

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MILTON ESMÉRIO

CONSTRUÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PROCESSO  
OCORRIDO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL DE 1999 A 2002

Porto Alegre

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MILTON ESMÉRIO

CONSTRUÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PROCESSO  
OCORRIDO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL DE 1999 A 2002

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Rego

Porto Alegre  
2008

Esmério, Milton

Construção de política pública em educação ambiental: processo ocorrido no estado do Rio Grande do Sul de 1999 a 2002. / Milton Esmério. - Porto Alegre : UFRGS/PPGEA, 2008.

[327 f.]

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, RS - BR, 2008.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Rego

1. Educação ambiental dialógica. 2. Formação. Teia ambiental. 3. Política pública. I. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

CONSTRUÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PROCESSO  
OCORRIDO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL DE 1999 A 2002

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

MILTON ESMÉRIO

Orientador: Prof. Dr. Nelson Rego

Banca Examinadora:

Prof. Dr<sup>a</sup> Karen Adami Rodrigues (Centro Multidisciplinar – Departamento de Ciências Naturais e da Saúde/Campus Floresta/Universidade Federal do Acre/UFA)

Prof. Dr. Roberto Verdum (PPG em Geografia/UFRGS)

Prof. Dr. Luiz Fernando Mazzini Fontoura (PPG em Geografia/UFRGS)

Porto Alegre, setembro de 2008.

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

Agradeço à Sandra Silva Torquato, o grande presente dessa vida. Agradeço a vida compartilhada e o apoio incondicional, sem os quais esta dissertação não seria possível.

Ó grande amor!!!

Aos meus pais, Rubem e Ozília, pela oportunidade de nascer e viver, receber amor e amar a todas as formas de vida e estar integrado a elas.

Agradeço ao Grande Mistério, ao Universo e a todos os Seres Sagrados, por todas as bênçãos e pela luz recebida. Assim, dedico-as à grande iluminação de todos os seres.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Grande Espírito e a Buddha Shakyamuni, pela oportunidade de concluir mais uma etapa nesta vida.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, universidade pública e gratuita, e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio ao presente trabalho realizado.

Ao Professor Dr. Marcos Reigota, pelo incentivo e apoio à continuidade de meus estudos e práticas em Educação Ambiental, dos quais compartilhou muitos momentos dessa construção.

Ao Professor Dr. Nelson Rego, pela dedicada orientação e incentivo ao estudo das práticas educacionais de construção de políticas públicas, pertinente à pesquisa, nas quais fui atuante.

Ao Professor Dr. Roberto Verdum, pelo apoio inicial e pela orientação no sentido da opção pelo mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia.

À Professora Dra Rosa Maria Vieira Medeiros, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, pela dedicação que garante o sucesso da Pós em Geografia.

À Professora Dra Karen Adami Rodrigues, pelo incentivo e por ser exemplo de grande lutadora em defesa do meio ambiente e da educação ambiental.

Ao Professor Romir Rodrigues de Oliveira, grande amigo e companheiro de lutas, pelo apoio, carinho e dedicação.

À Professora Eliane Simões da Silva, pelo apoio, companheirismo, atuação e dedicação enquanto educadora ambiental.

À Professora Dra Maria Lorita de Oliveira, pelo carinho e pela confiança no trabalho desenvolvido junto ao Departamento Pedagógico da SE, na Coordenação Geral da Educação Ambiental.

À Professora Lucia Camini, por havermos compartilhado momentos significativos na construção de uma outra educação para o Estado do Rio Grande do Sul.

À Educadora Michele Cousseau, pela contribuição de sua prática de educadora ambiental e parceira da construção de outros rumos para a escola gaúcha.

À Educadora Liane Maria Sulzbach, pelo diálogo e compromisso ambiental que sempre demonstrou em sua prática.

À Educadora Ana Lúcia P. Casarotto, pela dedicação e compromisso com uma educação ambiental crítica, dialógica e de intervenção.

Às Educadoras Silvia Taller e Mariza Gomes, pelo compartilhar de um trabalho coletivo e companheiro na Coordenação de Educação Ambiental da SE.

À Coordenação da Política de Educação Ambiental da SE: Silvia Taller, Mariza Gomes, Karen A. Rodrigues, Eliane S. da Silva, Beatriz M. Brutto, Kenya R. de Souza.

Aos professores que fizeram parte da Coordenação da Política de Educação Ambiental nas Coordenadorias Regionais de Educação e nas Escolas do Estado do Rio Grande do Sul.

À família de Florianópolis, San, Huamani, Daniel, Rafael, Luciana, Marie, Katia, Dinho, Sandro, Liana e Daniela, por todo o apoio.

À Patrícia Ortega, pelo apoio, orientação e carinho recebido nesse período de construções.

## Sonho da Águia e do Falcão!

Deixa o sonho chegar e lá estarei a te esperar...  
Sonhando o mesmo sonho com certeza estaremos a sonhar...  
E nessa mesma noite iremos nos encontrar...  
Voaremos juntos para bem longe, para podermos nos abraçar.  
E assim a saudade matar...  
Voa, voa para mim Falcão...  
Para um lindo lugar irei te levar.  
Um lugar onde só eu sei como chegar...  
Pois, este lugar é o mais lindo que há.  
É onde mora a beleza da minha alma.  
E todo meu amor encontra-se lá...  
E é ele que quero te ofertar...  
Pois só você eu levo lá...

San!

Om

Sol



## RESUMO

O objetivo deste trabalho é mostrar, por meio de análise, os avanços e limites do processo de construção da Política Pública de Educação Ambiental, no Estado do Rio Grande do Sul, no período de 1999 a 2002. É um resultado do processo de construção/reconstrução e fortalecimento do papel da Escola Pública, via Constituinte Escolar, na direção de uma Escola Democrática e Popular. Esse processo traz a memória da Educação Ambiental e sua constituição enquanto política pública nas escolas, no dia-a-dia de educadores e educandos, em seu fazer político-pedagógico e nas comunidades, articulando as questões sociais e ambientais locais, contextualizando-as. Para tanto, apresentam-se a autobiografia formadora do autor desta dissertação e outras biografias e narrativas, com o processo em que os educadores/as se formam e se transformam em educadores/as ambientais. Na práxis, o educador/a ambiental está construindo a sua identidade, refletindo o cotidiano e percebendo entraves e limites à prática de uma educação ambiental dialógica, crítica, política e de intervenção. A educação ambiental, em sintonia com a educação freireana na perspectiva da geração de ambiências, pode ser considerada uma “educação menor” se possibilitar uma ampliação dos trânsitos pela multiplicidade dos saberes. Assim, os educadores foram construindo e se constituindo em uma teia de representações, que produziu um movimento permanente de procura, questionamentos, reflexão-ação, críticas, para a construção de um “saber ambiental” e de uma educação ambiental dialógica. O processo de formação apresentou contribuições, mesmo considerando a continuidade e descontinuidade das políticas públicas. Com a formação continuada – formação de formadores – foi oferecida aos sujeitos desse processo uma oportunidade em diferentes momentos de discussão e aprofundamento teórico, considerando as diferentes realidades e assegurando a participação da comunidade escolar. A Educação Ambiental esteve voltada à construção de uma Teia de Formação Continuada, na perspectiva da constituição do eco-cidadão planetário, capaz de construir novas éticas, nas quais a Terra possa ser percebida como única comunidade.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental Dialógica. Formação. Teia Ambiental.  
Política Pública.

## ABSTRACT

The objective of this work is to show through analysis; progress limits of the construction of Public Policy for Environmental Education in the state of Rio Grande do Sul, in the period 1999 to 2002. It is a result of the construction/reconstruction and strengthening the role of the Public School, through Constituent School, in the direction of a People's School Democratic. This process brings the memory of Environmental Education and its constitution, while public policy in schools, day-by-day, educators and students in his make political-teaching and, in the communities, articulating the social and environmental issues local contextualizing them. Present themselves to forming autobiography of the author of this thesis and other biographies and narratives with the process in which educators / as are formed and transformed into educators/the environmental. In practice, the educator environmental is building its identity, reflecting the daily life, realizing barriers and limits the practice of an environmental education dialogic, critical, policy and intervention. Environmental education in line with education freireana in view of the generation of environment qualifies as a "education minor", if will allow an expansion of transits by the multiplicity of knowledge. So, the educators were building and transforming themselves in a web of representations, which produced a movement to demand permanent, questions, critical thinking-action, in building a "know environmental" and an environmental education dialogic. The process of training presents contributions, even with the continuity and discontinuity of public policies. With the continuous training - training of trainers - was offered to subject this process a chance at different times of theoretical discussion and analysis, considering the different reality and ensuring the participation of the school community. The Environmental Education has focused on building a Web of Continuing Education, in view of the formation of planetary eco-citizen, capable of building new ethical, where the Earth can be viewed as one community.

**Keywords:** Dialogic Environmental Education. Training. Web Environmental. Public Policy.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação  
SE – Secretaria da Educação  
CE – Constituinte Escolar  
CECLIMAR – Centro de Estudos Costeiros, Limnológicos e Marinhos  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEPERS – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato  
CONFEMA – Conferência Estadual do Meio Ambiente  
CONSEMA – Conselho Estadual do Meio Ambiente  
CORSAN – Companhia Riograndense de Saneamento  
CRE – Coordenadoria Regional de Educação  
DEA/MMA – Departamento de Educação Ambiental/Ministério do Meio Ambiente  
EA – Educação Ambiental  
EAD – Educação Ambiental Dialógica  
EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural  
FEPAGRO – Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária  
FEPAM – Fundação Estadual de Proteção Ambiental  
MMTR – Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais  
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores  
ONG – Organização Não Governamental  
OP – Orçamento Participativo  
PATRAM – Patrulha Ambiental (Brigada Militar/RS)  
PNUD - Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento  
PNUMA – Programa das Nações Unidas para Meio Ambiente  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PROFEA/MMA – Proposta de Formação de Educadores/as Ambientais  
SMED – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre  
UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E FORMAÇÃO.....</b>	<b>26</b>
2.1 HISTÓRIAS DE VIDA.....	27
2.1.1 Experiências de Vida – Formação e Transformação.....	30
2.1.2 Narrativa Autobiográfica e Formação ao longo da Vida .....	40
2.1.3 Síntese do Capítulo .....	57
<b>3 EDUCAÇÃO.....</b>	<b>59</b>
3.1 EDUCAÇÃO E COLONIALIDADE DO SABER .....	63
3.1.1 A Educação Freireana e Popular .....	79
3.1.2 Uma Outra Educação é Possível.....	82
3.1.3 ONGs e Movimentos Sociais.....	92
3.1.4 Síntese do Capítulo .....	93
<b>4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA .....</b>	<b>96</b>
4.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	100
4.1.1 Processos de Educação Ambiental no Brasil – Um Diálogo.....	103
4.1.2 O Diálogo na Educação Ambiental .....	111
4.1.3 A participação na educação ambiental .....	112
4.1.4 A Educação Ambiental como Educação Política e Ética.....	113
4.1.5 A Pesquisa e a Práxis na Educação Ambiental .....	117
4.1.6 Síntese do Capítulo .....	129
<b>5 MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>133</b>
5.1 MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	137
5.1.1 Relação entre Geografia e Educação Ambiental .....	141
5.1.2 As Representações Sociais na Educação Ambiental .....	150
5.1.3 Síntese do Capítulo .....	163
<b>6 PRÁXIS DE VIDA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A FORMAÇÃO DE FORMADORES .....</b>	<b>169</b>
6.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA POLÍTICA PÚBLICA - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO.....	177
6.1.1 Política Ambiental para a Educação .....	184
6.1.2 Processo Coletivo de Formação Referenciado na Constituinte Escolar ..	187
6.1.3 Narrativas de um Processo de Formação de Formadores .....	198

6.1.4 Narrativas de Norte a Sul do Brasil.....	202
6.1.5 Processo Continuado de Formação .....	203
6.1.6 Como se podem Embargar Transformações .....	210
6.1.7 Identidades e Desafios na Configuração do Educador Ambiental .....	211
6.1.8 As Escolas e suas Práticas na Constituição do Educador Ambiental .....	214
6.1.9 A Prática do Ensino de Geografia e a Educação Ambiental.....	221
6.1.10 Síntese do Capítulo .....	233
<b>7 INDICATIVOS PARA UMA TEIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>243</b>
7.1 CORRESPONDÊNCIAS: AMAPÁ - RIO GRANDE DO SUL.....	249
7.1.1 Panorama da Educação Ambiental.....	256
7.1.2 Potencialidades Locais e Regionais – Sociais e Ambientais .....	259
7.1.3 Degradações Locais e Regionais – Sociais e Ambientais.....	264
7.1.4 Trajetória do Processo de Formação da Teia Ambiental.....	268
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>285</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>295</b>
<b>APÊNDICE A – REMINISCÊNCIAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O ENSINO MÉDIO NA SE NA GESTÃO OLÍVIO DUTRA.....</b>	<b>307</b>
<b>APÊNDICE B - CONTRIBUIÇÃO PARA O TRABALHO DO MILTON</b>	<b>315</b>
<b>APÊNDICE C – DIÁLOGO SOBRE A PRÁTICA.....</b>	<b>320</b>
<b>APÊNDICE D – CONTEXTUALIZAÇÃO DA 2ª REGIÃO ESCOLAR, COM SEDE EM SÃO LEOPOLDO .....</b>	<b>322</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é mostrar, por meio de análise, os avanços e limites do processo de construção da Política Pública de Educação Ambiental (EA) ocorrido, no Estado do Rio Grande do Sul, no período de 1999 a 2002.

