureza. Não me lembro[?] que tu já aproximou, né!?

Carla – Já. Já falei, né. Que foi bem quando eu cheguei aqui, que eu me dei conta que... [?] eu tinha tido uma vivência muito ligada à natureza, né.

Vinícius – Sim. Pois é. Tu fala da... do passeios[?] com o teu pai...

Carla – Puxa. Saímos muito! Meu pai era uma pessoa que... que ele saia, ele ia... Todo final de semana ele mostrava um lugar diferente. Não era de ir direto. Não acampava, não. Meu pai sempre foi muito comodista. Não queria saber de barracas, né. E... dava trabalho mesmo. Então não tive esse costume. Mas nós íamos muito nos lugares. “Vamos visitar o Menino Deus!”, “Vamos visitar não sei o quê”, vamos na Estação Experimental, e sempre com coisa ligado muito... na cachoeira, na barragem, ah, entendeu? Sempre tinha. E... tá, nós íamos pra Jaguari, pura selva, né. Pura natureza. Lindo! Um rio maravilhoso. Mas muito lindo, muito preservado, né. Um vale muit... O vale da... ah, encantador. E... então sempre essa relação com a natureza, essa curiosidade então, de conhecer, em casa também, muitas árvores, né. Tu sempre... Ah! Uma goiaba ah! ah! ah! ah! Eu lembro[?] tudo isso, né. E meu pai era um colono. Tinha... Teve um bom conhecimento da terra, né. Das espécies. Como é que planta, como é que... ah... uva, né. Então tu sempre [?] nisso. Sempre nessa história. Então, eu acho que esse valores, eles foram se aproximando... Da ecologia foi uma coisa bem de juventude, eu acho. Foi bem na... foi onde eu me achei. Achei meu caminho. Foi quando eu fui fazer a Geografia. Foi aí que eu achei meu caminho. E me dei conta que eu tava recheada daquilo a muit...[?] [?] Né? Então tu imagina. [?] tipos de livros. Livro de escola, né! Aula de geografia, aula de geografia, mapas, né. Tem até hoje lá: mapa mundi... 45 anos, então. Isso tudo eu acho que f... contribui e que foi o... né? Não sei se uma pessoa que tivesse vivido doutro jeito será que ela não teria também a mesma motivação no momento da vida dela? Né?

Vinícius – Não tem como a gente saber, né?

Carla – Como é que eu vou saber? Tá, mas teve. E eu vejo que quem dá certo na Educação Ambiental é porque teve uma vivência mais... Ah é! Porque é... é construção muito basal, sabe! É uma coisa que tu nem processa, acho que quando tu vê...

Vinícius – Tu tá envolvido, né!?

Carla – Não!

Vinícius – É uma da... de raiz como a gente fala.

Carla – Ainda mais numa idade de adolescente, né. Tu imagina! Vendo tudo, querendo saber de tudo, experimentar tudo, né. Poxa!

Vinícius – Ainda mais que era novo também!

Carla – Novo, novo.

Vinícius – É... A gente pode dizer até que de alguma forma às vezes é coisa de grife, em alguns... em algumas ações, não nos movimentos, mas é até chique a pessoa...

Carla – Ser de ONG?

Vinícius – É!? Ou ser ligado a... natureza...

Carla – A ecologia? É. É. Ter aquele ramo. Eu acho que esse é um bom passo no... na humanidade. Porque eu acho que é primeiro o recontato, depois o Descartes[?]. Porque eu acho que, ah... ali no Descartes, ah... separou[?], entendeu? Nasceu[?] tudo separado[?]. E esse movimento da Ecologia dá o tentáculo novamente pra começar a religar. No religar vem a religião, não é? Que vem do religare. E aí vem todo um... um espaço pra todas as áreas do conhecimento. Isso eu acho fantástico. Porque acho que tá cada vez mais. Pó, antropologia, antropologia, arqueologia... sabe? Só que tá faltando o quê? O *Ondas*. As *Ondas* em outras

instituições. Puxa vida. Aí seria bem mais fácil. Só que também não é assim só o: Ah, faz o *Ondas*. Não! Que aí vai, vai ser aquela história que tem no *Ondas* que é espiral, né? Tu vai entrar naquela espiral. Depois tu vai surfar a onda[?], né. E até entrar na espiral, tu imagina! É conectar e articular todos esse pensamentos que formam a pessoa, seres humanas que tão ali. Nossa Senhora! Dá outra coisa! Dá outra coisa. Eu vi... Isso eu vi... Isso é perspectiva! Isso é bom(?) da gente fazer dentro da Universidade, eu acho que já foi... já teve algumas coisas dentro da FURG, mas agora quando ah... eu fiz esse concurso lá de... do Atlântico Sul que nunca me chamaram, pra professor de Educação Ambiental o o o... o negócio da... o programa de ensino (ininteligível). Só que eu dei uma puxada mais... porque com tem uma pessoa que vai dar a fundamentação teórica da epistemologia, né, e eu ia falar de Educação Ambiental, então tu imagina, né, Educação Ambiental! Né?

Vinícius – Mais é[?] Gestão Ambiental... Interessante, né!

Carla – Era Administração e aí Administração caiu fora, aí tem que ser só Gestão Ambiental. Não é mais Administração.

Vinícius – É isso é uma abertura, é o Ambiental invadindo outras áreas, né? Isso é muito interessante!

Carla – É... É. Isso é muito. É necessário. Hoje se tu não tiver essa visão de perceber... a degradação, né. Por quê? Porque começa tudo a banalizar o mundo, né. A miséria, a pobreza, a fome, a... a insensatez, a guerra, tudo começa a ficar sustentável. Entendeu? E esse troço de sustentável é complicado, né. Porque às vezes o sustentável... é pra quem?

Vinícius – É, [?] sustentável.

Carla – Né! O sustentável quê, é uma mentira, porque é um sistema que manipula tudo, que faz que seja sustentável do jeito dele, dentro do jargão da... globalização, né, de dos movimentos às vezes muito [?]. Aí(?) eu acho que tá muito complicado o mundo, né? Mas é melhor a gente i... passar. Sabe? É! Não dá pra se impressionar muito senão tu começa a reafirmar muitas coisas, né. Que eu acho que nem são mais nessa dimensão. Aí, né, começa a ver por outro lado: Pó, eu vô te um alento na... na... na regeneração do ser humano e do Planeta e que... existe algo poderoso, existem as forças, os seres, os arcanjos né, os budas(?), as dévoas(?), o, enfim todos os... os que tá fora que articula, que mantém no outro plano. É, começa a ver assim as coisas, né. Começa a ter esse sentido mesmo. E isso, pó, começa a repensar na tua vida, algumas maneiras de agir com a tua família, né, com o teu marido, ceder, de ter tolerância, de... É. Pó, não adianta eu pré... né... é aquela história: não adianta eu... bota fora um papelzi... gr... uma bituca de cigarro quando ninguém não tá me vendo, né. “Ah, vô bota fora”. [?] Eu sei né que não! Então... é uma coisa muito, muito de tomar conta de ti, de tomar conta. Esse, esse compromisso com... com a Ecologia, né, com a Natureza, com... Quando eu falo Natureza eu tô falando assim... que na Natureza quando fal... mesmo coisa quando... o Tratado da Biodiversidade, né. Trata a Biodiversidade, não só de [?]. E isso já tá no... no discurso ambientalista, tá na lei, graças a Deus. Que essa diversidade... Não é bio... É bio de etnia, é bio de tradição, sabe? Eu acho que cada vez mais tem que... no papel do educador, nesse processo é levantar a estima dessa... do pescador, do artesanal, do produtor do... do vinho, da uva, da jurupiga que é o trabalho que... eu tô vendo ali na Ilha dos Marinheiros, né. Tu levantar essa, só tu que faz é um... né. Investir, se tu tem mais dinheiro, tu investe, pronto, né. Hoje, um grupo de monitores, caiu a ficha deles, porque eles... aquele trabalho, com tudo que tava acontecendo, eles podiam, ah... ah se movimentar melhor ali dentro, não esperar que venho o ah... a... agência de turismo que leva, não mas eles tem o... eles tem o controle dessa sistema, né, de visitação: Quem chega, o barco tá junto, o... o franguinho[?], o café, o almoço, a saída, o monitor, aptu[?]. Eles conseguiram. Foi fantástico [?]. E tu te dá conta disso. Com toda essa... com a tua experiência com... e isso é uma coisa legal. Tu vai te dando conta. Então a gente trabalha muito assim aqui, né. E aí eu saí do *Ondas*, mas o *Ondas* foi eu levei, né. (risos).

Vinícius – Sim. Interfere, no...

Carla – Imagina, que eu não vô leva, né. E aí levei pro Taim, levei pra Ilha, mas ele, muito mais, ah... livre, assim de... de... né. Eu tô trabalhando tudo meio junto, assim: planejamento, o conhecimento ele tá... ele tá ali todo. Só que com outras pessoas, então tu... E daí se tu... isso eu vejo com a experiência. Se tu... As vezes tu... tu diz assim, não vô faze assim, né. Que eu já fiz a... Isso é legal do[?] tu não repetir. Eu já fiz de[?] outro jeito, tá [?]tri difícil. Foi isso que eu pensei hoje, no Taim, né. Com relação à metodologia. De, pá, de fazer, de entender qual era o propósito acima da informação. Bah[?] tinha uma coisa da cidadania, do anarquismo, talvez, quem sabe, né. Porque a Educação Ambiental não é lá o anarquismo é o próprio... Mas deixa assim. Deixa Educação Ambiental, né. Então quem sabe não é esse o propósito, não é a sociedade alternativa, né. Então eu começo a ver isso, e hoje eu percebi. Fiz doutro jeito, com outro grupo e eles, então[?] foram fantástico. Foi fantástica a sacação. Tipo quase eureka! Sabe? Legal isso, bem legal, bem legal, bem legal. Deram conta, deram conta. Então quer dizer, isso tu... já nem sei mais o que eu tô te respondendo.

Vinícius – Não, tu tavas falando do... do... também não sei mais mas... Olha só. Que fatos então, assim, pessoais ou então acontecimentos históricos te levaram a... ou tu acha importante nessa tua adesão a questão ambiental?

Carla – Fatos pessoais?

Vinícius – Ou históricos. [?] falar da tua infância...[?] do Nema...

Carla – Acho que histórico... eu acho que. Tem que ser... mundial?

(Conversas sobre o gravador e arrumando posição)

Carla – Esses é um... esse é um dos grandes, né. Isso eu não [?] [?]. Isso é um [?]. Porque muda[?] o tempo[?], [?] uma outra vivência. E talvez se eu tivesse [?]. Bom mais, azar [?]

Vinícius – fica a vontade.

Carla – Então tá. Começa a dá sono[?] [?]. ...visando todos aqueles, aqueles ah... métodos né. Aquelas, as, as produções artísticas utilizando sempre elas. Dentro do processo. [?] veio sozinha, assim. Aqui a gente adaptou algumas coisas. Fez cursos, eu o Léo, né. Tá de volta aí. O... o Rick[?]. Ah, foi bom, foi bom foi bem. Foi bem divertido. Foi bem assim, ah... Vamo cria uma nova meio de chegar na escola. Que agora o NEMA é que tava dentro da Escola não era a escola que tava dentro do NEMA. E essa coisa da conquista do professor, trazendo uma informação desse nível, com essa bagagem assim. O que a gente pretendia, que as pessoas soubessem e passassem a... a agir, a compartilhar com os outros, né, bah é muito... difícil isso, né!

Vinícius – Olha só. Como é que tu encara esse fatos, esses acontecimentos, esses valores? Tu percebe que interfere na tua vida pessoal.

Carla – Como eu te disse, né. Tu começa a te policiar, tu começa a ter outras atitudes, tu começa a perceber também que se... não adianta... pó, o conhecimento tá ali, se tu quer utilizar ele [?] conhecimento, principalmente assim da [?] dos valores, da [?], muito alterada, né. Tu começa a ficar... a te mudar a perceber que aquela... que aquele conhecimento ali que... tu buscou dentro da espiritualidade ele tem que ser praticado. Isso foi uma coisa que eu retomei bastante, né.

Ah... não é a relação com as pessoas. Tu vai trabalhar numa equipe. Aí também começa também outro [?]... Tu tem que respeitar as diferenças, né. Porque as diferenças... Agora tu não tem mais pai e mãe pra te defender ou pra quem tu te esconder é tu, né. É tu e tu mesmo. Então essas diferenças essas ah... e acho que ainda tem, pó, muitas coisas para (risos) melhorar, né. Com certeza! Muitas coisas. Mas acho que já to mais amena, né. Meio emburrada, às vezes. Acho que sou meio... Se eu começo a pensar só no trabalho isso é ... é uma coisa do... do, né, do da ação, ação, ação, ação. Eu pareço que me perco um pouquinho nesses referenciais aí. Então eu tenho que ter, eu... eu passei a ter, né, um... um outro distanciamento na hora que eu tô precisando me recarregar e eu me recarregar é muito de

um... a prática desse [?] aí. De ser amigável, ser, né, mais feliz, não tão reclamadora, ah, ter uma relação melhor com teu pai, com a tua mãe, resgatar coisas, acho que muito de resgate, faz o resgate de vida, né, entende? Tu...

Até porque hoje eu tô trabalhando com uma pessoa que... trabalha com cura quântica. E a cura quântica ela pensa[?] nem sei o que que é que trabalha porque é essa visão muito aumentada do que a gente tá vivendo das outras dimensões. E ela tem esse canal, né. Então não é só o... o... tu não tá ali só pra tu te dar bem, assim, o que é que vai ser de bom ou o que que tu vai te prep... não. Ali pega nos dedos, entende, né? Porque não adianta não ter movimento interno, não vai ter movimento externo, né, então [?] [?]. E esse movimento interno que que é? É todo esse bem viver, eu acho é perceber isso, ter esse conhecimento. Não quero ficar enxergando o raio-X de ninguém, né. (Parada para falar).

Eu acho que esses valores também tão, estão assim no dia-a-dia. Eu acho que é isso tudo que eu falei, Vinícius. É tu ter um novo comportamento, uma nova postura dentro de ti. E isso é só contigo, é super segredo. E ahah e é... não é mole às vezes, né! Não é mole. Tu... Tem uma coisa até que quando eu fiz a minha dissertação que eu li muito. Que o Jung questionava isso ah, tu... tu como educadora, aquilo que tu prega, que tu, né, tu... tu realmente age daquela maneira na tua vida pessoal.

Vinícius – É o desafio, né?

Carla – É, bah!

Vinícius – Freire tem... apresenta isso também, né? Ele é da palavra que sr corporificava[?] pelo exemplo.

Conversas...

Carla – Mas aí tu vê, né. Com esse monte de professor aí que tá. [?] Quantas milhões de pessoas talvez não tenham esse entendimento que eu tenho. Isso eu me questionava muito. Pó, mas porque que eu vô saber, né. Será que eu quero saber? Tudo? Tem gente que não sabe de nada! E vive a vida. E tá, eu sei que pode ta com seus possesores, seus obsessores que realmente eles interferem, né, no teu caminho energeticamente, dependendo do... da maneira como tu age, o que tu faz, o que tu bebe, o que tu fuma. Tudo isso, né. Isso aí tudo tem... O que tu briga com as pessoas, o que tu julga, né. E essa história do da reunião[?] de movimento [ou desenvolvimento?] é um exercício que eu acho que é o principal aí no meu dia-a-dia, né.

Vinícius – Pela compreensão, né? Bah!

Carla – Porque o que que acontece, Vinícius, todo mundo quer ouvir parece que a mesma coisa, né. Só que cada um põe a máscara e, então eu acho que é tirar ess... a máscara, é tirar a máscara. E... tem que ser verdadeiro, tem que ser mais verdadeiro. Aí tu dispensa[?]. Aí eu tenho um grande método que eu falo assim ó: Ah, não quero mais, não me agrada, não me serve? Tchau! Cara, tu pode crer que vai voltar de outra maneira. É muito interessante isso, muito interessante isso. Tem que liberar a pessoa, a coisa do apego daí tem o apego, né, tem... Isso é uma coisa da prática do dia-a-dia, né. Acho que é a única coisa assim realmente que me prejudica muito é o cigarro, né. Acho que [?] isso aí é uma coisa de valor[?], né. O que se dá valor. Quando será que vai cair a minha ficha? Que eu vou... que eu vou morrer, eu sei, que às vezes cai, né, mas, de verdade! Isso toma... E acho que a Educação Ambiental, a Ecologia, esse senso, é isso aí, é tomar conta de ti, né. Na hora que tomo conta de ti, não tem jeito. Tu assegurou teu... pra todo sempre. E isso aí, como vai passar pros outros, vai depende daí da tua vontade, daí tu tem os teus valores, a tua... É tudo muito simples, tu visse? Fica fácil de resolver, né?

Vinícius – Tudo tá relacionado, né!

Carla – A é! É tudo muito simples viu, Vinícius, né. A gente é que complica, né. Faz essa volta toda aí, pra...

Vinícius – O mais interessante é que na pesquisa é sempre um encontro contigo mesmo.

Carla – É...

Vinícius – Por exemplo[?]. Toda a leitura que eu faço do trabalho de vocês, ou das falas...

Carla – Tu chama pra ti, não tem como!

Vinícius – É impressionante assim!

Carla – Mas é claro, é claro! (risos)

Vinícius – Eu queria te perguntar, assim: os principais desafios que tu vês, que já visse, da Educação Ambiental em Rio Grande. Desafios que já se superou, e os que tu vês a frente: “olha, tem que ser superado”.

Carla – Eu acho que o que o maior que já se superou foi trabalhar em todas as se... as prefeituras independentemente dos partidos. Isso aí eu acho que é um baita desafio. Que se permaneceu principalmente com o *Ondas*, com o Mentalidade, foram 10, 12, 12 anos de... de convênios com a SMEC, né. Às vezes a goela a baixo, às vezes mais acreditando, depende muito[?] da pessoa que tá lá, né. E eu acho que esse foi uma, um desafio muito superado, que hoje, a secretaria mesmo tem a sua identidade de projeto de Educação Ambiental construído pelo NEMA, né. Então eu acho que isso aí foi um baita desafio. Outro desafio, é, que se superou, é a...acreditarem no nosso trabalho, eu acho que isso hoje existe uma unanimidade em termos de seriedade, de competência, de capacidade das pessoas que trabalham no NEMA, né. É referência. Isso eu acho que foi... se trabalhou muito pra isso, dando pau às vezes e, né. Como diz o diretor, a ex-diretora: “Há de endurecer sem perder la ternura”, não é? Eu acho que isso aí é um desafio, também. Ah! Outro foi... acho que uma grande conquista das pessoas sa... serem mais informadas, acho que o NEMA tem... como eu disse ali agora, o NEMA... 34% da população do Cassino conhece o NEMA, né. É um índice... é uma mídia radical alternativa (risos). Ela... esse é o nome que deram pro, pra atuação do NEMA (risos). Um trabalho de jornalismo que foi feito aqui.

Vinícius – É verdade?

Carla – É, Legal isso. Tá. Ah... Outro desafio. (Pensando) Então, essa informação. Porque hoje as pessoas já tão muito bem informadas, também um desafio que, no início, ele... Às pessoas têm muita resistência ao novo, a saber, a conhecer, a não fazer coisas que elas estavam habituadas a fazer normalmente. Tirar areia, botar o lixo assim, assado. Hoje existe todo um... uma ação conjunta que de certa maneira tenta harmonizar esses conflitos, eu acho que hoje são muito menores, apesar da crise ambiental ser evidente, emergente, né? Mas é um começo. Mas é que, puxa, né! Te o homem, o ser humano, ele, age, pensa muito mais lentamente do que a... o tempo geológico, eu acho, em termos da sua, sabe! O pensamento do homem é o tempo geológico na sua vida, eu acho. A maneira dele... demora muito tempo, né. Pra perceber, pra entender, pra mudar, não sei. Acho que isso já tá escrito no universo. Porque não tem jeito. É a passagem, né. Então, eu tento e, até me... me, de ficar às vezes muito decepcionada quando as pessoas não vem, quando as pessoas não dão o devido valor, né. Isso aí... é com o tempo. Não dá pra se indignar, senão f... se um aceito, deu, valeu. Aí eu comecei a... a a a me esse foi[?] um obstáculo de satisfação do meu trabalho, de ver ele, eu produzindo e e e realmente entrando na na cabeça, no tempo das pessoas, assim, né. E isso é baita, um baita desafio, né. E dali[?] cai a ficha pra mim, é o suficiente, é o suficiente. Pra[?] muita gente, né. Imagina os pensamentos!

Vinícius – [?] escolas. Como é que tu foi percebendo os desafios...

Carla – Bom, dentro das escolas os desa, o desafio ele foi gigante, porque é uma coisa que te desmotiva muito trabalha com professor. Te dá uma desmotivada e com o sistema. Que eu acho que os melhores anos das nossas vidas de trabalhar com o Mentalidade foi quando nós éramos, tinham, tínhamos mais autonomia. Quando tínhamos outras fontes de financiamento. Isso aí nos garantia muito mais o ir e vir. No momento que tu fica vinculado a um, somente um, né, ah, ainda mais num, numa esfera muito basal, que tá ali, que, né, que, e que tem muitos problemas que não de agora, né. O sistema educacional, né. Então eu acho que daí tu...

aí tu ti... desespera um pouco mais, né. Aí tu perde um pouquinho a tua, essa ligação, essa, essa autonomia, assim. Por quê? Porque, porque às vezes, muitas vezes os projetos também são, são financiados por um só financiador, num determinado momento. Tu atende as egi, exigências dele, mais tu é, tu trabalha num outro nível de, de articulação, do, de liberdade, porque é uma coisa muito... Dá uma idéia que tu jogou e que se tu jogou ela bem feita, tu vai aprovar aquele, aquele projeto, né, que foi uma coisa que tu concebeu, que tu idealizou. E às vezes eu acho que o sistema educacional, principalmente assim, com as secretarias municipais, né, tu fica muito mais aleijado. Porque tu tem que fazer muito mais, às vezes, o que é[?] o papel dele, né. É o, ou rezar na mesma cartilha que ele. Ah! isso é muito chato. Isso foi uma das coisas que (pensando) a gente passou.

Vinícius – E no espaço da escola...

Carla – No espaço da escola. No espaço da escola... com... as crianças, com os adolescentes é o que garante (risos) se eu for lá fazer. Se eu for lá fazer. Eu me, eu me garanto, entendeu. E às vezes tu entra, então todo mundo fica “puta, que saco!”. E aí ali tu faz a performance, uma palestra, uma discussão. Tu desarma, tu consegue a atenção, consegue a participação. Eu canso de ouvir: “Bah, vim aqui achei que ia ser um saco”, sabe E a coisa do NEMA é uma coisa muito legal, é um ente muito querido, sabe. É um ente, uma figura que ela, tu, imediatamente eu vejo que as pessoas, na escola, as crianças, adoram. [?] vim muito mais, né. Que eu acho que isso aí foi uma coisa que se perdeu muito, né, a escola dentro do... Hoje tá... tem mais gente no [?], tão começando a se articular, tão começando a fazer um trabalho mais, também, comunitário. Abriam pra outras tendências, né. A escola chega uma hora que... Tem que ter investimento pra fazer, pra realizar os projetos, né. Tu forma, tu estimula, tu motiva, tu dá condições, tu dá subsídios, aí elabora o projeto e aí também tem o problema dentro da escola de aceitação desse projeto. E eu acho que isso depende muito mais dos alunos. Se tu vai e faz um trabalho afuzel de Educação Ambiental, tá, e daqueles assim, tu, sistematicamente, tu vai ali, tu dá palestra, tu faz saída de campo, tu faz oficina de arte, tu faz oficina de..., né, um monte de coisas, ah! Sensibiliza! Sensibiliza. E aí se tu propõe alguma coisa desse grupo começa a... e isso é muito importante. Dá pras pessoas construir as soluções. Isso é muito legal, né. E que eu tenho percebido assim, que tu tem que ter, tu tem que abrir o espaço, porque tu começa a ficar muito dono do ambiente, muito dono do conhecimento, né. “Tá, tá, as dunas[?] são isso”. E eu acho que tu tem que construir as soluções. E isso eu to vendo que, a sociedade tá muito angustiada, né. Então, viro tudo um caldeirão. As questões ambientais elas são questões de, que é... da sociedade [?], né, de trabalho, de emprego, de violência, droga, incompetência, burocracia.