A formação continuada – formação de formadores – significou a reflexão e re-significação das práticas cotidianas da vida da escola e, para isso, fez-se necessário oportunizar aos sujeitos desse processo diferentes momentos de discussão e aprofundamento teórico, considerando as diferentes realidades e assegurando a participação de toda a comunidade escolar.

A escola na relação com o desenvolvimento de seu meio (comunidade) aumentará sua eficiência, dando uma motivação às múltiplas formas de participação do meio, ou seja, da comunidade na escola e da escola na comunidade.

A motivação para a realização desta dissertação vem aliada à motivação pessoal de seu autor, por ter passado, ter sido tocado, ter se formado e se transformado por esse processo de participação, no qual atuou e acompanhou, de fevereiro de 1999 a agosto de 2000, enquanto Coordenador Geral da Constituinte Escolar e, de janeiro de 2001 a dezembro de 2002, enquanto Coordenador Geral da Educação Ambiental da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SE), atividade que se encerrou por ocasião do final do mandato do governo estadual. Nesse período, vivenciou a construção dos Princípios e Diretrizes para a Escola Democrática e Popular, como orientação, e a construção/reconstrução de políticas públicas, focando em especial a Política de Educação Ambiental. Além disso, deparou-se com inúmeras realidades e teve a oportunidade de ir se constituindo como sujeito em constante transformação, contribuindo com esse movimento que constituiu sujeitos em todo o Estado do Rio Grande do Sul. De uma forma democrática, por meio de convites, todas as escolas e suas comunidades foram chamadas a participar da construção de outros rumos para a escola gaúcha.

No capítulo 2, “Narrativa autobiográfica e formação”, apresenta-se um processo de reflexão sobre experiências de vida e formação, parafraseando a professora Marie-Christine Josso, na dinâmica e estrutura do seminário especial *Narrativas autobiográficas: perspectiva eco-relacional e formação docente*,



ministrado pelos professores Reinaldo Matias Fleuri e João Batista de Albuquerque Figueiredo, em março e abril de 2008, que girou em torno de um tema gerador construído pelo próprio grupo, e para o grupo, como eixo do diálogo rumo aos objetivos coletivos, do projeto coletivo de pesquisa em si. A cada módulo foi retomado os temas trabalhados anteriormente, com o propósito de reconstruir constantemente a prática pedagógica.

Na seqüência desse capítulo, o autor desta dissertação relata como chegou a ser o educador que é, em uma feitura de uma autobiografia educativa formadora.

No capítulo 3, “Educação”, expõe-se uma contextualização e reflexão com contribuições de José Luis Coraggio, de sua obra *Desenvolvimento Humano e Educação* (2000), na qual é traçado um panorama das políticas globais promovidas em Jomtien (Tailândia), pelo Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e são oferecidas contribuições das ONGs Latinoamericanas de Educação e de desenvolvimento popular. No item, “Educação e colonialidade do saber”, utilizam-se as contribuições de Edgardo Lander, de seu livro *Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (2000), no qual o autor discute os saberes coloniais eurocêntricos, que se encontram naturalizados no fazer político pedagógico, no cotidiano das relações sociais, e de acordo com os quais as características da sociedade chamada “moderna” são a expressão das tendências espontâneas e naturais do seu desenvolvimento histórico.

Em a educação freireana e popular, apresento o movimento revolucionário de educadores que surgiu contra a educação institucionalizada e constituída oficialmente, seja como sistema escolar seriado, seja como educação não-formal de adultos. Esse movimento emergiu como proposta de re-escrever a prática pedagógica do ato de ensinar-e-aprender e, surgiu para repensar o sentido político do lugar da educação.

As ONGs e movimentos sociais e universidades são apresentados na perspectiva de um trabalho voltado para a comunidade educativa, sendo fundamentais nessa aproximação escola-comunidade e comunidade-escola.

No capítulo 4, “Educação Ambiental Dialógica (EAD)”, apresenta-se uma concepção para a Educação Ambiental (EA), que tem sido proferida pelo professor

Marcos Reigota, entendida como educação política, no sentido de que reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e relação ética nas relações sociais e com a natureza. Uma educação ambiental crítica, impregnada da utopia de mudar as relações entre a humanidade e a natureza.

O diálogo sobre um pouco da história da educação ambiental no Brasil é apresentado em uma análise do texto de Marcos Reigota *A educação ambiental frente ao esfacelamento da cidadania no governo Lula (2002 -2006)* (2006b). O professor inicia seu artigo apresentando a educação ambiental brasileira, conhecida pelo seu engajamento político na construção de uma sociedade justa, sustentável e democrática, onde a perspectiva da cidadania tem importância fundamental para a educação ambiental na construção de uma outra sociedade. No entanto, desde o início do governo Lula, uma série de acontecimentos, decisões políticas, eventos, seminários e documentos foram no sentido contrário ao que tem sido arduamente construído desde o final dos anos 1970.

Nesse contexto, o diálogo permanente na prática pedagógica em educação ambiental é um dos desafios para os educadores críticos, no atual contexto planetário, na busca de possibilidades viáveis às práticas sustentáveis, na relação entre culturas diferentes e na valorização dos saberes tradicionais/populares, aliado ao conhecimento historicamente elaborado.

A participação na educação ambiental suscita na comunidade educativa o desejo de participação, e este pode ser um dos papéis relevantes da Educação Ambiental, em seu fazer político e pedagógico, engajada na prática de emancipação dos sujeitos, sensibilizando-os e envolvendo-os na compreensão de saberes, construção de conhecimentos e na elaboração de alternativas às questões sociais e ambientais localmente contextualizadas.

A educação ambiental como educação política e ética oferece uma reflexão sobre o “fazer” em educação, enfatizando antes a questão “por que”, do que “como” fazer. Considerando que a educação ambiental surge e se consolida em um momento histórico de grandes mudanças no mundo, ela tende a questionar as opções políticas atuais e o próprio conceito de educação vigente, exigindo-a, por princípio, criativa, inovadora e crítica. Reconhecer a importância da dimensão ambiental amplia as possibilidades de constituição de sujeitos políticos,

comprometidos com o seu tempo e sua história, construtores de processos dialógicos e democráticos, capazes de aprofundar a crítica ao modelo de sociedade atual e contribuir com a construção de alternativas baseadas no respeito a todos os seres do planeta.

Para a pesquisa e a práxis em educação ambiental, torna-se de fundamental importância que a pesquisa de campo ofereça um caminho indispensável a não rotulação dos saberes tradicionais/populares, sem impor categorias de análise feitas sobre essas populações.

Um estudo mostra que, de 1984 a 2002, foram produzidos no Brasil, e por brasileiros no exterior, uma tese de livre docência, 40 teses doutorais e 244 dissertações de mestrado. É significativo que a maior parte dessa produção provenha de cursos de pós-graduação em educação (18 teses e 140 dissertações) de diversas universidades brasileiras e estrangeiras. Essa produção apresenta características científicas e políticas relevantes.

Os textos que seguem foram apresentados nesse capítulo como contribuições da ANPED à pesquisa em Educação Ambiental, no que se configura uma educação ambiental popular ou uma educação ambiental dialógica: o artigo de João Figueiredo intitulado *As contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica* (2006); o artigo de Valdo Barcelos, na perspectiva freireana e ecologista, intitulado *Antropofagia cultural e educação ambiental: formação de professores/as* (2005) e o artigo de Shaula Sampaio, intitulado *Costuras narrativas: discutindo a “fabricação” de Identidades em Educação Ambiental* (2005), que desenvolve uma discussão a respeito da constituição narrativa de identidades em educação ambiental, baseadas em uma pesquisa de mestrado, que tratou da “fabricação” de educadores/as ambientais por meio do acompanhamento de um curso de formação continuada de professores oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre (RS).

No capítulo 5, “Meio Ambiente e Educação”, estabelece-se uma reflexão sobre a interdependência de todos os fatores, os seres e o universo. Segundo o livro T.Y.S. Lama Gangchen, *Fazendo as pazes com o meio ambiente* (1997), “Nosso corpo e mente é um microcosmo, o que significa que nosso corpo é um pequeno universo que reflete exatamente o universo externo, o macrocosmo. O fluxo de energia dos dois universos é exatamente o mesmo, mas em uma escala diferente.

Precisamos cuidar dos elementos e energias do ambiente externo, pois temos exatamente os mesmos elementos e energias em nosso corpo. Isso significa que danificar o ambiente é autodestruição coletiva e individual”.

Na relação entre Geografia e Educação Ambiental, apresentam-se os problemas ambientais que dizem respeito às formas pelas quais se produz o espaço geográfico e a produção do espaço através do trabalho humano, que implica na transformação da natureza. A ordem espacial é explicada pelo uso do espaço. A partir dessas referências, pode-se levar em conta a interdependência e a inseparabilidade entre materialidade, que inclui a natureza, e o seu uso, que inclui a ação humana, isto é, o trabalho e a política.

Com a escolha e contratação da consultoria de Reigota à Coordenação de Educação Ambiental da Secretaria Estadual da Educação, houve uma contribuição à construção de Política Pública para a Educação Ambiental, uma vez que ele ofereceu argumentos baseados em recentes contribuições da filosofia da ciência, da política e da educação que fundamentaram uma educação ambiental no contexto de grandes transformações.

Um contexto em que é explicitado as representações sociais que se referem às tentativas de cerceamento de alternativas inovadoras propostas por um órgão de Governo é apresentado em um exemplo de como se podem embargar transformações. Em 2001, a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul encaminhou às escolas públicas estaduais de Ensino Médio o caderno *Proteção sócio-ambiental* (2001b), construído e distribuído como apoio pedagógico às escolas para subsidiar o ensino de questões relacionadas com o meio ambiente, o qual provocou muitas polêmicas, críticas variadas e contundentes.

No capítulo 6, “Práxis de vida em Educação Ambiental”, apresenta-se a formação de formadores e seu processo na perspectiva da construção da política pública para a educação ambiental. Esse processo de construção passou a fortalecer e redimensionar o papel da Escola Pública, contemplando e implementando a discussão da Educação Ambiental nas escolas em seu fazer político-pedagógico, no dia-a-dia das comunidades. Essa prática de construção de política pública contribuiu para a constituição de sujeitos durante esse processo de formação continuada, envolvendo as comunidades e as escolas, promovendo e incentivando o diálogo entre o saber popular e o saber científico e construindo ações

de forma participativa, contando, em diferentes níveis, com organizações da comunidade, tais como comitês de bacias hidrográficas, instituições de ensino superior, organizações da sociedade civil, instituições governamentais e não governamentais.

O Processo Coletivo de Formação, referenciado na Constituinte Escolar, veio ampliando os mecanismos de participação e estimulando inovações na organização escolar. No processo de reflexão e construção de outros rumos para a escola gaúcha, por meio da Constituinte Escolar, viabilizou-se um processo participativo que contou com a participação direta e com momentos de participação representativa, na definição dos Princípios e Diretrizes, na Conferência Estadual da Educação, no Estado do Rio Grande do Sul.

É importante destacar algumas reflexões necessárias ao analisar o processo de formação de formadores, em que os educadores em processo se configuram como educadores ambientais, tais como *O que é educação? O que é formação? Quem forma o formador? O que é ser formador? Qual a ação específica do educador? O que configura o trabalho do educador? O que é educador ambiental? Em um processo dialógico, o que caracteriza o educador ambiental?*

O educador intervém na relação contextual e estabelece relações educativas entre sujeitos e contextos – contexto educacional e os contextos ambientais. O educador focaliza a dinâmica do grupo, traz elementos a essa dinâmica, na dimensão constitutiva da dialogicidade.

Tornar-se formador implica reflexão sobre si mesmo e suas práticas, necessitando uma práxis de formação continuada para ir aperfeiçoando seu conhecimento e qualificando essas práticas até que continuamente possa atingir sabedorias.

Em “Narrativas de Norte a Sul do Brasil”, apresentam-se narrativas configuradas em duas publicações: *Um olhar sobre a Educação Ambiental* (2002b), que foi publicada pela Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, e *Educação ambiental: utopia e práxis* (2008), de Marcos Reigota e Bárbara Pado, que retoma textos daquela publicação, textos sobre contextualizações das regiões das Coordenadorias Regionais de Educação e de correspondências entre os extensionistas rurais do Amapá e educadores do Rio Grande do Sul. Reigota foi o elo entre o Oiapoque e o Chuí.

Os processos de formação tinham o objetivo de construir, com os profissionais do Rio Grande do Sul e do Amapá, a identidade de educadores/as ambientais, e, em suas práticas cotidianas, utilizou-se como referência e fundamentação a educação ambiental crítica e política de intervenção.

Reigota (2008) menciona que “[...] muito já havia sido feito no Rio Grande do Sul e que o processo de formação era resultado de um processo histórico e pessoal, como se pode observar inicialmente na narrativa do Coordenador da Política de Educação Ambiental da Secretaria Estadual de Educação, Milton Esmério, e de outros educadores e educadoras”.

A Política de Formação em Educação Ambiental constituiu coordenadores nas 30 Coordenadorias Regionais de Educação, com educadores referência nas escolas, por meio de encontros, seminários e cursos. Ampliou-se, assim, a participação coletiva e construiu-se a Teia Estadual de Educação Ambiental, em um processo de formação continuada, envolvendo as escolas da rede, suas comunidades e organizações sociais.

Na construção das identidades e nos desafios relacionados à configuração do Educador Ambiental, surgiram as narrativas em um espaço pedagógico de formulação e aplicação de políticas públicas, tanto no Amapá como no Rio Grande do Sul.

As narrativas com características autobiográficas e biográficas assumiram uma importância no processo pelo qual alguém se torna educador/a ambiental, e seu potencial pedagógico e político na práxis cotidiana compreende tanto a elaboração e execução de políticas públicas, quanto o processo de formação profissional, em que ocorre a constituição da identidade profissional.

O processo de formação de formadores possibilitou que professores-formadores se construíssem em vários níveis, ampliando a participação em cada uma de suas regiões, formando a Teia de Educação Ambiental, construindo identidades, constituindo-se e reconhecendo-se educadores ambientais.

Aborda-se uma fundamentação sobre os contextos em que surgiram as temáticas transgênicos, plantas medicinais e agroecologia, por meio das escolas e suas práticas na constituição do Educador/a Ambiental. Destacam-se relatos de educadores a respeito de um amplo trabalho desenvolvido sobre o meio ambiente, em uma perspectiva interdisciplinar e apontando para problemas que estavam sendo

enfrentados e possibilidades que estavam sendo experimentadas com resultados satisfatórios. As escolas trabalhavam também com projetos e envolviam a comunidade na construção coletiva dessas ações e, esses educadores se constituíam nessas práticas como educadores ambientais.

Embora tenha existido um otimismo quanto às práticas alternativas de agricultura e avanços significativos na compreensão da relação sociedade-natureza, a escola ainda precisa estar mais presente nessas lutas sociais e ambientais e contribuir com a ação-reflexão das práticas pedagógicas na perspectiva ambiental.

As práticas do ensino de Geografia e Educação Ambiental oferecem respostas a um conjunto diversificado de experiências inovadoras no ensino da geografia ou em campos do conhecimento afins, assim como experiências em educação não-formal, ligadas a movimentos sociais ou relacionadas a atuações em políticas sociais. As práticas em Escolas Municipais de Porto Alegre, no bairro Restinga, oferecem um bom exemplo dessa relação entre formulação conceitual e observações práticas.

No capítulo 7, “Indicativos para uma Teia de Educação Ambiental”, apresenta-se um processo de construção de uma Teia Ambiental na perspectiva da formação de formadores. Em um processo contínuo de educação ambiental, foi realizado muitos encontros de formação local e regional.

Duas cartas da correspondência entre o Amapá e o Rio Grande do Sul abrem um panorama sobre essas duas regiões distantes, com potencialidades e problemáticas sociais e ambientais que foram sendo trabalhadas pelos extensionistas rurais e educadores gaúchos em um processo de constituição de identidades e construção coletiva do ser e saber ambiental.

Nesse panorama, tanto no Amapá quanto no Rio Grande do Sul, pode-se perceber semelhanças, principalmente, no que se refere a problemas ambientais. Observam-se as potencialidades e a participação da população, com sua crença e a esperança de um futuro melhor para si e também para seus filhos. Aos educadores-militantes, que atuam referenciados em uma educação ambiental dialógica, crítica, política e ética de intervenção, faz-se necessário os registros dessas vivências no dia-a-dia, no incentivo à reflexão e na redação de textos/narrativas sobre as questões do cotidiano. Assim, com a contextualização das questões sociais e ambientais locais e regionais, foi possível a realização de um mapeamento das

principais questões e a construção de ações pedagógicas de intervenção nessas questões.

No final de 2001, com o objetivo de planejar coletivamente a ação pedagógica, a formação continuada nas regiões e as ações necessárias para enfrentar coletivamente, com as organizações das comunidades, os problemas prioritários com relação às questões sociais e ambientais, foi solicitado aos coordenadores regionais um panorama da questão ambiental de cada uma das regiões das coordenadorias. Como exemplo desse panorama, apresenta-se a contextualização da 2ª Região Escolar, com sede em São Leopoldo, tendo como base o texto elaborado pela coordenadora Michele Cousseau (ver Apêndice D).

A avaliação constante das práticas, ou seja, a reflexão-ação da práxis pedagógica pode superar o “vício pedagógico” do debate pontual e, a partir das representações sociais identificadas no senso comum, construir e re-construir o conhecimento em um processo educativo e coletivo. Quando o educador/a se detém a olhar a sua prática cotidiana e reflete sobre ela, sobre seus entraves e dificuldades, pode superar o que julga contraditório na prática de uma educação ambiental dialógica, crítica, política e de intervenção.

No que se refere às potencialidades locais e regionais, em 2002, a opção da formação se pautou pela relação do conhecimento popular e científico e pelo levantamento de potencialidades e degradações sociais e ambientais., Foram realizados 13 encontros reunindo de duas a três Coordenadorias por encontro, durante todo o primeiro semestre de 2002. Desses encontros e do levantamento de cada realidade regional, foi prevista a elaboração de materiais pedagógicos — *Experiências em educação ambiental dos 5 núcleos: ações de intervenção nos problemas socioambientais do Estado do Rio Grande do Sul* e um vídeo intitulado *Política de educação ambiental na construção da escola democrática e popular* — que não se confirmaram em função de decisões políticas internas da SE e do ano eleitoral.

Estar atento para perceber e realizar uma “escuta poética da natureza” é procurar levantar as “pequenas histórias”, as histórias individuais, dos homens entre si e com a natureza e, com isso, realizar a utopia de cuidar do planeta inteiro como uma família em uma “co+operação” cósmica, urgente e necessária.



Com relação às degradações locais e regionais, a Coordenação Geral de Educação Ambiental da Secretaria Estadual da Educação, durante todo o processo de formação continuada, realizou seminários, cursos e encontros com os coordenadores regionais de educação. Estes articularam e implementaram a Política de Formação Ambiental nas regiões, acompanhando as atividades de formação com as escolas e comunidades, sugerindo e construindo ações de forma participativa. Em 2002, a formação conjunta nas regiões priorizou, em cada um dos cinco núcleos, o estudo e o levantamento das principais questões sociais e ambientais, locais e regionais, na perspectiva da intervenção pedagógica e da construção de alternativas coletivas as questões levantadas.

No processo de intervenção/atuação, em confronto com o estabelecido, os educadores/autores se identificam e se reconhecem enquanto educadores/as ambientais, e, em suas narrativas, descrevem os lugares onde vivem e trabalham, as belezas naturais, os problemas sociais e ambientais.

Ler a paisagem, o mundo vivido, o espaço construído, na compreensão do que o espaço geográfico representa a uma comunidade, à sociedade, a grupos humanos específicos, passa pelo entendimento das lógicas que existem no lugar em que se vive.

As trajetórias do processo de formação da Teia Ambiental descrevem o processo de formação de formadores em educação ambiental no período de 2001 a 2002, quando foi construída uma “Teiambiental”, ou seja, uma teia de formadores ambientais dentro da rede pública de ensino no Estado do Rio Grande do Sul, na relação direta com as comunidades e organizações governamentais e não governamentais. Essa Teia contou com a atuação de coordenadores nas 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e de educadores ambientais referências em cada uma das 3.033 escolas, articulando, assim, com a Coordenação Geral de Educação Ambiental da Secretaria Estadual da Educação, as comunidades e suas organizações, a formação continuada em Educação Ambiental. A teia de significados indica a singularidade do grupo, impulsiona seu percurso desejante e dá sentido mais profundo ao caminhar.

A perspectiva da formação continuada foi no sentido da atualização do debate, da síntese e de uma orientação coletiva na construção/reconstrução do conhecimento em Educação Ambiental. A proposta de Educação Ambiental da

Secretaria Estadual da Educação diferia da proposta do Ministério do Meio Ambiente, que propunha às escolas o projeto “protetores da vida”, para ser trabalhado segundo o interesse de alguns educadores, em um processo desvinculado do projeto político-pedagógico da escola. Esse projeto foi concebido sem vinculação, nem articulação ao Ministério da Educação que, também, para a Educação Ambiental, em particular, oferecia um conjunto de Parâmetros Curriculares Nacionais para o meio ambiente, propondo um trabalho “transversal” no Ensino Fundamental e não oferecendo nenhuma proposta para o Ensino Médio.

Para a educação ambiental, na Política Pública Ambiental, da Secretaria Estadual da Educação, foi construída a orientação de integrá-la aos projetos políticos-pedagógicos em construção nas escolas. A educação ambiental, no processo de reconstrução curricular, apareceu como conteúdos/temáticas construídos a partir da pesquisa da realidade local, contextualizada, abrindo, assim, a possibilidade de estar presente em todas as etapas/séries do Ensino Fundamental e Médio na Escola Estadual, sendo pertinente a todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive o superior.

Ao final de cada capítulo, apresenta-se uma síntese dos assuntos que foram desenvolvidos.

## 2 NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E FORMAÇÃO

As histórias de vida em formação trazem diversas reflexões. O que é formação? Qual o seu papel? Qual o lugar que ocupam as experiências que transformam e formam nossas identidades e subjetividades ao longo da vida?

As experiências que constituem as narrativas de formação contam as experiências formadoras que fortalecem a autoconfiança, mas também trazem dúvidas e incertezas. Também, as histórias de vida permitem um diálogo entre os autores das narrativas, das biografias ou autobiografias.

A relação estabelecida com o outro proporcina o aprendizado de ambos, no grupo, no coletivo e através da construção coletiva, as experiências serão re-significadas e darão sentido e significado a existência humana.

Em narrativa de um processo, no curso *Narrativas autobiográficas: perspectiva eco-relacional e formação docente*, ministrado pelos professores Reinaldo Matias Fleuri e João Batista de Albuquerque Figueiredo, em março e abril de 2008, estabelece-se um Planejamento Participativo, em que se passa de indivíduo a sujeito em interação, que constrói a própria história e reconstrói a mesma coletivamente, construindo, também, uma história coletiva, em que as singularidades se constituem no grupo a partir das histórias dos sujeitos.

Foi construído o tema gerador “vida em movimento, reconstruindo o conhecimento”, em grupo e para o grupo, para, assim, articular o diálogo dos projetos individuais com os objetivos coletivos da pesquisa.

A cada encontro se retomou o encontro anterior para rearticular e reconstruir as práticas pedagógicas, ratificando, assim, a importância de conectar um encontro ao outro, conectar contextos e, ao final de cada encontro, avaliá-lo coletivamente.

Nesse processo de fundamentação teórica, problematizações e avaliação, o grupo foi se constituindo e construindo conhecimentos no processo educativo. Nos encontros que se seguiram, trabalhou sobre as narrativas autobiográficas em momentos teóricos, de debates e problematizações, com momentos práticos de construção das narrativas.

Também foi estudada a interculturalidade na perspectiva do respeito a cada cultura e entre os diferentes grupos identitários, na construção de relações

recíprocas entre pessoas concretas. Nesse sentido, os sujeitos constroem contextos por meio do diálogo e da aproximação do conhecimento recíproco em interação. Essa discussão se encaminhou para a reflexão sobre a “Colonialidade do Saber”, em que se concluiu que não vivemos a lógica do colonialismo, mas a colonialidade permanece em nossas mentes e práticas nas ações cotidianas.

No item 2.1.2, apresenta-se um relato em primeira pessoa, uma autobiografia formadora, descrevendo o processo em que o autor desta dissertação se configura educador e educador ambiental. Uma narrativa de momentos desse processo que culmina com a construção de política pública para a Educação Ambiental da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Processo que apresenta momentos de construção de relações educativas, com seus conflitos, limites e possibilidades de avanço do diálogo e da construção do conhecimento democrático.

A história pessoal de cada um, ao apresentar o sujeito e ser apresentada aos outros, representa os diversos aspectos que compõem esse sujeito, como representações sociais, culturais, conhecimentos e algum grau de sabedoria que reflete e é reflexo de sua identidade e subjetividade.

É a práxis que efetivamente transforma o ser e o mundo em relação. Não se deve esquecer o profundo vínculo entre linguagem-pensamento e realidade. Na teia de relações aparecem os “nós críticos”, as ligações, na perspectiva popular, que são consideradas problemáticas. Os pontos de entrelaçamento, os nós que amarram os fios da teia, que apontam crises em que sua identificação se faz necessária e fundamental para a busca de superações, são mediatizados pelas representações sociais.

## 2.1 HISTÓRIAS DE VIDA

Marie-Christine Josso, em seu livro *Experiências de vida e formação* (2004), propõe “caminhar com” o aprendente<sup>1</sup> por meio da metodologia da narrativa, da pesquisa-formação, na qual a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da

---

<sup>1</sup> O termo “aprendente” começa a ser utilizado em nossa língua e se difere do termo “aprendiz”. Este último poderia remeter o leitor, equivocadamente, ao “grau de aprendiz” das corporações de ofício medievais. Além disso, o termo “aprendente” quer enfatizar o ponto de vista daquele que apreende e o seu processo de aprendizagem.

formação. Afirma que falar em autoformação e autonomia, entretanto, não significa aprender sozinho, nem muito menos prescindir do formador.

O cuidado metodológico exprime o desafio epistemológico relativo ao valor de uso dos conhecimentos produzidos e às normas de legitimação de um saber científico.

Pierre Dominicé publica *L'histoire de vie comme processus de formation* [A história de vida como processo de formação] (1990 *apud* JOSSO, 2004), em que apresenta um método de pesquisa que denomina “biografia educativa”.

Josso (2004), refletindo sobre os projetos de conhecimento dos pesquisadores, comenta que eles ainda não alcançaram formulações coletivas que articulem as suas concepções específicas e arrisca propor para debate duas hipóteses. A primeira retoma uma discussão com Dominicé (1990 *apud* JOSSO, 2004) e a equipe de pesquisa de Genebra: um dos efeitos sobre os próprios pesquisadores de um trabalho biográfico, que valoriza a autonomização do sujeito e a criação de sentido para o autor, traduzir-se-ia na busca da singularidade, para não dizer da originalidade intelectual, reforçada pelas regras do jogo da competição acadêmica. A segunda considera a dificuldade de sistematização teórica como sendo um resíduo da nossa permanência nas respectivas disciplinas de origem e o receio de assumir risco de uma posição transdisciplinar numa universidade organizada e dominada por territórios disciplinares e pouco aberta à “invasão” desses territórios.