Vinícius – Uma coisa...

Carla – Os desafios que, eu acho que são esses, né.

Vinícius – Outra questão da Educação Ambiental como política pública. Que é uma coisa que tá se movimentando hoje, aqui. Qual a tua opinião, até, sobre esse processo? De repente... Qual é a minha leitura nesse sentido: É que se vai, se relaxa um pouco em relação aos projetos escolares porque a prefeitura vai assumir que é a consequência natural e aí tem um movimento pra instituir um sistema de Educação Ambiental ou um plano. Como é que tu vê essa questão, essa articulação?

Carla – Eu acho que primeiro tem que ter uma conversação entre todas as partes que fazem Educação Ambiental, não só o município, mas o Estado também faz. Tem muito professor que é do município e do Estado. Então ela tem duas esferas e elas são diferentes, em termos... eu acho que são, eu não sei. Eu nunca fui professora, mas eu percebo. A autonomia, né, a qualificação. Tem, existe, né, um, um, uma diferença. Às vezes é [?], às vezes é [?], tá, nos dois lados. Acho que melhorou muito já, melhorou muito. Em termos de estrutura física eu acho que isso contribui bastante, tá. E eu acho que o fato de hoje ter o projeto Quero-quero em Rio Grande, né, ele pode ser o puxador desse carro, pra discutir uma... ah meu Deus do

Céu, eu acho que tem que... A lei já existe, né: a Política Nacional de Educação Ambiental que é todos esses conceitos, tudo que tu vai trabalhar, como que tu vai trabalhar. Olha Vinícius! Eu não sei se serviria muito assim como um modelo. Talvez como uma forma de, como uma formalização do processo, né. Mas eu acho que tinha que valorizar todas as experiências que já existem e tinha que chamar pra esse grupo, pra essa câmara técnica, que vai elaborar, com a participação de professor, eu acho que tem... Se for pra ser tem que ser participativo. Tem que ser... Como é que as pessoas... Aí eu acho que é uma discussão que demora um tempo, né. Como é que essas pessoas vêm... a secretaria, o professor tá na sala de aula, né, o pai, o pescador... o pai do aluno, a mãe [?]. Eu acho que tinha que ser uma discussão assim de... por quê? Porque o quê que vai ser esse plano assim, no fundo: É dizer como é que tem que fazer Educação Ambiental no município? Tu vai ter tantas horas de maneira interdisciplinar, tu tem que ter um grupo pra isso? É isso! Pelo que eu to entendendo. Não sei se eu sô tão burra nessas políticas, nessas coisas assim, mas, o quê que é o plano. É um... a trajetória que a secretaria trilhou nesses dez anos com o NEMA. Esse é o plano, né. Claro com outros, outros condimentos. Tem o núcleo de tecnologia, tu vai poder trabalhar em outras dimensões, talvez seja tacanho[?] fazer um plano..... oie eu não sei assim, sinceramente, se [?]. A gente testou todo um trabalho ali de... reformulação do currículo, né. Fez sugestões pra Educação Ambiental, o *Ondas* dentro de cada disciplina. Se deu a esse trabalho. A gente fez um estudo[?] curricular. Pego todas... pego aquele[?] tanto de informação e deu uma sistematizada, trocou alguns conceitos e referencia a cada atividade com o seu objetivo uma, uma atividade de Educação Ambiental. É essa atividade de Educação Ambiental em cima de conceitos e de, de todas as áreas, de que maneira que tu vai trabalhar, né. Que eu acho que o... não sei se é isso que vai no plano. Vai ser isso?

Vinícius – Não sei!

Carla – Vai ser uma proposta curricular? É. Não sei. Mas se ele tem... se ele for construído, se ele tá nesse processo de construção tem que tá a FURG. Tem que tá o Mestrado, aí eu acho que tem que tá todo mundo, né. Todo mundo.

Vinícius – ?

Carla – É. E pra fazer um Plano de Educação Ambiental pro município eu acho que... eu acho que é interessante no sentido que da as diretrizes, algumas diretrizes pra quem quer fazer, quais são os, né, o, o, que foi assim, de alguma maneira desse tamanho, não como política, mas como metodologia que eu fiz na minha, tu viu alguma coisa na minha dissertação...

Vinícius – Eu não vi a tua dissertação!

Carla – Da, [?]das, [?]das *Ondas*[?] marinhas.

Vinícius – Não, eu vi, na verdade eu não sabia que tu tinha essa [?] em Educação Ambiental, fui saber na dissertação da Márcia.

Carla – Tá, tá, tá.

Vinícius – Eu achava que tu era da Oceanog, da Oceano, né!

Carla – Aha! Não, nem me formei em Oceano.

Vinícius – Tu vê! Eu não tinha essa...

Carla – Nem me formei. Então. E tem a ver o que contém no livro comigo? Tu acha? Tu que não me conhecia.

Vinícius – Conversando contigo tem. Tem a questão das ciências do ambiente, a questão do [?] e de uma puxada que tu traz assim... É que eu tenho pouca relação contigo, né. Mas a gente sente assim tem...

Carla – Baita desafio!

Vinícius – e o Ramiro falava muito, assim, na entrevista com ele “Bah, tens que fala com a Carlinha”. Disse “Ah, mas eu vô lê a dissertação antes”.

Carla – E ele dizendo que tu tinhas que falar...

Vinícius - “Bah, tens que falar com a Carlinha”. Várias vezes, assim, na entrevista com ele... me botou umas pulgas.

Carla - Ah, porque a gente fez um trabalho muito intenso eu e ele, ali, juntos, né. Como trabalhar [?]. Trazer, que é o que o teu orientador te diz: “Traz o Espiritismo, traz”. Como é que? Traz ele!

Vinícius - É a minha matriz instituinte.

Carla - Que é a tua, tua matriz instituinte. Então, tu sabe que eu fiz isso na minha dissertação e a Judith me malhou! Ela acho muito cedo pra ver essa visão, aí, da yoga, da meditação, da contemplação, de fazer um...

Vinícius - É que primeiro a gente tem que ter o pedigree do doutor, né?

Carla - Pois é! É que...

Vinícius - Na academia, pra depois poder... Mas há um movimento bem contrário a isso.

Carla - É, aha!

Vinícius - bem aberto a... tu vê assim oh: sociólogos como Boaventura Santos trabalhando com essa lógica...

Carla - A estética, é!

Vinícius - ...na Sociologia que é uma loucura de mundo[?] fechado, na educação. Tem o Mellucci que é um sociólogo, também, que trata desses novos movimentos. Tem muita abertura.

Carla - Porque, né. O quê que... Qual é a tendência? A tendência é tu morar entre as cidades, viver num edifício que tem um budista, um judeu, um umbandista e um outro na tua volta, e acho que é um mundo muito de escolhas. Cada vez as escolhas vão tá mais permissivas. Tu vai poder escolher mais. Isso é muito legal. É muito legal, né? Então, é, tem uma puxada aí. Tem uma puxada grande. Eu trabalhei muito, cansei muito.

Vinícius - [?] da tua área.

Carla - Hum, hum. Hum, hum.

Vinícius - [?] [?] educação psicofísica do Ramiro, da arte.

Carla - Da arte.

Vinícius - Mas tem muito a puxada do teu trabalho[?] de ciências do ambiente. E uma coisa que eu achei interessante, o Ramiro falou assim: “Puxa, tu tá fazendo uma dissertação sobre o nosso trabalho!” Eu disse: “Olha Ramiro[?], [?] dá pra fazer muita coisa daqui, é que eu tenho um material... é muito ah... é a condensação de uma experiência bonita[?]!” Isso é uma coisa que é muito legal[?] E é mesmo, né!

Carla - Sim! Não eu sei!

Vinícius - E eu acho que dá pra levar isso pra muita discussão!

Carla - É! Eu to aí a um[?] passo[?] do doutorado. Então, a minha dissertação de mestrado ela é um excerto das *Ondas*. Ela é o quê. É a onda 2. É o lugar onde vivemos. Que é o que tu tem que te dar conta, né. Só que o, o, o, eu consegui, assim, ah, talvez, ah, eu apresento uma metodologia que eu vivenciei, um método vivencial. Me, uma metodologia pra quem quer chegar num lugar que nunca chegou e quer fazer Educação Ambiental. Isso tudo tem[?] que fazer, pelo menos pra, pra ter um conhecimento prévio, né. Tem que ter uma bibliografia, tem que chegar num lugar. E isso aí tava vinculado a uma proposta de intercâmbio entre comunidades de, ao longo da costa brasileira. Então eu fiz na Paraíba, fiz em vários localidazinhas, prainhas que..., só com crianças. Na Paraíba, no Rio Grande do Norte, em Pernambuco, em Alagoas, no Piauí. Foi feito uma experiência, que não fui eu, é, tu, bem diferente né! No... Santa Catarina e eu no Rio Grande do Sul, né. Aí eu pego essa, todo, todo esse, esse, esse, esse, ah, potencial de informação que eu obtive com a minha percepção, com a entrevista com as pessoas mais velhas, com as crianças, e ali eu apresento os principais, as principais vertentes que [?] fortes pra fazer Educação Ambiental. E assim repensam as áreas do conhecimento. É a ciência, é a antropologia, tem uma baita sambaqui lá, [?] precisa de um

arqueólogo pra trabalhar, né, o artista, do, do, enfim, né, da sociologia, então tu pega os pontos que são signos e essas vertentes tão vinculadas a signos que é a Iemanjá, o câmara, os molhes. E aí tu vai trabalhar em cima daqueles signos que eu acho que são as miniaturas que a Cleusa Peralta, na sua, na, na tese, na dissertação que ela defende sobre a teoria da atividade, que é muito interessante aquilo, aquela metodologia alemã, né, que veio da Alemanha. E aí o quê que aconteceu: os alemães vieram pra cá e ficaram impressionados com o trabalho do NEMA! Porque eles tinham toda a teoria e faltava assim oh, o, o sensor principal, né, a matéria-prima, o humano pra fazer, tá[?] fazer[?], pra ordenar toda essa, essa seqüência de intersecção que tu tem que é isso, né, tu vê todo, tu vê o, o, o belo, o exato, o humano, o, tu vai vendo todas as categorias, a categorização da [?] [?] que falta. É isso aí. As categorias. É [?]. Essa dissertação da Cleusa é legal, porque ela vai ter muita coisa ali, é, muita coisa dali é, foi, canalizado pro Mentalidade. Ela foi nossa consultora e foi um momento bem bacana assim, que a gente tava trabalhando, tava no Mestrado, tava fazendo essa interlocução acadêmica e interna, também, né. Bacana! Ah! A Carmem Vera [?]... Acho que foi isso. Então, e os signos são isso. Aí partir desses signos, então, tu vai construindo[?] um projeto de Educação Ambiental na comunidade, trabalhando a potencialidade e o conflito[?], né. Construindo soluções. Que é uma segunda etapa. Então agora...

Vinícius – Isso é uma marca tua!

Carla – Isso é uma marca tua, minha, minha, eu inventei... O Plano eu acho isso, eu acho que é válido, acho que tem que sistematizar essa, essa informação só que eu acho que ele tem que ser construído participativamente. E consultar quem faz Educação Ambiental, quem recebe Educação Ambiental, quem pensa e... Eu acho que todos nós que somos, e pensamos e fazemos Educação Ambiental, né, de alguma maneira, isso é, esse rotulzinho assim, na verdade, eu acho [?] é muito popular[?], muito banalizar. É! [?] [?] [?]