Nessa rápida panorâmica dos projetos de conhecimento, no centro da abordagem das Histórias de Vida em Formação, a autora tem a impressão de que a história de vida, como projeto dos pesquisadores e dos autores, poderia ser qualificada como a referência das tomadas de posição e dos processos-projetos de formação do nosso estar-no-mundo singular/plural por meio da exploração pluridisciplinar ou, para alguns, transdisciplinar, e da sua complexidade biográfica.

As abordagens orientadas pelo projeto profissional são aquelas que mais se inspiram nos saberes produzidos pelas nossas abordagens de história de vida em formação.

O capítulo um, que tem como título “As experiências ao longo das quais se formam identidades e subjetividades” não resume os propósitos da tese de doutoramento de Marie-Christine Josso, defendida na Faculdade de Psicologia e de

Ciências da Educação da Universidade de Genebra, em 1988, e publicada com o título *Cheminer vers soi* [Caminhar para si], em 1991. O seu objetivo é indicar pistas para a reflexão e sua compreensão atual sobre o que é formação e o lugar que nela ocupam as experiências ao longo das quais se formam e se transformam as nossas identidades e a nossa subjetividade.

Os processos de formação se dão a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interação com outras subjetividades.

Aprender designa o próprio processo de integração. A aprendizagem experiencial utilizada no sentido de resolver problemas acompanha uma formulação teórica e/ou de uma simbolização.

As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida. As experiências formadoras são tanto as que alimentam a autoconfiança como as que alimentam as questões, as dúvidas e as incertezas.

A recordação-referência é uma experiência formadora porque o que foi apreendido (saber-fazer e conhecimento) serve daí para frente, quer de referência, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora da uma vida. Essa história me apresenta ao outro em formas sócio-culturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade.

Para um diálogo entre os autores das narrativas, as descrições dos processos de formação e de conhecimento oferecem marco indispensável.

A qualidade essencial de um sujeito em formação está na sua capacidade de interagir todas as dimensões do seu ser.

Esse processo de diálogo e narrativas faz lembrar que as informações, os discursos carregam representações sociais. Para Jovchelovitch (2000), as narrativas são uma das principais formas discursivas nas quais as representações sociais se desenvolvem.

### 2.1.1 Experiências de Vida – Formação e Transformação

Apresenta-se aqui um processo de reflexão sobre experiências de vida e formação, parafraseando a professora Marie-Christine Josso, na dinâmica e estrutura do seminário especial *Narrativas autobiográficas: perspectiva eco-relacional e formação docente*, ministrado pelos professores Reinaldo Matias Fleuri e João Batista de Albuquerque Figueiredo, em março e abril de 2008, que girou em torno de um tema gerador construído pelo próprio grupo, e para o grupo, como eixo do diálogo rumo aos objetivos coletivos, do projeto coletivo de pesquisa em si. A cada módulo, foi retomado os temas trabalhados anteriormente, com o propósito de reconstruir constantemente a prática pedagógica. O início de cada encontro é o momento do acolhimento, que conecta o trabalho de ontem a esse contexto pedagógico de hoje — conectar contextos de um momento ao outro — e, no final de cada encontro, avalia-se o trabalho por meio de questionamentos, tais como: Ao compararmos o início das atividades com o fim dos trabalhos do dia e nos avaliarmos, como estávamos no início? E ao final do dia, como nos encontrávamos? A avaliação é uma estratégia constante, então qual é o nosso referencial? Em que o trabalho de hoje contribuiu e avançou? Quais os desafios? Quais propostas? Salienta-se que as avaliações diárias são estratégias de conexão, dos momentos vividos anteriormente, como pontes para atravessar para os momentos futuros, compondo-se o planejamento participativo em si. Utilizou-se a estratégia do Planejamento Participativo, procurando a passagem do indivíduo para o sujeito, que, interagindo constrói a própria história, reconstruída coletivamente.

Fleuri menciona que, na interação, os participantes constituem uma trama; dimensões lógicas diversas. Singularidade e coletivo não são separados, pois a singularidade é constituída a partir e no coletivo, no conjunto. Isso os alimenta e sustenta essa dinamicidade. Cada um no grupo é um ser e uma história única que estabelece interações e se constitui nesse processo relacional que potencializa a singularidade e também o conjunto. O desafio dos participantes está em que cada um seja co-autor e assim alimente essa trama de relações, viva de significados. Com arte, com registros científicos, busca-se sistematizar e re-significar novos conceitos,

na dimensão simbólica, construída nas relações e em função das relações; “é *conoscere*”, mover-se junto com o outro, comover.

É importante salientar algumas problematizações para pensar a prática cotidiana na perspectiva da formação continuada e permanente do educado, tais como: Quais os grandes desafios, problemas que atravessam nossas vidas? Qual a problemática, temática, que queremos enfrentar juntos? Que elementos estão constituindo a minha prática? Em que se diferenciam? Qual a necessidade efetiva para mim? A tensão é a tendência a superar a contradição – unidade e diferença; Quais as situações de conflito que mais me estimulam a tentar resolvê-las? Qual o principal desafio que estou enfrentando em minha prática? Eu preciso entender e resolver para continuar trabalhando?

A partir de dinâmicas coletivas, constrói-se um personagem do projeto, um totem, e reflete-se: Qual o ambiente que esse personagem precisa para viver? O tema foi gerado pelo grupo e o grupo, gerado a partir do tema: *Vida em Movimento (Re)construindo o Conhecimento*. Com isso, tematizam-se as preocupações, as propostas no sentido de desconstruir os estereótipos e (re)construir conhecimentos.

Uma proposta que pretende superar e desconstruir o modelo que parte da sugestão e acredita que o conhecimento seja induzido torna-o abstrato e considera que seja fruto de uma aquisição individual, pressupõe uma classificação em níveis de aprendizagem e produz a hierarquia da inclusão e da exclusão.

Deve-se considerar que cada um tem seu ritmo próprio e constrói significados singulares, não individualizados, mas sim coletivos e socializados.

O primeiro passo na constituição e organização de um grupo está em estabelecer relações de reconhecimento, valorização e definição de um conjunto de proposições, buscando, dessa maneira, uma transformação pessoal e coletiva em uma perspectiva eco-relacional.

A narrativa autobiográfica, na perspectiva eco-relacional, nasce dessa construção, que parte da história de cada um, os contextos, que é a vida em movimento.

Os encontros foram avaliados todos os dias. Na avaliação dos dois primeiros dias, foi praticamente unânime a mobilização afetiva e emocional, proporcionada pelas experiências vivenciadas, no decorrer das aulas introdutórias. Seguem alguns depoimentos dos colegas:



Excelente planejamento, hoje veio mais emoção e ontem se viu mais o profissional, ontem foi o profissional alegre, como foi difícil olhar-se/interiorizar-se, o despertar do autoconhecimento, a descoberta dos problemas latentes, olhar para o meu eu, mexer com os próprios conflitos, voltar pra casa com novos conceitos formados e muitos pré-conceitos abandonados... Olhar o meu profissional com um olhar diferenciado, rever minha postura a partir do autoconhecimento – a descoberta dos conflitos - a transformação (corpo e mente em equilíbrio)... Docência compartilhada, bem sucedida, harmônica. Foram vivências que interferiram na minha proposta de pesquisa... Contribuições bibliográficas e agregação de novos valores [...]. (DEPOIMENTO ORAL)<sup>2</sup>.

É na sintonia dos professores que passa a perspectiva eco-relacional. Em prática, citando Alda Câmara, “Sonho que se sonha só! É só um sonho que se sonha só. E, sonho que se sonha junto é realidade”.

Nesse movimento, ouviu-se o relato do encontro dos dias 17 e 18 de março que, de forma minuciosa, apresentou as memórias construídas coletivamente. Conforme Fleuri, a história se constrói projetando ações, recordações tecidas anteriormente. Foram destacadas a relevância e a significação como elementos importantes nesse processo. Tais considerações lembram Walter Benjamin, que afirma: "a memória é a mais épica de todas as faculdades".

Fleuri sugeriu e o grupo concordou em tomar “o texto como pretexto para tecer o contexto”, e que poderiam acrescentar, reformular, reconstruir, produzindo um novo texto com sugestões de todos os colegas. Cita Freire ao comentar a criação do contexto pedagógico-educativo de uma forma articulada aos diferentes contextos que se vive; também Freinet, quando fala de agente construtor, autor do próprio processo educativo. Pode-se criar um contexto em que as pessoas possam se inserir como autores, agentes desse processo educativo.

Fui convidado para a sistematização do relato da aula anterior, após as contribuições do grupo. Este há de ser certamente um texto com muitos significados, para além daqueles que a linguagem escrita poderá imprimir. A idéia dessa estratégia pedagógica é fugir do padrão de autoria tradicional, repensando uma autoria diferenciada/coletiva. Tal consideração nos leva a refletir, a partir das observações de Fleuri, sobre o significado da palavra Teoria. Deriva de *teorem*, que no grego quer dizer “ver, observar”. A construção do olhar, como mencionou Fleuri, é

---

<sup>2</sup> No seminário especial *Narrativas autobiográficas: perspectiva eco-relacional e formação docente*, ministrado pelos professores Reinaldo Matias Fleuri e João Batista de Albuquerque Figueiredo, em março e abril de 2008.

sempre um processo interativo. Destacou também os conceitos de autopoiese e de sociopoética.

As narrativas autobiográficas foram o tema central das construções do dia 24, coordenada pelo professor João Figueiredo, através da síntese dos textos de autores como Barthes, Jovchelovitch, Dewey, Larrosa, Benjamin, Damásio, Maturana, e outros, seguidas sempre pelo debate de idéias. Foram trabalhados o conceito clássico de história de vida e as possibilidades de uma história de vida sem regras, o conceito de autobiografia, que envolve o eu, os outros e os contextos como dimensões que constituem o novo na história de vida.

Aprendeu-se sobre os marcos que definiram a construção dessa possibilidade a partir de Pineu, Dominicê e Josso e, no Brasil, com Nóvoa e Mathias Finger. Nesse debate surgiram perguntas, reflexões problematizadoras, advindas das inquietudes do grupo, como, por exemplo: A construção coletiva segue ou cria outra lógica (complexa)? No momento em que se atribui um nome, se mata (enrijece) o processo? Ao se construir conceitos, na realidade se constroem REFERÊNCIAS? Ou multirreferências? A gente sempre tenta rotular para se sentir seguro? Somos cientistas? Citar referências sufoca a criação pessoal ao buscar legitimação? Onde está você ao escrever cientificamente? Posicionamento político? Em que dosagem se pode se colocar no texto sem perder a cientificidade? E reflexões problematizadoras, como por exemplo: autor/criador; sentir-se criando é estranho, estranhar-se. Segundo Jorge Luis Borges, “sentir-se capaz de definir algo, quando nada sabemos a seu respeito”. Dar nome é apropriar-se.

Ao se posicionar, compra-se briga. Existe a necessidade de abrir, quebrar a lógica dualista, mas se tem dificuldades em criar novas lógicas: criação pessoal-interativa. O paradoxo que precisa ser pensado pelo coletivo. Ao incorporar a escrita, nações aborígenes perdem parte de sua tradição. A norma culta condiciona à narrativa. Em comunidades com tradição oral, a escrita não predomina. No caso do Brasil, a cultura letrada não é padrão. Os educadores trabalham também com os adultos que, muitas vezes, mesmo letrados, não têm a lógica da escrita. Onde está o ponto de equilíbrio?

É preciso sair da pedagogia das respostas para desenvolver a pedagogia da pergunta. Se não se sabe perguntar como ajudar a ensinar a perguntar? É preciso aprender a elaborar perguntas para conseguir ensinar essa outra pedagogia.

O encontro seguiu seu curso com o tema “Entrevistas Narrativas” e os quatro itens propostos por Jouchelovitch (2000):

- Preparação da narrativa: são formuladas questões preparatórias que potencializam novas perguntas.
- Iniciação: apresenta-se a questão base.
- Narração central: na qual não se deve interromper o narrador. Deve-se deixá-lo falar.
- Fase das perguntas – sem opinar, nem discutir, nem buscar os porquês: formulam-se afirmações, questões a partir de diferentes lógicas, seguidas da fase conclusiva, em que se busca complementar dados para compreender a narrativa. Em uma narrativa coletiva, pode-se, ao término da gravação, questionar os porquês e fazer as anotações necessárias.

O que constrói uma intervenção é uma lógica, mas existem muitas lógicas. Na Metalógica, muitas as lógicas podem coabitar dentro de uma outra lógica; lógica coletiva, construída.

John Dewey, no livro *Democracia e educação* (1959), ressalta, logo no início do texto, que a experiência encerra em si um elemento ativo e outro passivo. O ativo é seu aspecto de experimento, tentativa. O passivo é o sofrimento, passar por alguma coisa.

Ao experimentar, age-se sobre algo e, em seguida, se sofre ou se sente a conseqüência da ação. A conexão entre essas duas fases mede o valor da experiência. Experiência é a interface entre o que se faz e as conseqüências dessa ação.

Para Larrosa (1996), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca.

As narrativas autobiográficas, segundo Figueiredo, “[...] implicam na identificação das resistências, dos bloqueios e facilidades”, levando a duas reflexões importantes: “Quando narramos, nos censuramos por quê?”; e “Narramos o que julgamos essencial, é um processo de conhecer-se a si mesmo”.