Vinícius – [?] chuva [?]

Carla – Mas ele é, sem querer. Por trás disso ele tem outra... sabe, tu percebe isso. Ainda mais quando chegou num momento que eu comecei a trabalhar com comunidade, direto, saí da escola, saí do professor, enchi meu saco.

Vinícius – Claro, tem uma hora que... isso eu tinha que te perguntar: Tem uma hora que, na dissertação da Márcia, aparece isso, que tu fala disso assim.

Carla – Rompi, rompi.

Vinícius – Que tu sai da Educação Ambiental pra ir pra esses projetos.

Carla – É. Trabalhar em Educação Ambiental em projetos de conservação. O foco mais da conservação da natureza, né. E eu ia entrar, bah... E a educação ambiental ela entra assim com, como[?] um comportamento social muito forte. Entrou muito forte, né. A Educação Ambiental ela tem um cunho bem social. Tá, não confundindo social... paternalista, né. Mas bem legal. Eu tô fazendo Educação Ambiental num outro nível, assim. E tô trabalhando na escola sem aquele compromisso de, da pedagogia. Ah! Que saco! (risos) Baita viagem, né. Então não. Legal. Trabalhando num outro... Claro trabalhando com pessoas que tem[?] contato muito, tem... fácil, né. Pra... É mais fácil, é mais fácil. Um baita contato com a natureza, vive dos recursos, né, da pesca, do extrativismo, do pecuária, da arroz, da, é! Gente que tá, ralada, né, tá ralada, ralada, né, não tá tudo tão bonitinho, assim, não. Então isso aí, trabalha educação ambiental com outros valores, é onde tu, tu, porque daí tu percebe o quê que tá faltando ali pra reintegrar aquela sociedade àquele ser. Claro que leva tempo isso, tô te falando assim, né. Isso é... processo de dez anos, né. Mas eu acho que em três anos de trabalho, três anos e meio se teve um resultado assim, fantástico. Tá todo mundo ansioso sabe, Vinícius, por se organizar e pode saber quais são os seus direitos, né. E tem que ter essa visão crítica, tem que formar isso. Se... isso eu acho que na escola falta um pouco, falta até por quê? Porque tudo é memorizado, tudo é, isso acaba contaminando o que tu faz de educação ambiental principalmente se ainda é mais pontual, né. Agora se tu tem trabalho direto, né. E

às vezes eu acho que tem que ser a cargo do professor, mas tem que ter perfil, não é qualquer professor que vai fazer. Tem que tá muito sensibilizado. Eu acho que tu consegue sensibilizar. Mas aí tu [?] [?]. Mas é difícil isso. A gente tem que sensibilizar muito. Muita gente que tá, que ficou de cara, eu acho que hoje tem uma outra visão.

Anexo C – Entrevista com Ramiro

Entrevista realizada em 23/09/05.

1. Qual a tua formação e tua atuação profissional hoje?

Na realidade, eu tenho a minha formação em algumas áreas né. Eu comecei a minha atuação profissional como professor de educação física em Pelotas, aí, a partir daí fui morar em Santa Catarina, trabalhei no ensino estadual por um três anos, daí resolvi dar uma volta pelo mundo, vendi minhas coisas todas, passei três meses na flauta, aí, lá descobri um pouco do turismo, achei interessante o turismo, achei que era uma boa experiência de trabalho. Voltei para o Brasil, fiquei morando no Rio de Janeiro, fiz vários cursos de turismo lá. Trabalhei na área, fiz (...), e voltei para Santa Catarina uma vez mais, achei que uma vez formado eu tinha que ir pra lá né. Fiquei mais um ano lá, voltei pra Rio Grande, depois de passar quase onze anos, dez anos praticamente fora, durante esse tempo todo né, e...

Aí tá, trabalhei um pouquinho de ecoturismo em Rio Grande, fiz também curso de guia local em Rio Grande e, com o interesse de trabalhar com guias europeus, eu resolvi morar no Uruguai, pra aprender um pouco de espanhol, junta um dinheiro também, eu achava que ia voltar de lá com mais idiomas e, nesse meio tempo, fui ficando, quer dizer, quando eu tava lá no Uruguai, acabei fazendo uma formação em yoga, eu já praticava yoga desde os quinze anos, dezesseis anos, eu fazia, tinha interesse de trabalhar em casa, quando e´..., em Pelotas eu tive uma experiência de um ano com uma professora de yoga de Pelotas, ela queira que eu já trabalhasse naquela época, mas eu não me sentia apto, bom, resumindo...

Quando tava fazendo essa estadia no Uruguai fiz curso de formação de instrutor de Yoga, quando voltei pra Rio Grande, em seguida comecei a trabalhar com isso. A partir desse curso de Yoga fiz um curso de massagem pra formação, quando vim pra Rio Grande, fiquei sabendo que tinha um cara que dava curso de massagem em Rio Grande, que era no Cassino, onde eu tava morando, (...), ele me fez uma formação em casa, assim, ele fez curso em São Paulo extremamente extensa com chineses, ele enfim me passou, o que ele aprendeu lá ele passou no boca a boca fazia em mim, ia me corrigindo, ele me encaminhou pra um curso em Porto Alegre uma formação em massoterapia mesmo, quinhentas horas de curso, diploma, essas coisas.

Lá, eu fiz durante um mês a formação em Porto Alegre e fiz vários pequenos mini-cursos que aparecem lá, um desses era de auriculatura, fiz curso de chakras também. Então, a partir dali, com a auriculatura, me dei conta que a acupuntura, que eu já curtia, já tinha visto alguns anos atrás uma entrevista, uma equipe de brasileiros, de políticos brasileiros que foi na China, no Jornal Nacional falaram o que eles tinham visto o Sistema de Saúde da China, me chamou a atenção naquela época, e marcou bastante que até a surdez eles curavam com a acupuntura, mas só que claro, mora aqui em Rio Grande, não tens acesso às essas coisas, tens que sair pra fora pra buscar qualquer tipo de formação, praticamente, né. Muito distante de mim, sempre achei que era coisa pra chinês, quando eu vi algumas colegas fazendo, aplicando acupuntura, eu me senti também, de certa forma, apto a fazer aquilo, aí comecei a fazer uma formação em São Paulo, curso, do mais tradicional no Brasil fundando em 61, eu ia um, a vez por mês a São Paulo, fiz isso durante dois anos, fiz a volta ao mundo em dois anos, depois resolvi fazer outra volta ao mundo, fazer uma formação em Porto Alegre.

Nesse meio tempo surgiu curso em Porto Alegre, eu já tinha começado em São Paulo, eu resolvi terminar...

Nesse meio tempo que eu fui ã SP eu fazia com a minha..., a esposa de um dos meus professores, ela era aluna de Tai chi, então ela foi me dando umas dicas de Tai chi, cada vez que eu ia lá ela ia me passando um pouquinho da forma do Tai chi, então, na verdade, eu fazia Tai chi e nesse meio tempo estudando: Yoga, massagem, né, para compor essa visão, digamos, holística.

Aí, nessa época... Bom, pra terminar essa parte da formação, basicamente isso né, agora tô fazendo o mestrado, bom, depois mais adiante eu te conto dos outros projetos, o xadrez...

Nesse meio tempo, teve quinhentos cursos, Vinícius, que eu não vou colocar em detalhes porque... Reiki! Outras coisas que a gente vai passar... E... Praticamente é isso aí. A Educação Física e essa visão da saúde terapêutica né, preventiva.

2. Como e quando passasses a aderir aos valores ecológicos e a te relacionar com a educação ambiental?

Quando eu comecei a dar aula em Rio Grande, eu comecei a dar aula no Cassino também. Então ali, por influência, por conhecer muita gente da Oceano, principalmente eu comecei a Ter alunos oceanólogos e uma das minhas alunas também foi a Carla.

A Carla já tava no NEMA, conheci o NEMA assim por nome assim, não sabia que o pessoal trabalhava com a parte ambiental. A Carla já trabalhava com o NEMA e já tinha um convênio com a SMEC, já firmado, de capacitação dos professores. E ela foi minha aluna e...

- Pois é, achei que o NEMA trabalhava com Biologia. – Não, não é biologia, é educação ambiental, pá - pá – pá...

- Precisamos da parte corpo pra isso, quem sabe... Vamo fazê então!

Aí partimos da postura da árvore, passamos a relacionar todas as posturas de yoga que tem uma relação com o ambiente: a postura da árvore, da cobra, do escaravelho, da montanha... E, a postura de yoga tem uma representação do ambiente.

Então nós começamos a compor, a pesquisar quais as posturas de yoga que se encaixariam pra criança, e como é que nós iríamos transformar o nome dessas posturas em nome das coisas locais, da biodiversidade local. Não adianta eu falar em escaravelho, né? Com árvore vai ser a postura... Um figueira, pode ser. E aí comecei a pesquisar, e não tínhamos referência nenhuma sobre isso.

Já nesse primeiro ano – 93 – eu tinha uma ligação com Montevideu e numa das idas encontrei livros de yoga pra criança. Então, minha base foi buscar a fundamentação. Nosso trabalho começou o inverso: a partir da idéia, começamos a praticar, a experienciar, nossa primeira experiência piloto da metodologia, novo enfoque da realidade, não sei se tu sabes, é da macro pra micro escala, do Big Bang até chegar ao meio ambiente, a biodiversidade total, o ambiente todo.

Então nós começamos a compor. Já tinha estabelecido cinco eixos que viraram *Ondas* norteadoras. Eu comecei a ver o que se encaixava nesses conteúdos que estavam ali postos e o que eu poderia acrescentar como professor de educação física, como terapeuta né, e aí a gente foi descobrindo várias práticas que eram extremamente benéficas, são extremamente benéficas pra educação.

Por exemplo, os exercícios respiratórios te dão uma clareza mental muito grande, te acalma, deixa a criança desenvolver a atenção e a concentração, acentua a capacidade de harmonização.

A meditação também né, no momento que tu para de pensar, medita, a cabeça, ela vai limpando, depois fica muito mais fácil de absorver na tua consciência. A gente foi vendo isso daí, a gente foi identificando autores que falavam essa linguagem que tinha na realidade uma linguagem não acadêmica.

Então a gente descobriu o Capra, O Ponto de Mutação é fantástico pra mim! Fala de terapias alternativas ali. Não sabia que se usava dentro da medicina a meditação como auxiliar à cura do câncer, por exemplo, na China.

Daí eu comecei a tentar juntar essas práticas, outras que a gente foi vivendo, junto com essas temáticas e, além do mais, com as ciências do ambiente e da arte-educação.

Que que se trabalhava na arte, que que se poderia encaixar de atividade né. Pra fortalecer e tornar dinâmica. Porque a gente via que a gente vê na educação é que a educação é extremamente estática e a criança de 1ª a 4ª série ela quer movimento, quer mudar.

Então a gente tava bolando como levar isso pros professores que se pudesse usar na no dia-a-dia deles, né? Tipo assim: bom um exercício um exercício respiratório quando t[á] um tumulto na sala de aula é extremamente benéfico, baixa a agitação, a pessoa se concentra e tu pode falar. Uma pequena meditação, trinta segundos, só pensar na respiração. Pô! Um professor contou pra nós: Bah, eu fiz a meditação da respiração e consegui acalmar, do contrário eu ficava batendo no quadro, atirando giz e não conseguia fazer parar.

No momento que tu propunha uma atividade, tinha que manter um tempo, se tornou mais claro e alguns professores conseguiam experienciar bem, tiveram bons relatos para nós. Infelizmente a gente não teve..., esse interesse assim, não era interesse, meu principalmente né, de registrar isso, fazer relatório, fazer um antes e um depois de aplicar as práticas, todo mundo pensa porque a gente não fez isso, complicado, mas é porque acho que a gente sabe que se quiser fazer faz entendeu? Não tinha esse interesse, nosso interesse realmente era montar essa metodologia né.