Como processo de “conhecer-se a si mesmo”, a narrativa autobiográfica leva o sujeito a buscar no passado fatos que julga importantes. Sua seqüência, muitas vezes, não traz lógica a quem escuta, mas faz sentido para quem narra, pois

compõe uma história de vida. A seqüência de elementos desse quadro — história de vida — relata a vida das pessoas na sua integralidade. A escrita autobiográfica é uma tentativa de recordar (*re-cordis*), de se explicar, de entender ações e reações, é um desvelar de conteúdos inconscientes e conscientes; entretanto, é parcial e foca certos temas (momentos), escolhidos para serem narrados. Implica também na dimensão ética de relatar sobre outros que viveram as experiências compartilhadas conosco. Quando se discutiu a formação dos participantes, discutiu-se a formação oferecida por eles a outros.

Figueiredo cita Ferrarotti, que argumenta que é preciso pensar a história de vida no sujeito social, construção da história individual no grupo, participação dos outros na sua subjetividade, e voltar à retomada da autoria, tendo os sujeitos como autores dos processos sociais.

Christine Delory-Momberger, Professora da Universidade de Genebra, destaca-se pelo trabalho com os Ateliês Biográficos de Projetos, nos quais as histórias de vida são exploradas e socializadas cruzando a autobiografia com a heterobiografia (compreensão do outro), emergindo daí os projetos profissionais.

Seguiu-se o encontro, ouvindo-se sobre a história de vida como base essencial da formação dos grupos humanos na terra, à luz de Sócrates, Santo Agostinho, Philippe Lejeune, Pineau, Le Grand, Dilthey, e dos elementos hermenêuticos de uma abordagem autobiográfica. Oscar Lewis, na década de 1960; a eclosão da cultura operária, no pós 68; o retorno ao ator social, na década de 1980; e de nomes que foram destaques nas pesquisas autobiográficas, como Pierre Dominicé e Christine Josso, da Universidade de Genebra; Guy de Villes, da Universidade Nova de Louvain; Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, da Associação de Formação Profissional de Adultos da França; Gaston Pineau, da Universidade de Montreal; e António Nóvoa e Mathias Finger, da Universidade de Lisboa.

No Brasil, segundo Figueiredo, apenas nos últimos 16 anos, as pesquisas autobiográficas tomaram impulso, principalmente a partir da divulgação do livro *O Método (auto) Biográfico e a Formação* (1988), organizado por Nóvoa e Finger. Recentemente aconteceram importantes eventos, entre eles dois congressos internacionais sobre a Pesquisa (auto)biográfica no Brasil. O primeiro ocorreu em Porto Alegre, no ano de 2004; o segundo se deu em Salvador, em 2006, e o terceiro ocorrerá em setembro de 2008 no Rio Grande do Norte.

Após um breve intervalo, João Figueiredo apresentou ao grupo uma bonequinha, conhecida como “Abaiomi” e sua história, engendrando outra tempestade de idéias sobre os processos culturais. O participante Bruno lembrou-se de que ouviu outra história sobre a bonequinha, fazendo o grupo refletir sobre as diferentes visões sobre um mesmo elemento cultural, ou que uma história de vida possa ser composta por diferentes visões de um mesmo processo.

Nesse sentido, o professor João Figueiredo apresentou a tarefa que será cumprida até o final do curso. É preciso identificar, nas histórias de vida, momentos marcantes que possibilitaram aos sujeitos ser quem eles são hoje como educadores. Lembrando que, embora a narrativa seja pessoal, ela também tem um compromisso público, e que "Experiência é a interface entre o que se faz e as conseqüências desse fazimento".

Para esclarecer sobre o processo que constituirá as narrativas, Figueiredo citou o poema *Ítaca* (1911), de Konstantinos Kaváfis, transcrito abaixo.

#### Ítaca

Se partires um dia rumo a Ítaca,  
faz votos de que o caminho seja longo,  
repleto de aventuras, repleto de saber.  
Nem Lestrigões nem os Ciclopes  
nem o colérico Posídon te intimidem;  
eles no teu caminho jamais encontrarás  
se altivo for teu pensamento, se sutil  
emoção teu corpo e teu espírito tocar.  
Nem Lestrigões nem os Ciclopes  
nem o bravio Posídon hás de ver,  
se tu mesmo não os levars dentro da alma,  
se tua alma não os puser diante de ti.  
Faz votos de que o caminho seja longo.  
Numerosas serão as manhãs de verão  
nas quais, com que prazer, com que alegria,  
tu hás de entrar pela primeira vez um porto  
para correr as lojas dos fenícios  
e belas mercancias adquirir:  
madrepérolas, corais, âmbar, ébanos,  
e perfumes sensuais de toda espécie,  
quanto houver de aromas deleitosos.  
As muitas cidades do Egito peregrina  
para aprender, para aprender dos doutos.  
Tem todo o tempo Ítaca na mente.  
Estás predestinado a ali chegar,  
mas não apresses a viagem nunca.  
Melhor muitos anos levars de jornada  
e fundeares na ilha velho enfim,  
rico de quanto ganhaste no caminho,  
sem esperar riquezas que Ítaca te desse.

Uma bela viagem deu-te Ítaca.  
Sem ela não te ponhas a caminho,  
mais do que isso não lhe cumpre dar-te.  
Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.  
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,  
e agora sabes o que significam Ítacas.(KAVÁFIS, 1911).

Esse poema é para lembrar que o mais importante em uma jornada não é alcançar o destino, mas apreciar o processo que fez o sujeito chegar lá. Mesmo, tendo definido o propósito de chegada, quando chegar, não será o que é agora. As pessoas ou fatos que marcaram e definiram o educador que cada um é deverão constar na narrativa. Recortes da vida pessoal no contexto da educação, somados a práxis docente — experiências de ação-reflexão-ação — ajudam a estabelecer a rotina de reflexão sobre o que se faz para, assim, poder fazer melhor.

Na segunda semana, dar-se-á início a uma jornada de produção de cada autobiografia, a primeira de muitas, que será apreciada pelo grupo e reformulada por cada educador/a até o seu destino final.

O lema criado pelos participantes no primeiro encontro, “Vida em movimento, reconstruindo o conhecimento”, foi importante para se pensar sobre as narrativas e os aspectos interculturais que podem estar presentes. É importante salientar que interculturalidade são as relações entre diferentes contextos, sujeitos, histórias e realidades sem que essa relação negue a diferença, padronizando, anulando, linearizando.

Figueiredo retomou os trabalhos, apresentando o tema “A colonialidade do saber”, que levou a diferentes manifestações dos colegas, inclusive sobre experiências vivenciadas na Europa. A educadora Juliana relatou sobre um congresso de voz que participou, onde houve um momento em que o brilhantismo da produção latino-americana teve destaque em contraposição à suposta hegemonia científica norte-americana. De apenas um caso bem-sucedido citado por um pesquisador norte-americano sobre transplantes de laringe, um pesquisador colombiano citou mais de 20 casos bem-sucedidos, tornando-se a sensação do congresso. Não se vive a lógica do colonialismo, mas a colonialidade permanece. Vários exemplos que denotam essa colonialidade foram relatados. Segundo Walter (2006), “[...] a crítica ao eurocentrismo é uma crítica à sua episteme e à sua lógica que opera separações sucessivas e reducionismos vários”.

Nesse contexto, apresentam-se a seguir algumas contribuições para a reflexão sobre colonialidade do saber nas citações de Paulo Freire (*apud* FIGUEIREDO)<sup>3</sup> sobre a historiografia do Brasil, em que propõe uma práxis educativa no compromisso do educador.

#### **Do descobrimento à inconfidência**

[...] a gente até hoje aceita em falar de “Inconfidência Mineira”. Um grupo que se levanta para promover a libertação do país é chamado de traidor e a gente continua repetindo isso. Mas esse era o nome que o colonizador tinha que chamar na época e não nós.

[...]

Tem gente que ainda hoje fala em “descobrimento do Brasil”. O Brasil não foi descoberto: o Brasil foi invadido e conquistado pelos portugueses. E até hoje isso não é dito às claras.

#### **História de cultura**

[...] para refazer o hoje, é preciso reconsiderar que hoje é fruto do ontem. Ou seja, os jovens que chegam hoje à sala de aula têm uma história de classe. Têm uma história de cultura, e receberam uma ideologia de autoritarismo, que foi produzida em casa e na própria escola.

[...]

Desta forma, em primeiro lugar, é preciso compreender que o moço reproduz, sem o saber, a ideologia dominante que, possivelmente, ele quer também contestar. Segundo é preciso respeitar sua opinião. Mas, terceiro, não aceitar.

#### **Entender é necessário, respeitar é fundamental, mas é preciso brigar. E como brigar?**

Em primeiro lugar tens que ser competente. Além do limite da própria área para assegurar ao estudante que ele não está órfão e desamparado.

Segundo, tu tens que ampliar tua competência além do limite da própria área, para saber discutir com o jovem do ponto de vista epistemológico e político as razões de tua proposta.

Terceiro é preciso levar a sério todos os questionamentos, mesmo os provocativos, e discuti-los sem arrogância.

No sentido da organização e participação para alteração dessa relação de imposição do saber eurocêntrico é que as comunidades da América Latina vêm

---

<sup>3</sup> No seminário especial *Narrativas autobiográficas: perspectiva eco-relacional e formação docente*, ministrado pelos professores Reinaldo Matias Fleuri e João Batista de Albuquerque Figueiredo, em março e abril de 2008.

desenvolvendo uma educação intercultural. Conforme destacam Flores e Jiménez (*apud* FIGUEIREDO)<sup>4</sup>

### **O resgate de saberes da comunidade inclui os pais e mães de família**

Ao percorrer os arredores do povoado, a docente mencionada e suas crianças (membros da comunidade quéchua de Chururi) encontram uma mãe de família que estava lavando roupa, ela diz que se chama Geralda. [A mãe de família] explica a utilidade das ervas que estão levando e para que tipo de doença são utilizadas. (FLORES *apud* FIGUEIREDO).

### **Que bom que as índias não foram para a escola!**

Que bom que as índias não tenham aprendido a ler e escrever, porque assim nos ensinaram a ler a eloqüência da natureza, a decifrar os movimentos das estrelas, o correr dos ventos, o beijar das nuvens, das cores do anoitecer, o canto dos passarinhos, o sorriso e o choro da vida.

Que bom que as mulheres tenham sido expulsas do paraíso do conhecimento ocidental e da religião monoteísta; isso permitiu que o conhecimento sobre a vida, sobre a natureza, sobre a comunidade, sobre os seres divinos tenha sobrevivido.

Que bom que as índias não se qualificaram para aprender coisas da doutrina do Deus branco e distante, porque assim nos ensinaram sobre as coisas afáveis do Dono da proximidade e do encontro.

Que bom que as índias não foram para a escola, porque na sua "ignorância" conservou-se a nossa sabedoria.

Que bom que as índias não foram para a Igreja, porque nos seus feitiços conservaram-se os eloqüentes diálogos com a natureza e com os antepassados.

Que bom que as índias não foram para as escolas de caciques, porque na sua marginalização conservaram o aprendizado da vida e da comunidade.

Que bom que nas comunidades indígenas não se construíram escolas, porque isso permitiu que as coisas da vida fossem aprendidas na vida! (JIMÉNEZ *apud* FIGUEIREDO).

Assim, na Assembléia de Educadores originários do Alaska, foi deliberado o seguinte conjunto de proposições para uma comunidade que apóia culturalmente os saberes tradicionais:

---

<sup>4</sup> No seminário especial *Narrativas autobiográficas: perspectiva eco-relacional e formação docente*, ministrado pelos professores Reinaldo Matias Fleuri e João Batista de Albuquerque Figueiredo, em março e abril de 2008.



- Incorpora a prática das tradições locais.
- Alimenta a utilização da língua originária.
- Participa ativamente na educação de todos os seus membros.
- Nutre a responsabilidade familiar, o sentido de pertença e identidade culturais.
- Apóia os docentes na aprendizagem e utilização das tradições e práticas culturais.
- Contribui em todos os aspectos da elaboração e implementação curriculares na escola local.

### **2.1.2 Narrativa Autobiográfica e Formação ao longo da Vida**

A partir deste momento, inicio uma narração, descrevendo a feitura de uma autobiografia educativa formadora e parto da seguinte reflexão: como cheguei a ser o educador que sou?

O tema ambiental esteve presente em minha vida desde pequeno, quando, nas férias, visitava meus avós, no distrito de Linha Ferrari, município de Espumoso (RS). Naquela época, já pensava na preservação daqueles espaços de terras maravilhosas, com mata fechada, intocada, água corrente e uma pequena cachoeira. Também havia pedras semipreciosas, de rara beleza, sobre o solo arado para o cultivo e frutas em abundância. Pensava no cuidado daquelas belezas, do divino que aquele espaço representava.

No início de minhas atividades no magistério, trabalhei no entendimento das relações sociais e ambientais — mesmo não utilizando essa nomenclatura — que se encontravam presentes nas questões e reflexões que ia propondo, tanto pela minha formação nas ciências exatas, por onde ingressei via curso de formação de professores em Estatística, quanto pela minha formação nas ciências humanas, via curso de História, com o ensino de História, Artes e Filosofia.

Venho de uma família de sete irmãos, e todos seguiram seus estudos pelo incentivo e dedicação de meus pais, apesar das enormes dificuldades financeiras

que tínhamos. Por isso, logo cedo, decidi trabalhar e continuar meus estudos. No exército, durante o serviço militar, fiquei sabendo de um vestibular em uma faculdade que tinha um curso de formação de professores em Organização e Técnicas Comerciais e/ou Estatística. Então, como no Ensino Médio havia tido um ótimo rendimento em estatística, no curso Técnico de Contabilidade, decidi fazer o vestibular e, no quartel, um sargento, cujo nome não me lembro, me emprestou o material que faltava para poder participar do concurso vestibular. Com muita alegria, recebi a aprovação e iniciei, em 1978, o curso de Formação de Professores, Licenciatura Plena, com habilitação em Estatística, na Faculdade São Judas Tadeu. Meu pai, Rubem Esmério, vendeu nosso automóvel, um Sinca Chamboard, para pagarmos as primeiras mensalidades.