E com isso eu fui compondo outras práticas, além do Yoga, que tem..., o Yoga, o Yoga, basicamente, pode se dividir nas posturas físicas, nos exercícios respiratórios, na meditação e na visualização criativa, tá? Depois eu acrescentei as auto-massagens bem como assim ó, pô, vê bem, a maioria do sistema de saúde tá atrelado ao sistema de remédio, (o entrevistado se afastou por segundos, o que impede o entendimento desse pequeno fragmento) sistema convencional, mas hoje mesmo, acabei de dar uma aula, a primeira parte da aula foi de auto-massagem né, como é que tu vai te auto-masagear de modo que te alivie a tensão, dor de cabeça, coisa assim, coisas básicas. As pessoas não conhecem que tem um microsistema na orelha extremamente poderoso, (...), se fizer um auto-massagem na orelha tu vai tá te terapiando, te programando, te prevenindo de te desequilíbrios do sistema imunológico. Então de um pouco de levar essas práticas de cura pra essas comunidades carentes, né, porque o nosso público é carente, extremamente carente, então como é que tu podia levar uma coisa que as pessoas pudessem fazer no dia-a-dia. Isso beneficiaria não só o aluno, o professor também, o professor precisa também, né? O professor também tá estressado, um monte de galho em cima...

Então a gente foi compondo esse universo de práticas, digamos, terapêuticas mas que fossem, não se esquecessem do fim último que é fundamental nesse sentido, e foi agregando jogos cooperativos, né, os valores ecológicos, principalmente, acho assim, que um das grande contribuições, essa metodologia até a 4ª série, é justamente não ter competição, né. A gente vive numa sociedade extremamente competitiva que se reforça a competição, a própria professora reforça aquele que tira uma nota maior, ele ganha uma estrelinha, ele vai ter, sei lá, o nome dele no quadro, entendesse? E, com isso, tu reforça na realidade, tu valoriza uma minoria, a grande maioria ela é desprezada nesse sentido.

Então, o que a gente conseguiu ver é que esses valores competitivos estão extremamente ultrapassados, já não servem pra nossa sociedade! Eles até estão extremamente em alta, mas na realidade eles estão em decadência, porque na realidade, professor de educação física que usa excessivamente a competição ele tá reforçando o modelo econômico e competitivo, que amassa os menor e quer mais que os outros se ferrem. Tipo assim, americano sabia que tinha dado terremoto lá na Índia, não avisou, porque, porque teoricamente eu acho que eles já

sabiam que podiam reconstruir o país, entendesse? né, mas a Natureza é sábia, entendesse, ela tem essa capacidade de inclusive mandar mensagens pra eles dizendo... Então a gente viu que... realmente os jogos cooperativos eram muito mais benéficos que os competitivos, só que o professor de educação física não tá capacitado nem tá aberto pra esse tipo de visão né, uma visão ecológica, ambiental, o nome que se queira dar, ela não tá dentro da escola de educação física. Já viramos o milênio, já o nosso trabalho tem doze ou treze anos, não se vê isso, não tem, não faz parte do currículo.

Então a gente foi jogando com jogos cooperativos, a gente também sempre valorizou muito essa questão da expressão corporal, de como eu vou usar o meu corpo e por aí vai. Coisas que tão aqui presente, tu não vai imitar uma girafa né? Nós não temos aqui, vô imitar um... a..., uma flor né, o girassol, uma... né, sempre procurando valoriza a biodiversidade, então o nosso enfoque sempre foi nesse sentido.

Então, além da expressão corporal a gente trabalhou com jogos dramáticos também, pequenos esquetes, pequenas improvisações, não é uma dramatização aquela de fim de ano pra escola, não. Tipo assim, ó, tu pega uma grupo e vamo imitar uma cena do cotidiano. Divide em grupos, qual é a cena do cotidiano que tá na tua região? Na barra vai ser um pescador, provavelmente, o cara que trabalha com vagoneta. Então, como tu vai representar com o corpo em grupo uma cena do teu cotidiano. Então é uma forma de tu resgatar, a arte dramática tem essa capacidade. Resgatar as histórias, né, e também o cotidiano das pessoas. Então a gente usou muito os jogos dramáticos, é extremamente interessante o poder dos jogos dramáticos. Então, basicamente eu fechei com as técnicas, com as dez técnicas de bio né? Também teria alguma coisa de Tai chi, Só que o Tai chi é extremamente difícil, a gente não pode usar a forma do Tai chi pra educação, a princípio né, a não ser que a gente tenha uma aula sistemática, só que isso a gente nunca teve, a sistematização pô, durante um ano eu vou aplicar tal técnica em tal grupo pra ver se funciona... Isso a gente não conseguiu fazer.

Não era o nosso interesse e também a gente não tinha muito tempo pra isso, cada um tinha as suas outras atividades. Eu me sustentava praticamente com o meu trabalho. Sabe como é que é ong, ong depende de projeto, demora a pagar, é muito doido. Eu tava nesse meio tempo estudando, pagando os meus cursos me deslocando pra São Paulo, pra Porto Alegre, ti imagina né, pagando os cursos, pagando né. Então eu me sustentava aqui, como me sustento até hoje, no NEMA eu tinha algumas horas lá com eles, geralmente era só uma manhã, depois foi pro dia inteiro, e aí eu cheguei a ficar dois dias com eles e três dias aqui, fui jogando com as necessidades. Quando tinha bastante trabalho no NEMA ia pra lá. Na época que a gente escreveu o livro, bah, dedicação bastante intensa... Então fui compondo os valores Vinícius, não sei se eu te respondi bem né. É através das literaturas, através do contato aí com a Carla, com a Lelena que já fziam o mestrado em educação ambiental, comecei a ler muita coisa, tentei o mestrado também na segunda turma, rodei, umas das grandes questões minhas na época era a questão da desvalorização das pessoas que estão trabalhando né, que tem uma prática já, eu acho que com isso eu perdi um pouco, não, não tenho amargura, que isso, eu não sou amargurado, mas eu acho que poderia ter fundamentado melhor o meu trabalho, com certeza, mas eu fiquei por fora, não... vou ficar de fora, não me quiseram, não tive competência pra entrar, não valorizaram o meu trabalho, beleza, não tem problema, não vai ser por isso que vou deixar de fazer né, tanto é que fiquei fundamentando, e uma das últimas fundamentações do meu trabalho foi a questão dos valores humanos, de como trabalhar com os valores humanos dentro da educação. Então né, foi uma coisa bem posterior já, no final assim, já na virada, quase no próximo livro e..., tem duas linhas muito legais de enfoque da, dos humanos na educação. Que é a linha da Brama Kumaris que é uma ong dentro da UNICEF e uma outra linha dum sábio, mestre indiano chamado Sai Baba, que também tem um trabalho voltado pra educação, bem interessante, de como colocar valores de amor, a paz, a cooperação, não-violência na educação e eu acho que isso deu um fechamento muito

interessante, muito legal, eu acho inclusive que se não tivesse isso no nosso livro seria uma falha, mas a sorte é que tu conhece gente que tá lendo outras coisas, as pessoas vem e te contam e tu incorpora e experiencia pra ver se funciona, mas basicamente é por aí.

3. Que acontecimentos pessoais, que fatos históricos foram importantes na tua trajetória de educador ambiental?

Olha, o que eu vejo assim, que eu acho que foi bastante que direcionou ao menos pra mim, motivou bastante foi saber primeiro saber que não tem, não tinha, não existia, porque o Mentalidade Marítima foi que eu saiba o primeiro ou um dos primeiros projetos de educação ambiental financiados pela Fundo do Meio Ambiente pra isso, o pessoal que criou primeiro o Mentalidade Marítima, ele aprovou o projeto junto a FMMA pra inserir e testar essa metodologia, e foi bastante interessante saber que em Rio Grande tinha uma coisa andada e valorizada né, só que nós demos essa transformada nele, a gente deu uma direcionada. Isso é bastante interessante assim, e depois todo o processo de aprovação criado na SMEC, em outros lugares, nós fomos pra Irajá e quando a gente e..., um dia a Carla me liga: Vem que a gente tá, nós vamos sair num livro, tá se editando com as experiências de educação ambiental no Brasil, os caras nos chamaram, quem nos indicou foi Marcos Reigota, tá, beleza. Aí foi quando nós saímos, não sei se tu conhece, “Muda o mundo Raimundo”, um livro que pouca gente tem, um livro que teve uma circulação mínima, não teve uma quantidade de venda assim, que eu saiba, não tem mais edição. Então é uma parte teórica, eu tenho O NEMA tem esse livro, tem esse livro, é uma fundamentação teórica e ali mostrava algumas experiências que tavam sendo feitas no Brasil, mas tudo muito pontual, uma experiência aqui e ali e agente via que o mentalidade tava se inserido bastante na fundamentação né, a gente tava conseguindo um espaço, na SMEC tinha abertura de se testar essa metodologia, só que bah, tem os entraves né Vinícius, nem todo o professo é afim, o professor sempre acha que vai se incomodar mais, que vai ter que estudar, vai ter que ler, que vai acrescentar no seu trabalho e a maioria dos professores não tá disponível e, no nosso caso, a gente sentia falta sempre de um professor de educação física que, que abraçasse né na SMEC e pudesse a gente levar a coisa pra outras escolas, pra capacitar os professores. Bom, o que tá pegando, o professor deu alguma coisa de... Tai chi, busca em São Paulo, busca em Porto Alegre, vamos ver, eu não tenho condição de dar entendeu, isso eu senti falta.

Então, realmente foi marcante Ter ido lá no Fórum vê o lançamento do “Raimundo”, ter visto o Raimundo ser lançado, bah, o pessoal que tinha sido os autores, o Marcos Reigota, a Vera, fazendo assim uma festa, valorizando né a nossa estada lá em..., eu acho que isso foi bastante marcante e depois foi também a, essa coisa de, de, da, da, da possibilidade da gente publicar o mentalidade, uma batalha, bastante morosa até que um dia saiu a aprovação do projeto, eu acho que isso foi uma das coisas mais marcantes que eu lembre.

Todas as possibilidades de conhecer um monte de gente e tal, de dar um monte de curso, conhecer muito professor, dar muita risada porque realmente essas práticas, elas tem essa capacidade de liberar, de deixar as pessoas mais a vontade, as pessoas riem bastante, isso foi uma coisa bastante gratificante... Não sei se...

4. Como é que essa tua caminhada, esses cursos, essas atividades repercutiram no teu estilo de vida, nos teus hábitos cotidianos, nas tuas decisões?

É, uma vez tu começa a te adentrar na..., nessas questões assim, ambientais, assim, tu vê que o teu cotidiano que é feito de centena, de milhares de pequenas coisas ele pode ser mudado,

deve ser mudado e a maioria das pessoas não se dá conta. Pessoas com extrema cultura, gente que trabalha na universidade, gente..., coisas simples pega o cara fumando e joga o cigarro, a bagana no chão, bah, já vi quantas pessoas, e gente que tem cultura, que lê jornal. Que tem acesso à cultura que tem um padrão de vida e que faz isso, né. Sempre levanto um questionamento assim: quem é que faz a barba fechando a torneira? Pouca gente né, é sempre com a torneira aberta, como que tu, tu lava a tua louça, como é que tu separa o teu lixo? Tu separa o teu lixo? Né. Então são pequenos atos, pequenas coisas, assim, que não é nem pra economia pessoal entendesse? É pra pensar o planeta como um todo.

São pequenas coisas assim, entendesse que no teu dia a dia tu começa a te dar conta que tu pode mudar né, são pequenos atos então eu acho que isso foi fundamental pra mim, eu acho que, por mais que eu tivesse conhecimento, soubesse dessas coisas assim, eu acho que no momento que tu começa a trabalhar, tu te dá mais conta disso, isso é fundamental... De poupar nas pequenas coisas que a gente pode ,..., isso é fundamental pra mim, me ajudou muito.

Já tinha hábitos alimentares, isso não mudou na minha vida né, questão de não fumar e não beber né, de não comer carne vermelha, isso já era muito claro pra mim né, mas essas outras questões, eu acho bem marcante assim, acho que eu passei a valorizar assim, me dar conta assim, né, a questão de separar o lixo, por que não separar?

Tu fica com mais informação na mão né, das coisas que estão acontecendo, dos perigos que a gente corre e não se dá conta. Tipo camada de ozônio, coisa assim, do gênero né. É muito legal, tu começa a conhecer o teu ambiente legal, tu começa a trabalhar, tu começa a ver porque a água do Cassino é marrom, tu começa a te dar conta porque que aqui não tem bahia, só essa praia reta, claro, de tanto ver a Carla falar da geologia, tu vai nas outras palestras, entendeu? Tu vai sabendo que foi, foi uma coisa geológica, essa região aqui era mar, ela é extremamente recente, tem vinte e cinco mil anos, a gente não sabe, né? Ainda é recente essa estrutura geológica.

Então são essas coisas que são legais de tares e saber, mas desde que tu tenha interesse também né, senão tu pode participar de uma coisa e aquilo ali passa e tu vai adiante...

A questão da arte também, a questão do grafismo, das etapas da evolução da criança, por isso aí, pelo desenho tu pode fazer um diagnóstico, como é que tá funcionando a criança, são idéias que tu vai te afinando, vai te dando um outro conhecimento né, de tanto dialogar com essas pessoas, de tanto conviver com elas, né, isso eu acho que é legal no trabalho interdisciplinar né, tu pode te abri e aceitar as coisas dos outros e... poder trocar mais, né.

A gente vê que que a gente lida com professor que não troca com os outros, tem a sua carga horária, não tem um momento de intersecção, de troca e isso foi sempre muito legal aqui no NEMA né, final de tarde não se falava mais em trabalho, era só outras coisas que se falava, se falava então nas festas, era meio proibido falar em trabalho também né, não, aqui não! Porque a gente já tinha toda uma rotina né, já se pensava em casa também, se pensava no seu trabalho né. Então nos momentos de lazer assim, não se pensava em trabalho, isso é uma coisa muito legal também. Pra gente aprender no seu dia-a-dia, principalmente marido e mulher né, normalmente tende a recair no teu trabalho, é extremamente desgastante pra o relacionamento, tem que falar de outras coisas da vida, compartilhar de literatura, de arte...

Mudou bastante, foi uma das coisas que te, abre a tua cabeça né, vai te abrindo. o NEMA, é interessante essa história, são vários projetos, na minha época tinha uns seis, sete projetos, só que esses projetos te chamavam de vez em quando, tipo assim, teve uma época que a gente ia lá na Lagoa do Peixe, Mostardas, uma vez o coordenador me chamou, ah vai lá dá um curso em Mostardas. Maravilhoso, fui pela praia, nunca tinha ido vi quase que uns duzentos flamingos na praia, uma coisa fantástica, nunca mais vi assim, entendeu? Pô fui à Uruguaiana, fui à Santa Catarina, nesse meio tempo tu vai né, te relacionando com um monte de gente e..., te possibilita, muitas vezes bancando do próprio bolso, né, mas pela satisfação pessoal de

colocar o projeto adiante, de se tornar mais conhecido, no entanto não rendeu nada, pra dizer em termos financeiros, praticamente nada cara, pra tu vê, tu até me espantou quando tu me ligasses ontem, pô tu vê né, em saber que, a gente sabe que o nosso livro ta aí né, na roda, mas saber que alguém pode se interessar pelo nosso trabalho é uma coisa muito legal, não que vá te render nada, realmente não rendeu, assim, em termos materiais, mas pela satisfação pessoal foi extremamente gratificante, assim. Eu até vou te adiantar uma coisa assim, uma pergunta mais adiante ali.

Hoje em dia, eu saí do NEMA, não posso dizer que saí totalmente do NEMA, eu me afastei do NEMA no momento em que o Mentalidade ele deu uma certa retraída né, ah..., que se queria que a SMEC andasse com as próprias pernas, que tocasse o próprio projeto de educação ambiental da SMEC e que aconteceu mais ou menos por aí, de uma certa forma, e eu vi que não tinha mais função ali né. Então foi essa coisa assim de cursos, apresentar o meu trabalho, de fazer as atividades porque eu queria sempre inter-relacionar, eu...e..., eu tento entrecortar as atividades, com a ciência, com a arte, depois vinha eu, depois a ciência, e assim por diante. Entrava eu antes do recreio, depois do recreio, entendeu, pra dar uma espriguiçada, demanhã cedo, quando tá com frio, eu fazia alguma coisa e assim por diante, entendeu? O pessoal tava meio dormindo depois do almoço, dava uma ativada, assim, mais ou menos que eu entrava e sempre colocava e sempre colocava a minha parte também né.

Então eu comecei a sentir que não tinha muita função dentro do próprio NEMA, parte daquela cooperativa, sem ter trabalho, né...Aí, uma porcentagem do teu é pro teu projeto e a outra porcentagem é por bolo, então tu recebes tanto pelo teu projeto quanto pelo bolo, então cada um dá a sua grana para aquele bolo, uma parte do seu projeto pra aquele bolo, e eu tava sem projeto, entendesse, não tava dando pra ninguém a minha parte, só tava sugando, bom, mas igual, tinha gente que tava com dedicação exclusiva né, eu, eu tinha o meu ganha-pão, entendeu, achei que não era por ali, acho, achei que a minha contribuição já tinha sido dada dessa forma né, e sempre tive a disposição deles, já fui por Taim, ali a Carla já me chamou, tem outros né, as pessoas de vez em quando me chamam pra fazer uma coisa e outra, então, praticamente, digamos assim, eu sou um móvel utensílio do NEMA, né, mas não faço parti ali da galera, tudo mais, assim, mas tenho toda, assim, a dedicação, o meu amor com as coisas do NEMA e minha energia pra que a coisa role cada vez mais. Eu acho que com isso eu te respondo um pouco da pergunta mais adiante.

5. Tu participou de outros projetos do NEMA?

Aí então, já vamo adiantando, eu participei do Projeto das Tartarugas, recentemente dei um auxílio lá..., pessoal da Barra, eu participei do Projeto do Taim né, em seguida, eu saí..., acho até que posso dizer que eu saí do NEMA em seguida que teve o Fórum..., depois eu entrei no mestrado e deu, aí sim, tenho ido uma vez por ano no NEMA. Mas, é, basicamente eu trabalhei no Dunas, né, onde a gente fez o plantio de margaridas lá, orienta as crianças com as atividades, se tu pegares a série de fotos do NEMA, é super legal, te aconselharia, de passar lá, dar uma olhada nas fotos lá, ver que tem grupo de quatro, cinco crianças né, escolas na Barra ali, São José do Norte, escolas precisando ser auxiliada, isolada, que contam com gente de primeira a Quarta, seis, sete alunos até grupos de sei lá quantas crianças na SAC lá, tem uma atividade na SAC lá... que se faz né, um pouquinho aqui, ali. Basicamente é esses projetos aí, Dunas, o das Tartarugas que é um projeto mais recente, Taim. Eu mantenho um intercâmbio bem legal com o pessoal.

E, atualmente, só pra te colocar, eu tô dentro de um projeto de xadrez, né, da universidade ali, é um projeto que tem aí do pessoal que é estudante de Matemática, então eu tô de novo em cima da metodologia né, tô vendo uma metodologia de como chegar, e..., levar o xadrez de

uma forma mais atraente pra criança, pra vê esse tipo de jogos, uma coisa bem nova que a gente tá testando a partir desse ano aí, que é nova também, é oportunidade assim que eu tô participando porque..., eu tenho comprado tudo, praticamente, eu sou assim compulsivo né, meio rato de sebo, vô em sebo, aí todo o mês eu vou á Porto, vô no sebo lá, então eu tô comprando tudo de, de, de xadrez né. Iniciação ao xadrez, livro da década de 40, da década de 70, tô mandando buscar coisa pela internet, porque eu quero ver até onde vai essa nossa aventura de..., afinal do que é uma coisa nova, não tem, e é extremamente gratificante e benéfico pra mim, oportunizar o aprendizado, o jogo de xadrez, ele é difícil, muito e através desses pequenos jogos ele se torna lúdico e rápido. Então esse projeto se torna lúdico e rápido, então, o meu projeto atual é esse, tenho que terminar o Mestrado na Universidade de Córdoba, na Espanha, dentro da educação física, o projeto atual é identificar quais os fatores que motivam a gurizada a surfar no Cassino, não só a gurizada porque tem gente mais velha do que eles surfando lá, então eu tenho um questionário que eu apliquei, então só me falta botar no computador, rodar e analisar os dados, nessa base aí... Tá? Vinícius, eu não sei, tô pulando mas tá indo né?

6. Desse projetos do NEMA, eu desconfio, mas eu tenho que te perguntar qual foi o mais significativo pra ti?

Desse que eu participei. É. É óbvio né, não tem como né, até porque nos outros eu era convidado né Vinícius, pô, semana de arte em Torres, né tinha, tem ainda né, uma ... ambiental em Torres, semana de arte em Torres, daí me chamou o coordenador, pô, vamo fazer uma oficina lá! Vamo fazer uma oficina lá em Torres, faz tempo já. Aí, semana acadêmica de oceanologia em Itajaí, o NEMA foi convidado, fui, então era tudo assim, era esporádico, atividades nas dunas, curso de ecoturismo no Taim, capacitação na secretaria de educação de Passo de Torres, né, cidade de Santa Catarina, também, mas aí já era pelo Mentalidade. Então, não tem como, né, tá fora do *Ondas* na verdade, do Mentalidade, que na época era Mentalidade Marítima, nó mudamos o nome muito porque tinha uma confusão muito grande. O primeiro projeto do mentalidade foi patrocinado pela Secretaria de Assuntos do Mar, do Ministério da Marinha, eles tinham esse programa de mentalidade marítima, um programa de anos, que eles desenvolveram, mas tudo assim, tudo muito pontual: né..., aula de vela não sei aonde, então sempre criou um a confusão assim com o Mentalidade Marítima com o projeto de mentalidade marítima da, da, do Ministério da Marinha, então pra diferenciar um pouco... Então pela capacidade de redistribuição dos conteúdos, a gente passou pra *Ondas*, ficou um pouco mais claro, antigamente eram eixos gerador de conteúdos de atividades. A gente mudou ora temas, pra *Ondas* geradoras, eixo é uma coisa extremamente cartesiana, então a gente tava sempre buscando isso né essa visão da, de mundo né, uma visão mais sistêmica, mais holística, daí essas técnicas terapêuticas serem extremamente válidas nesse sentido né, porque os orientais eles observam o corpo não fragmentado, não cabeça, tronco e membros, mas sistemas inter-relacionados, sistema digestivo, excretor, sistema respiratório, o cardíaco, mas sem pensar na parte só material, eles vêem o sistema assim, energético, daí a questão da acupuntura. Então tem o sistema do fígado, da visícula, o sistema da bexiga, e assim por diante, todos esses sistemas são inter-relacionados né, mas além disso, relaciona emoções, tecidos... e mente, então é extremamente holístico, extremamente sistêmico essa visão oriental do..., então essa visão oriental que pra nós era, ainda nessa década, tipo anos 90 era uma coisa extremamente alienígena, hoje em dia já tá aí, já tamo lendo, sexta-feira tem um programa sobre medicina chinesa na globo! Então tá muito mais presente, nós temos agora duas revistas de Yoga, aí tem a Bons Fluidos e tem outra agora, é coisa que não tinha, muita literatura, nesse ramo, então esse foi um dos pontos favoráveis

assim, acho bastante positivo, que eu vejo, não agora, porque agora a coisa já tá, no domínio popular, mas no futuro assim saber que talvez pô tu tava na década de noventa e tal, prevendo isso, já tá né Vinícius, rapidinho, já tá nas empresas, técnicas de bem-estar, técnicas preventivas pra lesão, isso já tá colocado isso há muito tempo, IBM, Motobrás, muita gente usando, é que aqui em Rio grande é que não se usa, hoje casualmente fiquei sabendo que no Banrisul parece que vai ter lá uma ginástica laboral que usa muita coisa do Yoga, de exercícios respiratório, técnicas de meditação. A gente traz aquelas pastilhas Valda que tem múltiplos benefícios..., isso já é velho, já tá caduco, é que pra nós é tudo...