Logo que conclui o curso, participei do concurso para o magistério do Estado do Rio Grande do Sul e obtive aprovação. A nomeação ocorreu em setembro de 1983 e nesse período, posterior ao serviço militar, estive trabalhando na Companhia Brasileira do Cobre, na área administrativa. Quando da nomeação de 20 horas, continuava trabalhando nessa Companhia e assumia, no turno da noite, a Escola Estadual de Ensino Médio Irmão Pedro, em Porto Alegre, com a disciplina de Estatística. Dessa escola tenho boas recordações, pois nela fiz meu estágio docente — senti enorme satisfação em estar nessa posição de docência — e, como concursado, a escolhi para trabalhar.

Em 1985, fui trabalhar em Cachoeirinha e, ao final desse ano, a nossa categoria de professores estaduais decretou greve por tempo indeterminado, em ano marcado por eleições para diretor de escola. Nessa época, atuava no sindicato e nas eleições internas da escola. O desfecho, dado pelo autoritarismo e pela perseguição aos que pensam de forma diferente e têm visões diferenciadas da realidade/mundo, resultou em minha saída da escola.

A direção reeleita desejava colocar-me à disposição, em função de minha atuação em defesa de posições que privilegiassem o coletivo, que se organizava e propunha uma escola diferente. Assim, a intenção autoritária da direção, quase veio a se confirmar durante as férias de fim de ano. Então, fui informado por uma colega, que sabia da reunião que ocorrera com o Círculo de Pais e Mestres (CPM) e com o diretor da escola, a qual tinha como objetivo a saída de dois professores, Milton Esmério e Ricardo Britz, por alegação de não terem didática para dar aulas. Nessas

circunstâncias, exigimos uma reunião com esse “Conselho”. Nessa reunião, os pais não nos conheciam, nem conheciam nosso trabalho, nem eram pais dos nossos alunos e nem sequer sabiam o que é didática. Esses pais ficaram desconcertados e nos pediram desculpas, e o diretor, após nossas intervenções, se viu em dificuldades perante os pais e, num impulso, rasgou o documento, queimou-o sobre um cinzeiro, dizendo que estava encerrado o caso. Eu e outro professor havíamos solicitado apoio de advogados do sindicato e poderíamos ficar na escola, caso quiséssemos, mas resolvemos sair depois do que havia ocorrido.

Outra experiência significativa, e que foi um grande presente, foi estar e permanecer por um mandato como Diretor da Escola Estadual Osvaldo Camargo, no município de Cachoeirinha (RS). Eleito diretamente, em 1989, para uma gestão de três anos, tornou-se mais evidente minha relação com a comunidade local, o que nos levou a trabalhar imbuídos de vontade de levarmos juntas as lutas da comunidade e da escola de forma participativa, construindo a emancipação pela formação e ação dos sujeitos, na perspectiva da autonomia da comunidade envolvida e de um ensino voltado à realidade local contextualizada. Esse processo exigiu uma formação sistemática de professores e reuniões-formação permanente com essa comunidade.

A questão ambiental, embora não aparecesse de forma explícita na totalidade do planejamento da escola, estava contemplada na questão social e mais explicitada nos planejamentos de alguns professores e da direção da escola. Mesmo nesse período, mantinha de início o trabalho pedagógico de sala de aula, com uma turma, e, no decorrer da administração, com dedicação exclusiva, fui convencido a ficar somente com as funções de Diretor de escola.

A sala de aula é um espaço de construção de aprendizagens e, no espaço que representa a sala de aula, não necessariamente dentro de quatro paredes, sempre estive muito satisfeito com o compartilhar das relações que se estabeleciam, com o processo afetivo de aprender, e que “eu educador” aprendia e sentia-me renovado, gratificado e feliz com o desempenho e empenho dos estudantes, em cada encontro, com cada turma, em cada escola.

O aprendizado das diversas situações e com os diferentes “autores-estudantes” foi sempre fantástico e emocionante. No entanto, no início da minha carreira, quando cheguei a Cachoeirinha, apliquei uma prova — administração e

controle — extensa e, embora julgasse ter trabalhado muito bem os conteúdos, com textos atualizados e de apoio os estudantes reclamaram no início da prova, muito embora soubessem que aquela não seria a única forma de avaliação. Então, lembro-me que esclareci o que julgava importante, e isso me deixava com o domínio da situação e mantinha minha “autoridade”. Na seqüência, revi minha posição e resolvi trabalhar com “menos conteúdos” e com outros momentos avaliativos que não se configurassem apenas em provas.

Nos anos de 1993 e 1994, período da Administração Popular, vivenciei outra experiência significativa na Escola Municipal Wenceslau Fontoura, em Porto Alegre (RS), que funcionava em uma construção provisória. Antes dos alunos chegarem a essa construção provisória, a escola recebeu um grupo de professores para organizá-la e pensá-la sob uma perspectiva crítica.

A comunidade Wenceslau Fontoura, formada basicamente por carroceiros e catadores de papel e materiais para reciclagem, originou-se de uma desocupação de área de risco, onde freqüentemente ocorriam atropelamentos, em uma avenida muito movimentada, a Avenida Sertório. Lá trabalhei nesses dois anos com oficinas de Artes e Meio Ambiente. Havia ao lado da escola um arroio, espaços com campos e árvores e um galpão de reciclagem que possibilitava um trabalho em educação ambiental com Arte.

A comunidade aumentava e crescia a demanda por educação. Educação que para nós pressupunha ser crítica, contextualizada, dialógica, emancipadora e construtora e reconstrutora de conhecimentos, partindo da pesquisa como princípio orientador de todo planejamento educacional, construindo com a comunidade regras de convivência e oferecendo oficinas integradas às disciplinas, em um trabalho interdisciplinar.

A temática ambiental é central na minha formação e nos processos de formação que construímos no Estado do Rio Grande do Sul, onde atuei de janeiro de 1999 a dezembro de 2002. Trabalhei na Secretaria da Educação como assessor pedagógico e como um dos coordenadores da Coordenação Geral da Constituinte Escolar (Projeto para a construção da Escola Democrática e Popular no Estado do Rio Grande do Sul); de janeiro de 2001 até o final do governo. Em 2002, atuei como Coordenador Geral da Política de Educação Ambiental, em todo Estado, na interrelação com as 30 Coordenadorias Regionais de Educação, ampliando, também

a ação da Educação Ambiental do Projeto para a Educação, do Programa Pró-Guaíba.

Constituímos e construímos a organização não governamental (ONG) TEIA — Educação, Saúde, Cultura, Ambiente e Sociedade —, fundada em janeiro de 2003, na qual participo como Educador Ambiental e Diretor Geral.

Em 1997, fiz um aperfeiçoamento em Estatística voltado a professores do Ensino Fundamental e Médio, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Completei a Licenciatura Plena em História pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, em 1998, e a especialização em Projetos Sociais e Culturais, pela UFRGS, em 2001.

Neste ano de 2008, estou finalizando o Mestrado em Geografia pela UFRGS. Devido a isso, de outubro de 2006 até o presente momento, estou licenciado das atividades de professor pelo Estado do Rio Grande do Sul, para desenvolver a esta dissertação.

A minha aproximação com o Departamento de Geografia se deu em função da prática que desenvolvemos entre a Secretaria da Educação, a Secretaria da Metade Sul e a UFRGS, em que o curso de Geografia confeccionou o *Atlas da arenização: sudoeste do Rio Grande do Sul* (2001) para utilização nas escolas daquela região do Estado onde ocorre a arenização. Uma segunda etapa do trabalho conjunto entre Escolas, Comunidades, Universidade e Coordenação de Educação Ambiental da SE, seria a confecção de um guia de orientação para a utilização do Atlas, a ser elaborado em conjunto com a comunidade educativa, o que não aconteceu em função do resultado do pleito eleitoral e do término do período da Administração Popular.

Pela recepção que tivemos do Departamento de Geografia da UFRGS, tanto do professor Roberto Verdum quanto do professor Nelson Rego, em função do trabalho citado anteriormente e da abertura para a questão ambiental, é que algumas pessoas ligadas às coordenações da Política de Educação Ambiental passaram a se aproximar desse departamento. Dessa forma, me aproximei do cursp de Geografia no sentido de dar continuidade aos estudos e poder socializar um pouco da prática que havia desenvolvido na perspectiva de construção de Políticas Públicas, no caso da Educação Ambiental.

A questão ambiental é tão cara ao movimento ecológico, além de mal compreendida e combatida por muitos militantes de “esquerda” em todos os momentos desde os idos da década de 60 até os dias atuais.

O meu compromisso vem do processo de construção social, histórico-cultural, na dimensão de uma prática existencial, em que a dimensão ética e política é uma exigência de construção social.

Enquanto educador ambiental estive e estou pautado por uma reflexão crítica e por um compromisso ético e político com o “meu tempo”, tempo histórico e social, da ação pedagógica, emancipatória; proponente da construção e reconstrução do conhecimento através da pesquisa, que é questionadora, problematizadora das contradições sociais e ambientais, as quais me instigaram a refletir sobre a necessidade de uma pesquisa na perspectiva crítica e criativa.

Enquanto ator/atuador, fazem parte da minha formação os cursos e oficinas de Formação de Ator, tais como Treinamento Técnico, Treinamento Vocal, Mímis Corporis, Acrobacia, Percussão, Teatro de Rua, Teatro Obstáculo, Clow I, Manutenção do Clow e A Construção do Personagem. O ator/atuador — no espaço teatral — representa um ou vários personagens em cenas, cenários, paisagens, ambientes, utilizando sua técnica, seus canais dos sentidos, sua presença cênica; enquanto o público, observa, olha e interpreta com seus sentidos aquilo que de alguma forma está recebendo como estímulo da atuação do ator, de sua representação, desse universo “poético”.

Sou professor de Yoga formado pelo Satyananda Yoga Center, de Belo Horizonte, e pelo Cosmelli Yoga Centres, de Porto Alegre, no período de março de 2002 a novembro 2004. Venho desenvolvendo meu trabalho com Yoga desde 2004, em Porto Alegre (RS), tendo atuado também, em 2007 e 2008, em Florianópolis (SC). Na Colômbia, aprimorei meus estudos com os ensinamentos do Swami Niranjanananda Saraswati, em Yoganidra e Antar Mouna.

Em 1999, ingressei na Administração Popular pela Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, e, assim, com o convite para coordenar a Política de Educação Ambiental, veio a possibilidade da ampliação de minha prática, em um âmbito muito maior, rumo à construção de uma reflexão social e ambiental ampliada; em que passamos pela educação-formação e combinamos lutas sociais e

ambientais locais, regionais em um contexto estadual, nacional e planetário, na perspectiva da emancipação dos cidadãos de cada comunidade.

Após esse período de rica experiência na Secretaria Estadual da Educação, em um processo de permuta, fui para a Secretaria Municipal de Cultura de Cachoeirinha (RS), onde permaneci do início de 2003 até outubro de 2006. Nesse período, desempenhei as funções de Coordenador de Oficinas Populares e Permanentes e Coordenador da Memória e Patrimônio, em um primeiro momento, e, após, coordenei o Ecomuseu Casa do Leite, na sua concepção e implantação, de dezembro de 2005 a outubro de 2006.

De janeiro de 1999 a dezembro de 2002, acompanhei todo o processo de construção/reconstrução de políticas públicas que se encerrou por ocasião do final de mandato do governo Democrático e Popular. Nesse processo de intensas reuniões, planejamento e execução da Constituinte Escolar, me deparei com inúmeras realidades e tive a oportunidade de ir me constituindo como sujeito em constante transformação, contribuindo com esse movimento que constituiu sujeitos em todo o Estado do Rio Grande do Sul. De uma forma democrática, por meio de convites, todas as escolas e suas comunidades foram chamadas a participar da construção de outros rumos para a escola gaúcha.

Lamento pelo equívoco do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) sindicato, motivado por uma postura político-oportunista com relação a espaços de poder e prestígio de determinados grupos, que, de alguma forma, levou a Entidade, oficialmente, a se opor e boicotar ou tentar impedir a participação de professores e escolas, com postura contrária à própria luta da entidade por uma educação de qualidade social, contemplando espaços de formação continuada e em serviço e salários dignos. Como moeda de barganha, para a obtenção de salários dignos, o CPERS, equivocadamente, colocou-se contra o movimento que propunha repensar a escola gaúcha, mesmo sendo esta uma reivindicação histórica e bandeira de luta dessa entidade, na qual fui atuante nessa defesa incondicional.

O processo de formação, que contou com a comunidade escolar e organizações governamentais, não governamentais e instituições de ensino superior, produziu intenso debate, favoreceu uma participação até então não

viabilizada pelo poder público e, de forma democrática, construiu referenciais orientadores para possibilitar a construção de uma outra escola.

A Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul aportou recursos para a formação continuada de professores, envolvendo a comunidade escolar, sem precedentes na história e promovendo, assim, um amplo movimento de participação direta na construção de outros rumos para a educação do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, contribuiu com a possibilidade da construção da autonomia dos sujeitos e coletivos na definição dos rumos da escola pública.

Cheguei à Secretaria da Educação por convite de um amigo e ex-colega de trabalho, o professor Romir de Oliveira Rodrigues, que havia trabalhado comigo quando fui diretor da Escola Estadual Osvaldo Camargo, no período de 1989 a 1991, em Cachoeirinha, cidade onde nós dois morávamos. No momento do convite, trabalhava na Escola Estadual Luiz de Camões, em Cachoeirinha, desde 1996, lecionando História, Filosofia, Artes e realizando oficinas de Educação Ambiental, Ao mesmo tempo em que trabalhava a questão ambiental relacionada às disciplinas e indisciplinar, combinava momentos de sala de aula com saídas a campo para pesquisa. Esse trabalho foi desenvolvido de forma interdisciplinar em relação às disciplinas que ministrava; além disso, desenvolvia um projeto de oficinas de Educação Ambiental e Artes, culminando em Encontros de Mostras dos Resultados de Trabalhos Interdisciplinares, projetados semestralmente com os demais professores, proporcionando, assim, o envolvimento de toda a escola, na relação com a história da comunidade, sujeitos e processos sociais e ambientais.

Como memória de minha atuação de educador, lembro de momentos em que utilizei os dois filmes que apresento a seguir, nas minhas práticas pedagógicas, os quais foram extremamente significativos para a reflexão-ação de minha prática e de meu papel de educador em construção num contexto de conflitos. Em uma educação crítica e propositiva, diante da conjuntura educacional vivida na época, mas que é sempre atual e, portanto, remete à reflexão da escola, do contexto, do ensino, da educação e da comunidade-aprendente. Aprendizagem é algo que escapa ao controle, resistir sempre é possível.

Em *The Wall*<sup>5</sup>, o filme de Alan Parker, os alunos se revoltam “quebram a máquina”, cantando versos floydianos: “*we don't need no education / we don't need*

---

<sup>5</sup> Pink Floyd – The Wall (filme). Direção Alan Parker. Inglaterra, 1982, 95 min.



*no thought control / no dark sarcasm in the classroom / hey, teacher, live the kids alone!*<sup>6</sup>

Em outro filme, *Sociedade dos poetas mortos*<sup>7</sup>, a história narrada é dos estudantes de colégio tradicional, que se reuniam numa caverna, de madrugada, para ler poesias e escrever de forma clandestina. Nesse filme, as práticas punitivas levam a um fim trágico de autodestruição.

Difícil decisão, que durou pelo menos duas semanas, a definição da minha ida para a Secretaria Estadual da Educação, em janeiro de 1999. Nesse mesmo ano, em 02 de janeiro, assumira a Administração Popular que compunha seus quadros de pessoal para por em andamento o programa de governo eleito. A decisão de participação foi tomada no sentido de atender o chamado à contribuição, o qual se tornara importante à medida que havia lutado pela possibilidade de uma outra construção mais solidária e democrática por muitos anos e, então, era chegada a hora de somar, de me colocar para a ação, na perspectiva de trazer a público essa luta e, com o público, construir o “inédito viável” em direção a um compromisso com os investimentos públicos em serviços básicos e de prioridade social.

Na Secretaria, o início do trabalho foi o levantamento do que fora recebido da administração anterior e a organização da Rede Escolar, por meio de muitas reuniões entre os diretores de cada departamento e a secretaria, entre os integrantes de cada departamento e seu diretor e na relação com as Coordenadorias Regionais de Educação, por meio do seu Coordenador e da equipe pedagógica e administrativa; prática da “esquerda” para organizar o início da implementação do Programa de Governo, que previa um processo chamado de Constituinte Escolar, conforme o que foi registrado na época da campanha:

Os princípios e diretrizes da Política Educacional passarão por intensa discussão das comunidades escolares, urbanas e rurais. A mantenedora organizará com as escolas e as entidades ligadas à educação a Constituinte Escolar, que culminará com o 1º Congresso Constituinte da Rede Pública

<sup>6</sup> Gallo (2005), em tradução livre: nós não precisamos de educação / nós não precisamos de controle do pensamento / não mais sarcasmos na sala de aula / professor, deixe as crianças em paz!

<sup>7</sup> [*Dead Poets society*] Sociedade dos Poetas Mortos (filme). Direção de Peter Weir. EUA: Buena Vista Pictures, 1989, 129min. Color, son. 35mm. Sinópsese: Em 1959, na *Welton Academy*, uma tradicional escola preparatória, um ex-aluno (Robim Williams) se torna o novo professor de literatura, mas logo seus métodos de incentivar os estudantes a pensarem por si mesmos criam um choque com a ortodoxa direção do colégio, principalmente quando ele fala aos estudantes sobre a “Sociedade dos Poetas Mortos”.

Estadual de Ensino. O Congresso definirá as linhas básicas da Política Educacional a ser implementada pelo Governo Popular (PROGRAMA DE GOVERNO DA FRENTE POPULAR, 1998 *apud* RIO GRANDE DO SUL, 2000a).

O Romir e eu trabalhávamos inicialmente no Departamento de Coordenação das Regionais (DCR), que tinha, enquanto objetivo, coordenar as Delegacias de Educação de todas as regiões do Estado.

Em março de 1999, foi composta a Coordenação Geral da Constituinte, com um representante de cada departamento; fui escolhido para participar da coordenação da Constituinte como representante do DCR. A Coordenação estabelecia uma relação direta com o Gabinete da Secretaria Lucia Camini, que passou a desencadear os movimentos para o lançamento da Constituinte Escolar, tornando-se a interlocutora da Secretaria com as regionais e internamente com os departamentos da Secretaria. Assim, tanto o Departamento Pedagógico como os demais departamentos ficaram dando suporte a esse processo coordenado pela Coordenação da Constituinte Escolar.

A política educacional da época:

[...] do *Governo Democrático e popular* foi o desdobramento, na rede pública estadual, do projeto de radicalização da democracia, por meio da participação da comunidade escolar na formulação, gestão e fiscalização das políticas públicas (RIO GRANDE DO SUL, 2002a).

É nesse contexto que o processo Constituinte Escolar foi planejado para se desenvolver em cinco etapas, iniciando com a sensibilização – encontros, em todo o Estado, nas regiões das Coordenadorias, apresentando momentos culturais, de integração com os pressupostos da Constituinte Escolar, sua metodologia e etapas do processo. Lançamento da Constituinte Escolar, em abril de 1999, em todas as 30 coordenadorias regionais de Educação, para se constituir em processo de participação popular para educadores, pais, estudantes, funcionários, movimentos sociais populares, instituições de ensino superior e instituições do poder público.

A Coordenação se lançou às regiões para juntos — coordenadores das Delegacias de Ensino e coordenadores da CE — lançarem a CE, 1º momento, e

iniciar o 2º momento, em um processo de estudo da realidade regional contextualizada (social, econômica, política, cultural e ambiental), resgatando as práticas pedagógicas e levantando as temáticas que foram aprofundadas em um 3º momento. Esse processo contou com a participação de representantes do Departamento Pedagógico essencialmente, e com representantes escolhidos nos demais departamentos e indicados pelos diretores dos mesmos, com perfil para representar cada departamento no apoio pedagógico às Delegacias de Ensino.

A proposta de estudar a realidade ocorreu no período de maio a novembro de 1999, 2º momento, e apresentou como resultados em cada região ou localidade um movimento de pesquisa envolvendo as comunidades de forma participativa. Um exemplo dessa reflexão-contribuição para a pesquisa é a pergunta: por que todos dizem conhecer a realidade? Precisávamos estar abertos e buscar, por meio da pesquisa, de forma coletiva, essa construção para compreendermos e aprofundarmos o conhecimento que tínhamos sobre aquela realidade.

[...] os pais dizem conhecer a escola onde estudam seus filhos, da mesma forma que os alunos julgam conhecer a escola e, professores dizem conhecer a comunidade escolar. A pergunta que pode ser feita é no que consiste este conhecer? Existe de fato uma realidade da escola isolada dos acontecimentos do bairro, da cidade, do estado ou do país? (RIO GRANDE DO SUL, 2000).

Com a sistematização do material resultante dessa pesquisa nas regiões e no total das regiões — o estado —, obteve-se um conjunto de 25 temas<sup>8</sup>, que foram

---

<sup>8</sup> 25 Temas: 1. Gestão democrática (administrativa, financeira e pedagógica); 2. Planejamento participativo; 3. Estrutura do sistema educacional escolar; 4. Relações de poder na escola e na sociedade, interpessoais, de trabalho, família-escola, escola-comunidade, escola e diferentes organizações da sociedade; 5. Concepções pedagógicas/teóricas de ensino-aprendizagem; 6. Processo de ensino-aprendizagem, construção do conhecimento a partir da realidade; 7. Conhecimento científico e saber popular; 8. Currículo: avaliação como processo, metodologia, interdisciplinaridade, ritmo, tempo, espaço, conteúdo/conhecimento; 9. Evasão e repetência; 10. Avaliação da prática educativa; 11. Papel do Estado, do serviço público e a função social da escola; 12. Escola como espaço público, de produção de conhecimento, cultura lazer e recreação; 13. Escola: humanização ou exclusão? 14. Projetos de desenvolvimento socioeconômico e educação; 15. Qualificação, valorização e formação permanente dos/as trabalhadores/as em educação; 16. Saúde dos trabalhadores/as em educação; 17. Educação ambiental; 18. Educação do meio rural; 19. Educação e tecnologias; 20. Violência; 21. Trabalho infantil e adolescente; 22. Influência dos meios de comunicação na formação, controle e alienação dos sujeitos sociais; 23. Diversidade sociocultural, ética e de gênero; 24. Ética, cidadania e valores; 25. A construção da unidade político-pedagógica na diversidade dos níveis e modalidades de ensino.

relacionados em quatro temáticas<sup>9</sup> e encaminhados para o 3º momento, onde foram utilizados para contribuir com o aprofundamento da análise sobre a realidade estudada, possibilitando compreendê-la melhor e, com isso, possibilitar construir ações, atividades, alternativas no sentido de repensar as práticas pedagógicas. O 3º momento encerrou-se em junho e o 4º momento, das definições, em agosto de 2000, quando, na primeira Conferência Estadual da Educação, foram deliberados os “Princípios e as Diretrizes para a Educação Pública Estadual”.

No momento seguinte, 5º momento, da construção/reconstrução dos projetos políticos pedagógicos e da afirmação ou construção das políticas públicas, é que as divergências se apresentaram. Essas divergências apareceram em relação à concepção de educação e de sociedade, embutida nos discursos e práticas pedagógicas, desenvolvidas no sentido de dar direção ao processo de reconstrução curricular a partir de cada nível ou modalidade de ensino.

Após a Conferência, com a extinção da Coordenação Geral da Constituinte Escolar, o Departamento Pedagógico passou a coordenar o processo de reconstrução curricular — projetos político-pedagógicos, planos de estudos/cursos e regimentos escolares — e, nesse sentido, o Departamento foi reorganizado para dar conta da assessoria necessária às novas exigências do processo.

O Departamento passou a se organizar por núcleos: cada núcleo ficou responsável por assessorar seis Coordenadorias (houve uma substituição do título de Delegacia de Ensino por Coordenadoria Regional de Ensino (CRE), cinco núcleos passaram a abrigar os coordenadores das políticas públicas — Educação Indígena, Educação Ambiental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos. O Romir e eu fomos trabalhar inicialmente no Núcleo 5 do Departamento Pedagógico. A proposta foi assessorar cada CRE na totalidade das políticas da Secretaria Estadual da Educação SE e juntos assessorarem cada uma das 3.033 escolas da Rede Pública Estadual.

Em janeiro de 2009, fui convidado a coordenar a Educação Ambiental pela Diretora do Departamento Pedagógico, Maria Lorita de Oliveira, enquanto o Romir já estava coordenando o Ensino Médio. Na proposta de nucleação — cada núcleo passou a assessorar seis Coordenadorias Regionais de Educação, associando a atuação pedagógica, a administrativa e de recursos humanos, em conjunto com os

---

<sup>9</sup> Quatro Temáticas: 1. Educação: democracia e participação; 2. Construção social do conhecimento; 3. Políticas públicas e educação; 4. Concepção de educação e desenvolvimento.

colegas dos departamentos respectivos —, cada política educacional teria um representante em cada núcleo, e o coordenador da política também ficaria vinculado a um núcleo. Para a política de Educação Ambiental em constituição, não foi possível ter o número necessário de educadores — necessitava dedicação exclusiva, e o departamento não dispunha de pessoal, nem de cargos para oferecer, no sentido de ampliar a Coordenação de EA a fim de ter um educador em cada núcleo. Com essa dificuldade, durante todo o processo tivemos que de nos desdobrar, para dar conta da demanda dos cinco núcleos e das 30 Coordenadorias.

Sabendo que a própria estrutura do Departamento Pedagógico, com seus cargos e com imposições da direção geral da secretaria, inviabilizava as condições mínimas para a estruturação da política de Educação Ambiental, uma postura política de ataque sistemático ocorria na prática por parte de alguns coordenadores. Essa “postura política”, herança de uma esquerda autoritária, em sua prática, e democrática em seu discurso, entendia como superficialidade, e não como parte da essência do processo educacional, a reflexão social e ambiental que a Política de Educação Ambiental propunha para a reconstrução da escola pública gaúcha. Esses coordenadores defendiam uma discussão do social e sua degradação sem estabelecer a co-relação ambiental apropriada; portanto, não queriam reconhecer a importância da Educação Ambiental enquanto política pública.

A coordenação de EA ficou no Núcleo 2, e assim participávamos das reuniões dos núcleos, levávamos a discussão da EA à SE e às regiões dos núcleos com os educadores/referência para a EA. Sempre nos revezávamos para dar conta de atender as cinco regiões, acompanhando o planejamento da formação em EA regional, contribuindo na construção de momentos de formação, oferecendo uma formação estadual de forma sistemática aos coordenadores regionais e ampliando essa participação para a Coordenação Pedagógica das CREs e representantes das comunidades.