7. E na escola isso?

Então, esse que é o grande xis da questão, como é que tu, ah..., essa coisa de capacitar professor é um termo extremamente pesado, né? Pô, o cara vai chegar lá num cursinho de dez horas e vai tá capacitado pra amanhã? Então não é por aí, né, eu sempre achei que a nossa..., a minha bandeira era difundir isso aí, né, e que o professor que quisesse usar de alguma forma essas técnicas, quisesse usa no seu dia-a-dia, iria buscar suas formas de literatura, capacitação, a gente sempre teve aberto pra colocar, pra indicar bibliografia. Só que, realmente eu acho que a responsabilidade é do professor de educação física, mas o professor d educação física, ainda que esteja previsto por lei, não tá de 1ª a 4ª série.

O nosso trabalho, basicamente é montado de 1ª a 4ª série né, deixa claro isso assim... Então, quem dá educação física é o professor, primário, vamo dá, então enquanto a nossa sociedade não exigir que o professor de educação física teja lá dentro mesmo, que valorize, que saiba que é extremamente importante pro aprendizado, pra todas as consciências corporais, os sistemas corporais no futuro, é o professor de educação física é que dá isso daí, só que o professor de educação física, ao mesmo tempo, também não tá aberto pra essas técnicas, não tá valorizando ainda essa..., a academia ainda não valoriza isso ainda, uma que outra, tu tem lá uma coisa quando é uma prática eletiva, uma coisa subjetiva, então está, vai ser um pouco demorado ainda, talvez venha até por outros meios, talvez pessoas que não tenham educação física, possam ser um amigo da escola, ne', e entrar ali e fazer alguma coisa. Só que eu, claro, quando eu comecei a fazer eu pensava assim, bom tudo bem, depois a gente vai ver essa questão aí, quem é que vai dar, quem é que vai capacitar quem, quem é que vai ta disponível na escola, o importante é difundir essas práticas que são extremamente benéficas.

Então o nosso trabalho foi nesse nível, mas sem dúvida, a escola vai ter que tá aberta pra isso aí, mas tem que vir da academia isso daí. Enquanto não tiver uma formação, ficar formando pessoas técnicas, que são extremamente valiosos, a minha formação é técnica nessa área, não tinha disciplinas assim..., mas eu acho que vai ser uma..., vai ser um excelente campo de trabalho pro professor de educação física, é um campo extremamente vasto e a maioria dos profissionais não tem a formação em educação física, não que não possa dar, até porque... são práticas totalmente diferentes que a gente tem, mas eu acredito que deva ser uma disciplina extremamente séria, que se possa estudar, que se possa comprovar isso aí também. Porque uma coisa é o cara dizer: ah, é extremamente legal, tava pensando em fazer o exercício respiratório, outra coisa é tu usar os teus métodos da ciência pra testar ali realmente se funciona.

Mas agora e sabido, uma escola na França, tem uma escola em Montevideú fantástica, ali se comprova, eu vi! Ele mostrou, pô, foi extremamente interessante, ao mesmo tempo..., meio impactante, eu posso dizer, ver crianças pequenas, eram crianças de sei lá, de 2ª série, 3ª série, sentadinha assim numa descida, ele conversando com nós, diretor da escola com a gente ali, tu tá vendo aquelas crianças ali, pô, sentadas, sentadas ali fazendo uma atividade ali, na rua, né e depois a gente foi num outro momento, numa outra turma ali que a professora: ah,

crianças agora vamos recolher todo o material e vamos fazer outra coisa. Prontamente levantaram – tavam no chão – pegaram as suas coisas, pegaram tudo e tal, organizaram e sentaram, entendeu, ele nos dizia lá, essas crianças não pensem que são diferente de qualquer outra criança de Montividéu, elas chegaram aqui extremamente agitadas, sem concentração, com dificuldade de aprendizado e agora tão aí, extremamente modificadas, já centradas... Enquanto a gente fazia a entrevista com esse diretor vieram algumas crianças ali e..., estavam com um projeto de ajudar uma escola carente, assim - era uma escola particular –, uma escola carente eles tavam assim, querendo arrumar as cadeiras e as classes, crianças extremamente já engajadas em ajuda né, em valores muito mais humanos do que algumas escolas da rede pública. Agora o professor, o professor de educação física, de maneira geral, ele tá reforçando a competição. Competição é um dos grandes e males que a gente tem ainda, gente só se dá conta da necessidade de cooperação nas catástrofes né, senão... Claro, eu acho que o nosso país tem uma grande contribuição nesse sentido, no momento em que a nossa sociedade tá se reorganizando, de uma certa forma, ainda que de passos lentos, ela tá conseguindo reverter um monte de coisa, um monte de desigualdade que a gente tem, atualmente, ainda que seja lento, tá melhorando nesse sentido. O brasileiro tá muito mais sensibilizado pra realidade, pra compreensão do que em outros tempos né.

Então eu acho que se a educação abrir o olho pra seu próprio processo né, o que que eu tô realmente reforçando né, nesse contexto, o que que eu critico e o que que eu reforço? Não adianta eu criticar lá e tá reforçando aqui, entendeu, bah, eu critico o modo de vida americana e ao mesmo tempo eu tô fazendo exatamente igual os cara, né? Tipo assim, se eu vou ser um empresário eu vou utilizar o mesmo mecanismo entendeu, de economia que os cara tem ou... di... a... de atender os funcionários da mesma forma no mercado assim, indústria, o cara tem que cumprir, não tem isso, não tem aquilo de bom, não pode reivindicar senão ele tá na rua, eu acho que tem que saber criticar e mudar nossas práticas, acho que a educação é fundamental nisso aí. Tá Vinícius, não sei se tu...

8. Parece-me que se poderia conferir, de certa forma a ti, tua marca pessoal no *Ondas* a questão da educação psicofísica e dos valores humanos?

É, essa é, digamos, se fosse perguntar onde é que tá a tua identidade estaria ali né, até esse termo, educação psicofísica é um termo que não existe né..., Vinícius, vamo deixar claro isso né, ainda que se fale em termo da psicologia, da psicofísica, é na realidade o que? Como eu vi que a educação física ela tava pautada muito nessa questão só corporal, né. Eu vi que isso daí era uma falha extrema né, no momento que tu deixa de, de, de, de perceber a tua coisa interna que é o que essas práticas te voltam. O teu interior pra ti escutar, pra ti conhecer, perceber as tuas impressões porque a educação física tá voltada muito pro exterior, pra competição, pra jogos, pra estética, no entanto essas práticas elas são voltadas pra coisa mais da espiritualidade né, porque na realidade a gente viu que a gente até fala no livro a questão da espiritualidade, não no sentido de valorizar uma ou outra religião, inclusive a gente coloca várias religiões ali, né, Budismo, Sufismo, né, todas essas religiões pro bem, digamos assim, não são é..., radicais né, a gente valorizou ali, ainda que tenha ali alguma coisa budista é, tu pode observar que tem na realidade, um conceito de espiritualidade amplo, que se remete mais questão da conexão com a Natureza, não com a questão religiosa, do fanatismo, tu tem que acreditar em tal, tal Deus, em tal, tal estátua, não. A espiritualidade como pertencendo à alguma coisa maior, né, ao universo, essa coisa infundável, tocável mas, de uma certa forma, acolhida como um organismo vivo mesmo né, se as pessoas comessem a perceber que ao mesmo tempo que eu tenho o meus sistemas físicos, esse sistemas estão diretamente relacionados com as coisas da natureza, com os ciclos da natureza né, tipo assim, perceber

que se eu tive um dia como hoje, extremamente ventoso, eu posso ter um acesso de raiva porque o vento interfere no fígado né, um dos meridianos da acupuntura e esse meridiano, ele se sobrecarrega, ele pode gerar um acesso emocional de raiva, uma crise de raiva, ou por exemplo, se tu pensar e', uma pessoas que é..., que sente muito medo de qualquer coisa, e pânico é uma coisa moderna, contemporânea, medo, pânico ela tem uma tendência a desequilibrar o meridiano dos rins e esse meridiano dos rins é o que se dá a base pra essa bioenergia que nós tamo largando, então pra medicina chinesa, o coração até é importante, mas o órgão principal é os rins, os rins é onde guarda essa bioenergia que a gente trabalha, que é composta, primeiro, por uma parte da alimentação, e uma parte da respiração, por isso que os exercícios respiratórios são fundamentais, extremamente importantes né, porque, porque a respiração é o nosso primeiro e o nosso último ato, na vida, então tens que qualificar a respiração, qualificar os teus hábitos, qualificar a tua vida, então é levar essa mensagem pras pessoas pra quem a gente pode cruzar nesse meio tempo, com as crianças e professores de que tá tudo interrelacionado, interdependente, então aquilo que eu fizer aqui vi gerar alguma coisa mais adiante, então um exemplo sempre que eu dava, criei, a gente criou atividades pra esses conceito, né Vinícius, deixar claro isso, não colocamos uma atividade pela atividade, antes que eu me esqueça, sempre se procurou colocar um valor que tivesse imbricado ali, intrínseco, nós batizamos uma atividade chamada “Teia da Vida” é um grande nó humano: dá as mãos, forma um círculo e sem soltar as mãos as pessoas passam por baixo, por cima das mãos, fazem uma massaroca, até não dá mais, quando não dá mais, vai desfazendo, desfazendo até voltar o círculo anterior, né, o que que nós procurávamos colocar de valor assim, né, é justamente a questão da importância de cada um dentro daquele sistema ali, no momento que rompesse um dos elos, que rompesse uma das mãos que soltasse uma das mãos, certamente isso ia desfazer a teia e ia dar diferença, entendeu, então sempre procurar ajudar com um valor que pudesse ser é..., vivenciado, esse eu acho que é o nosso grande papel é essa aí a contribuição, vamos dizer assim né, de como tu vivenciaste as coisas, porque uma coisa é ser falado, falado, falado tu vê, vê, vê e tu não percebe, não vivencia aquilo ali, no momento que o teu corpo vivencia aquilo ali, no momento que o teu corpo vivencia aquilo ali, aquilo ali é aprendido, o choque elétrico é a experiência mais certa que a vida nos dá, tu tocou ali, nunca mais toca ali, tu sabe, tu levou choque, tu aprendeu, então o corpo tem gravado realmente e isso agora tá sendo comprovado, cada célula tem uma inteligência própria, tem uma memória, se fala numa memória celular, quê? O corpo humano é uma coisa fantástica e esse corpo humano é extremamente dependente do meio ambiente, então, o frio, por exemplo, o frio ele entra pela sola do pé, porque que a mulher tem um monte de cistite? Esse fermentos todos que elas tem na região da bexiga, porque o frio se instala aqui, na região desse meridiano, o frio que entra pelo pé e se instala onde? Nos rins e o rim rege a bexiga, rege a bexiga, rege todos esses órgãos internos da mulher, então, a primeira coisa, a mulher chega aqui, ah, tá com cistite, ah, usa pé descalço né? Ah, tenho andando com os pés descalços, ando seguido na grama molhada, é óbvio, aquilo ali vai te afetar teu corpo, então não tem como ser separado as coisas, todas as manifestações do mundo. Elas se refletem na gente, isso é óbvio, isso todo mundo sabe, mas é preciso talvez a pessoa experimentar e vivenciar mais pra ela podê se dá conta assim.

Isso é legal porque a gente pode juntar um pouco dessa linha oriental, a visão oriental de mundo e..., o Capra deixou muito claro isso naquele livro dele ali, “O Ponto de Mutação” que essa contribuição do Oriente é muito importante pra nossa sociedade ocidental, pra gente perceber que existem outras coisas né, de saber que teu ato aqui, ele vai refletir, até o teu pensamento vai reverberar e vai refletir em algum outro lado, o som é sabido né, os caras tão tentando grava o big bang, não se perde nem o som, tá tudo na volta, então eu acho que essas, a gente conseguiu, talvez, juntar, aproximar um pouco mais, né, não que seja definitivo, que o *Ondas* seja a coisa que mais vai dar certo, mais, que teve algum avanço, eu acho que teve,

nesse sentido, de juntar essas práticas orientais com ocidentais e criar esse compor assim. Eu tento sempre associar a uma feijoada brasileira, então ali se juntou um monte de coisa, foi experienciando e foi experimentando e através da prática que a gente viu que funcionava.

Outra coisa que tu pode analisar é o desenho, pegar os desenhos, a gente tem vários, milhares lá no NEMA e observar quando se remetem ao corpo humano, ver como é que tá criando, tu consegue fazer uma avaliação daqueles desenhos ali, como é que tava o espírito da criança naquele momento, depois de ter vivenciado essas práticas, essas coisas do entorno né, a gente valorizava muito a questão da diversidade, uma atividade muito simples é sentar quatro crianças e observar olho, cabelo, forma, cor da pele, né, aí, depois passa, fecha o olho e observa, procura escutar os ruídos externos, como é que chamava..., a meditação dos cinco sentidos, extremamente legal para a saída de campo, sentou numa mata, escuta, depois sente o cheiro, depois toca, depois, teu corpo tocando na terra, vê na terra o que teu braço pode alcançar, galho, folha, o que seja, depois tu abre os olhos e aí verifica a diferença de, de, e tu pode verbalizar isso daí. É extremamente rico, extremamente benéfico, com os sentidos tu capta as coisas de outra forma, não só com os olhos que a gente enxerga.

O que eu vejo muito na educação, eu não sei se... é, não diria nas escolas particulares, que tem um bom nível de professores, mas nas públicas, naquela ali, na vila ali, naquela em que as crianças tem muito pouca possibilidade de trocar, se expor, se abrir, sê ouvida, aí, que as pessoas valorizem aquilo que ela tem pra dizer.

Então, eu acho que com essas práticas daí que em pequenos grupos e trocar as crianças freqüentemente de grupos tem essa possibilidade de intercâmbio muito grande, a gente fez isso com professores, tipo assim, ó: dá um mini-curso pros professores na escola xlá, os da manhã com os da tarde, se conseguiu reunir os professores, às vezes os da manhã não se encontram com os da tarde, e, e, tê uma atividade que é assim com o corpo, é tipo assim, tu vai dizer o teu nome – tu vai dizer obviamente, primeiro eu troco contigo né, depois eu abro pro grande grupo – o que tu mais gosta de fazer, o que que dizem que tu mais, o que que dizem que tu faz melhor e aquilo que tu gostaria de fazer, não fizesse ainda. Então com isso tu vai abrindo as pessoas, tu vai conseguindo puxar por elas, só que de uma forma impessoal, tu nunca vai ser o Vinícius que vai te apresentar, tu vai ter uma certa tensão e uma erupção, mas no momento em que eu te apresento: pô esse aqui é o Vinícius! Pô tu relaxa, entendeu? É outra história...

E com isso pô, um exemplo que eu ia te dar é justamente isso, uma professora da tarde: pô! Não sabia – dizia pra uma da manhã – pô eu não sabia que tu gostava de planta tanto, não sei o que... Uma outra, que gostava tanto de culinária, de cozinha que sabia fazer um bolo maravilhoso, né e chegar e uma chegar e dizer: pô, pois é, o que dizem que eu sei fazer bem é um bom bolo de chocolate, entendeu? E poder trocar as receitas entre elas, e poder abrir um intercâmbio de, de informação né? Eu acho que a escola tá muito carente nesse sentido, sabe? Eu acho que tem que buscar essas coisas muito. Eu acho que melhorou bastante né Vinícius, eu tô falando coisa de, de quatorze, treze anos... que a gente começou a ver bem de perto. Porque é uma coisa tu começar a aplicar essas tuas práticas e ver as dificuldades do professor, de cada escola, dificuldade de espaço, isso que eu tenho que eu ia te falar, a escola tem que se adaptar. Tu não vai dar um relaxamento em cima dum, dum, cimento frio, vai botar um colchonetezinho pra tuas costas, vai precisar de uma área grande onde fazer atividade, aquela atividade da desconstrução da sala de aula, vai criar um espaço na sala de aula pra fazer alguma coisa, então vamos desconstruí, vamos separar, lavar as classes pra lá, dá uma organizada, sem fazer muito barulho, colocar, em cima de cada atividade tu põe coisas pra valorizar aquela atividade, que possa depois gerar, inclusive, temas né. Pô, tu vê, a organização é extremamente importante me qualquer coisa, a pessoa desorganizada tem uma certa dificuldade com um monte de coisa né?

Então é um valor esta questão, um valor humano. Extremamente benéfico. Então tu vê nós criamos tal possibilidade de levar duas classes ao mesmo tempo, valorizar, entendeu? Eu acho que tudo isso a escola tem que se adaptar a uma nova realidade, ter um recreio legal, talvez muito bom, né, a ter uma educação física de qualidade, acho que cabe não só a essas práticas, acho que ... valorizar mesmo a educação física, agora eu tô mais enfronhado, passei muitos anos fora da academia, agora por causa do mestrado tô ao menos perto, me dei conta das coisas importantes que tão sendo feitas na educação. Valorizar isso aí, criar esses espaços, criar uma nova arquitetura pras escolas, isso é fatal. Antigamente era muito pior. Tipo assim, vamo pega o CAIC, por exemplo, os cara importam arquitetura do Rio de Janeiro! Entendeu? Então criar a nossa própria identidade também do município ...

9. Desafios a serem superados pela Educação Ambiental:

É, eu acho que mesmo assim, que já se tenha esses avanços, que já se tenha posto na roda essas práticas aí, eu acho que eu senti muita resistência como educador ambiental..., fazer essas práticas. Bem, claro, é que as pessoas se sentem inseguras né, nem todo mundo tem na sua escola um professor de educação física aberta a essas práticas, ou pra outras, que queiram colocar outras coisas, tem muita coisa...

É tava falando sobre o xadrez né, eu acabei descobrindo, por já ter essa visão, né Vinícius, por já ter passado por isso, me dar conta que o xadrez também pode ter essa abordagem ambiental, como qualquer outra coisa, capoeira, por exemplo, então a gente fala do xadrez só pra deixar claro isso daí é..., cada e..., cada coisa do xadrez, cada movimento do xadrez, ele é um problema. Primeiro, tens que desenvolver tuas peças, de modo que tu possas atacar, tem essa coisa ruim, né, que é uma certa disputa, um contra o outro, tá, mas tem essa coisa do problema, tem que se superar, primeiro tem que dominar o centro do tabuleiro né, pra a partir dali é sabido que todas as jogadas ficam melhores, por mais que a pessoa tenha o domínio do centro, são quatro a oito casas do tabuleiro tu começa a ter uma certa supremacia dentro do jogo, tem uma tendência a te dar melhor. Tu tens, praticamente, que desenvolver tuas peças de modo que o cara não capture as tuas outras peças, tu defenda as tuas peças, e ao mesmo tempo desenvolves e defendas o teu patrimônio, tu é o rei, né, de certa ele é ambiental nesse sentido, se tu pensar pô, vou defender o que tenho de bom né, na minha região, pô cabe o meu rei, mas pode ser o riacho, como nós vimos lá o riacho da Querência, né, as pessoas usavam o riacho da Querência né, as pessoas mostravam fotos do riacho da Querência tomando banho, e agora tá entulhado de lixo...

Então, eu só me dei conta nessa questão do xadrez e a própria capoeira é..., é isso, como eu já tenho essa visão, eu consegui fazer essa leitura do xadrez, não sei se alguém fez essa leitura né, mas é uma leitura que se pode fazer do xadrez né, se é a questão da cooperação, nenhuma pedra joga sozinha, tem que defende tua pedra do ataque inimigo, tem uma cooperação extremamente importante no xadrez, tem a competição né, mas tem um lado extremamente importante, positivo na competição, de valorizar todas as peças, o pião é uma peça tri valorizada, tanto que no final do jogo, o pião ganha jogo. O pião tem um potencial muito grande, se chega na última casa, ele se transforma numa dama, uma das peças mais poderosa.

Então tu pode fazer leitura ambiental em tudo que tu quer, então os desafios eu acho eu são esses sabe Vinícius, de como tu relê tudo que se tem, tu fazer uma crítica de tudo que se tem, esses pequenos estímulos da estrelinha, sei lá, botar num quadro hierárquico: melhor aluno, pior aluno isso é uma atitude legal pra uma minoria, mas a grande a maioria não é excelente! E isso é muito frustrante pra aquele que é o derrotado, que se dá conta que tá mal, é muito frustrante.

Por isso eu gostaria de colocar a minha experiência como atleta, perdedor, eu na minha condição de atleta quando disputava vôlei e basquete em Rio Grande, poquíssimas vezes eu ganhei, fui campeão, não tenho mágoa com isso, mas ao mesmo tempo eu consegui vê que que é o peso da derrota, a angústia do perdedor, entendeu, no entanto, hoje em dia eu vejo que tu vê, a maioria das pessoas tu encontra, não mudaram, não mudaram nada, é, uma coisa que vira uma curva de pó depois, mas eu me dou conta justamente assim, de que a sociedade leva isso, competitiva leva isso, leva aquele cara a ser perdedor. Porque se tu fizer uma análise assim, ó, quando um time é campeão, por exemplo, um exemplo que eu dava nos cursos, que eu dava agora: a equipe do internacional foi campeão mundial sub-12, 13, 14 anos, sei lá, alguns anos atrás, foi campeão na Holanda. A reportagem que eu vi é que tinha sido deixados pra tá 2000 times. Então é um funil muito grande, na América, na Europa, vai criando, vai criando né até chegar lá. Campeonato mundial, sei lá quantos times são lá na Holanda, o Inter foi campeão, quantos perderam atrás pra aquela equipe ser vencedora? Né, quantos se frustraram, quantos tiveram talvez o valor daquela vitória mal medido, mal posicionado, mal colocado pras pessoas na hora ali. Tudo bem, vamo perde, mas o importante é a gente tá ali, competir e muito mais importante é tu tá saudável né, se tu pretende né, todo o jogo vai te levar a tua saúde, vai te levar a ser campeão de coisa nenhuma, a não ser claro aquela meia dúzia que vai ser profissional, vai conseguir viver daquilo ali, mas isso daí é só pros talentosos... É aquela meia dúzia que tem talento que é uma coisa que ninguém adquire, ninguém adquire, tu pode melhorar, a tua técnica, talento é aquele cara que pode começar em dois anos pode começar uma atividade e ser campeão em três quatro.

Eu mesmo jogava muito tempo de basquete e não jogo nada, nunca fui um bom jogador, mas o que eu vejo é isso, muito ficou muito claro pra mim enquanto competidor que que era realmente vencer, então, se as pessoas querem trabalhar em competição, trabalhem, mas deixem claro até onde vai, onde estão os limites das coisas, eu acho que isso aí a educação, a educação física em geral tem que aprendê um pouco isso...

Faz crítica aos processos seletivos de mestrado, e fala um pouco de seu estudo sobre o surf.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO-CIP

L892d Lousada, Vinícius Lima

Das ondas que se fizeram mar em Rio Grande : a construção de um projeto de educação ambiental no entrelaçamento das trajetórias de vida dos seus autores [manuscrito] / Vinícius Lima Lousada. – Porto Alegre : UFRGS, 2006.
f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2006.

Orientação: Nilton Bueno Fischer

1. Educação ambiental. 2. Educação ambiental - Ensino público municipal - Rio Grande. 3. Educação ambiental - Histórias de vida. I. Fischer, Nilton Bueno. II. Título.

CDU: 37:574.3

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463