A partir da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que trata da educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, esta passou a ser regulamentada em todo o Brasil. A educação ambiental não é uma disciplina, nem uma modalidade de ensino, nem tem conteúdos à priori, mas que surgem da pesquisa da realidade local contextualizada e, podem integrar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, em uma relação essencial com as comunidades e suas

lutas sociais e ambientais. É a própria educação ambiental que, não se encaixando em uma disciplina, tem liberdade para refletir os limites da educação contemporânea e propor alternativas a um ensino “integral”, problematizando a fragmentação do conhecimento, na qual, em um regime de tempos e espaços disciplinares da escola atual, temos dificuldades de enfrentá-la.

A educação ambiental, antes de janeiro de 1999, estava organizada como uma coordenação, vinculada ao gabinete da secretária Mariza Abreu, que respondia pela região de abrangência do Lago Guaíba, atendendo a 12 escolas-pólo<sup>10</sup>, dentro do Programa Pró-Guaíba (programa de despoluição da Bacia Hidrográfica do Guaíba). Com a nova administração, ela passou a integrar o Departamento Pedagógico, mantendo-se com a mesma orientação durante a Constituinte Escolar.

No primeiro semestre de 2001, após negociações com a Coordenação Geral do Programa Pró-Guaíba, em tratativas com a Secretaria da Educação, em uma proposta de constituição de política pública, de educação ambiental para todo o Estado, é que os recursos foram liberados para utilização além da região de abrangência do Guaíba. A região de abrangência não se limitava à região das coordenadorias dessas 12 escolas-pólo, pois atingia 18 das 30 coordenadorias.

A educação ambiental no Pró-Guaíba, no aspecto formal, foi inserida inicialmente pela Secretaria Estadual da Educação no processo Constituinte Escolar que, como objetivo, apresentou a construção do conhecimento, de forma participativa e democrática, contribuindo “como base do desenvolvimento social, entendido como socialmente justo, economicamente viável, ambientalmente sustentável, solidário e igualitário, que considera o homem e a mulher em sua relação com o meio e com os demais” (RIO GRANDE DO SUL, 2000a). Complementando e integrando as atividades, os projetos de Educação Ambiental não formal e informal tratam de sensibilizar as comunidades da Região Hidrográfica do Guaíba para que participem do processo de Educação Ambiental e de gestão do Pró-Guaíba, não apenas tendo acesso às informações, mas recebendo formação para interpretá-las e, assim, acompanhar e fiscalizar as ações do Programa.

---

<sup>10</sup> As escolas-pólo constituir-se-ão em centros agregadores de instituições da comunidade e irradiadores de propostas de Educação Ambiental. Desenvolverão um trabalho em conjunto com as comunidades e ONGs, em que será utilizada uma metodologia voltada para a democratização do processo educativo, comunicativo e de relações sociais. Essa metodologia, de caráter participativo, possibilitará aos habitantes da Bacia Hidrográfica do Guaíba a identificação da realidade de suas regiões, bem como a proposição de soluções conjuntas aos problemas identificados.

O Pró-Guaíba participa da Romaria da Águas, movimento constituído por diversas instituições governamentais e não governamentais, que tem como objetivo a sensibilização e a compreensão socioecológica, das comunidades da região do Guaíba. A religiosidade e a espiritualidade popular são o elo, através do qual os processos de educação ambiental ampliam e consolidam as ações de reflexão e ação ecológicas.

No início, a coordenação do Programa Pró-Guaíba<sup>11</sup> queria que os encontros fossem realizados apenas nas regiões das coordenadorias correspondentes a essas 12 escolas, mas pela nossa proposta, atenderíamos as 30 coordenadorias, sem pré-delimitação de espaços de encontros. Vencida essa etapa, fruto da conquista dessa nova orientação, passamos a utilizar os recursos para a formação em Educação Ambiental em todo o Estado, planejando assim os encontros de formação para os coordenadores das 30 regiões do Estado. Nesse contexto, iniciamos um curso de formação com o título de *A Educação Ambiental no contexto internacional e brasileiro*, em duas etapas — em 01 e 02 e em 27 e 28 de junho de 2001 — com a assessoria do professor Marcos Reigota, que foi contratado para a consultoria do processo de construção de Política Pública em Educação Ambiental no Rio Grande do Sul, para a Educação Estadual, por ser referência em educação ambiental, tanto no Brasil quanto exterior. Como orientações, utilizamos o seu livro *Meio ambiente e representação social* (2001a). Desses encontros, produzimos um caderno pedagógico intitulado *Um olhar sobre a Educação Ambiental* (2002b), das reflexões e análises que os coordenadores regionais nesse primeiro momento fizeram sobre a realidade de cada coordenadoria e de sua prática pedagógica.

Seguimos com o processo de formação estadual, reunindo e constituindo coordenadores, na perspectiva de serem construtores da política de EA, ou seja, também coordenadores de processos de formação nas regiões e, assim, possibilitarem a constituição, em cada cidade e escola, de coordenadores e educadores-referência. Dessa forma, foi possível constituir uma rede de formação, com autonomia e ação, a partir da orientação coletiva da Coordenação Geral de

---

<sup>11</sup> O Pró-Guaíba atua em 251 municípios, onde vivem mais de seis milhões de pessoas. Para garantir o combate à degradação ambiental e à exclusão, as questões sociais e as alternativas ecológicas estão sendo incorporadas pelos processos produtivos. A primeira etapa do Programa para o Desenvolvimento Ecologicamente Sustentável e Socialmente Justo da Região Hidrográfica do Guaíba está sendo concluída, beneficiando 1,5 milhão de pessoas. O investimento total no Módulo 1 é de US\$ 220,5 milhões, 60% financiados pelo Banco Interamericano de desenvolvimento (BID) e 40% de contrapartida local.

Educação Ambiental da SE e dos coordenadores das 30 Coordenadorias Regionais de Política de Educação Ambiental.

Os coordenadores em Educação Ambiental articulam e implementam a Política nas regiões e acompanham as atividades desenvolvidas nas escolas e nas comunidades, sugerindo e construindo ações de forma participativa (RIO GRANDE DO SUL, 2002a).

Com o aporte de recursos para a Educação Ambiental, os quais permitiram seu desenvolvimento, ocorreram novas investidas de alguns coordenadores, pautadas na direção de marcar posição e constituir espaços de poder, defendidas por segmentos que combatiam as posições diferenciadas, mesmo pregando a autonomia, a construção coletiva, o respeito às diferentes visões e a síntese democrática.

Assim sendo, esses coordenadores assumiam posições bastante particulares dependendo do grupo e de seus interesses imediatos. Tentaram nos desconstituir junto ao coletivo das CREs em dois episódios na SE. Em um deles, sugeriram outro assessor para a política ambiental; e, no outro, ao oferecermos uma formação em Educação Ambiental aos companheiros assessores pedagógicos dos cinco núcleos do Departamento Pedagógico, fomos afrontados — o Consultor Reigota e a Coordenação de Educação Ambiental — por um “companheiro”, de forma muito dura, inviabilizando a possibilidade do debate democrático, insistindo nessa linha de desconstituição da Política e da Assessoria e reforçando o sentido de frear o avanço da construção de política pública para a Educação Ambiental. Tínhamos um compromisso enquanto assessores pedagógicos da construção de uma escola democrática e popular e, nesse espaço aberto ao debate da educação popular, Reigota, que foi aluno do professor Paulo Freire, nos propunha, com clareza, uma reflexão sobre as práticas de educação popular e de nossa atuação como construtores de políticas públicas, na perspectiva popular.

Nesse sentido, os conceitos que utilizávamos se transformavam em antagonismos e “cavalos de batalha”. Outro conceito como o de “Pós-Modernidade” não podia sequer vir à baila, independente da reflexão que pudesse ser proposta a respeito do conceito e, nesse ponto, como exemplo, o livro de Marcos Reigota, A



*floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna* (1999), não pode ser utilizado na formação de professores em EA. Uma questão teórica importante: o termo “Pós-Modernidade” foi utilizado para denominar um período histórico de profundas mudanças, iniciado, para alguns, nos anos 1970. No sentido de explicitar um conjunto de acontecimentos, contradições, catástrofes, ampliações da degradação social e ambiental, iniciada, mais explicitamente, na década anterior, anos de 1960, quando vimos nascer muitos movimentos de contestação, inclusive o movimento mais radical ecologista.

Harvey (1993), ao discutir a Pós-Modernidade, comenta que esta nos coloca a existência de outras perguntas: A Pós-Modernidade é uma ruptura radical com a modernidade? É um estilo estético? É a emergência de uma sociedade nova ou a lógica cultural do capitalismo avançado?

Para buscar o entendimento desse conceito, podemos utilizar diferentes enfoques. Pode assim ser entendida a Pós-modernidade como uma prática vinda da cultura do consumo de massa, enraizada na vida cotidiana nesta fase do capitalismo avançado (HARVEY, 1993), ou, conforme Chauí (1992), um momento do capitalismo denominado Acumulação Flexível do Capital, quando pensado economicamente, e repensado pelo Neoliberalismo, quando nos referimos à política.

Hobsbawn (1995) vai chamar esse período iniciado nos anos de 1970, de Fase Histórica do Desmoronamento. Desmorona o estado de bem-estar social; promove-se a construção das políticas do Estado Mínimo; desregulamentam-se direitos sociais, educação, saúde, habitação, regras trabalhistas, contratos de trabalho, processos de produção; golpeiam-se os movimentos sociais; propõe-se a livre negociação entre empregados e empregadores; promovem-se a proliferação do trabalho autônomo, a terceirização, a exclusão à medida que diminuem-se os postos de trabalho públicos e privados; amplia-se a demanda por emprego; aumenta-se a disponibilidade de mão-de-obra em um mundo onde poucas são as economias que crescem. Essas mudanças, associadas a outras questões emergentes no período, como a crise do petróleo e a questão ambiental, é que vão promover o desmoronamento (a crise).

Esse momento é analisado por Santos (2002), que o denominou de Período Técnico Científico Informacional, por se tratar de um momento em que as novas tecnologias, impulsionadas pela ciência, demandadas dos grandes centros de

investigação e/ou corporações, impõem novas formas de produzir e consumir. Também Porto-Gonçalves (2006) constata que o colonialismo e o imperialismo, iniciados em 1492, não deixam de existir sob a globalização neoliberal, quando diferentes fases da globalização se sucederam, e cada fase incorporava e não suprimia as anteriores. Ele vai chamar esse período, iniciado em 1492, de Sistema-Mundo Moderno-Colonial, e que o período histórico, que se inicia nos anos 1960/1970, traz um desafio ambiental. Entretanto, esse desafio tem no ambientalismo um dos vetores instituintes da ordem mundial, fruto das contradições do mundo moderno-colonial, em que a idéia de “progresso e sua versão mais atual, desenvolvimento, é, rigorosamente, sinônimo de dominação da natureza” Portanto, além de um desafio técnico, estamos diante de um desafio político-ético-filosófico e, até mesmo, civilizatório.

A intenção é indicar mudanças e, com elas, as possibilidades que se colocam para a ciência e, assim, poder efetuar múltiplas leituras de mundo, que se abrem a Educação e, em particular, a Educação Ambiental, na configuração da pesquisa do cotidiano; do vivido, que sinaliza temáticas para a compreensão e a apropriação dos lugares pelos do lugar, regiões, estados, países e do mundo – Planeta Terra.

### **2.1.3 Síntese do Capítulo**

As experiências que constituem as narrativas de formação permitem um diálogo entre os autores das narrativas, das biografias ou autobiografias, fortalecem a autoconfiança, mas também trazem dúvidas e incertezas. Um processo pelo qual passamos de indivíduo para sujeito em interação, que constrói a própria história e a reconstrói coletivamente, construindo, também, uma história coletiva.

A metodologia utilizada na experiência demonstra a ligação de um encontro com o outro, conectando contextos, e, ao final de cada encontro, avaliando-nos coletivamente. Nesse processo de fundamentação teórica, problematizações e avaliações, o grupo foi se constituindo e construindo conhecimentos no processo educativo. Nesse processo, construímos o tema gerador: vida em movimento, reconstruindo o conhecimento.

Esse processo de diálogo e narrativas é uma das principais formas discursivas que carregam as informações nas quais as representações sociais se desenvolvem.

Assim, vamos construindo e se constituindo em uma teia de representações, que produz um movimento permanente de procura, questionamentos, reflexão-ação e críticas para a construção de um “saber ambiental”.

### 3 EDUCAÇÃO

Nesse momento, estabelece-se uma reflexão crítica sobre a educação conservadora e a contribuição da educação popular e, dessa forma, a aproximação entre educação formal e não-formal, entre professor e educador popular, entre educação popular e escola, entre Estado e ONGs. Assim, muitos educadores populares foram convidados a participar na definição e elaboração de políticas públicas, ou por meio de suas ONGs ou diretamente no Estado.

Apresenta-se também um panorama das políticas dos organismos internacionais no campo da educação para os países em desenvolvimento e particularmente para a América Latina.

Nessa conjuntura de globalização, existe o discurso de um vazio de poder em nível mundial, apontando a necessidade de constituição de um “sujeito mundial, uma ordem e um governo mundial democráticos”, em virtude de os governos nacionais não terem assumido a responsabilidade sobre o planeta.

Essas políticas dos organismos internacionais exigem uma reformulação do papel do Estado para “implementar as novas políticas públicas, gerando uma ampla aliança social para torná-las sustentáveis”. No entanto, acabam por centralizarem-se nos mais pobres, muito mais como uma compensação assistencialista do que uma estratégia de desenvolvimento humano.

A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) reflete o conceito de cidadania predominante do pensamento democrático latino-americano atual e propõe uma adaptabilidade ao mercado mundial com competitividade, por meio de recursos humanos capazes e eficientes para implementar as novas tecnologias.

As estratégias, por serem de longo prazo, não recebem aportes de recursos significativos e necessários, tendo em vista os calendários políticos eleitorais e as discontinuidades das políticas públicas.

Na América Latina, está ocorrendo um debate sobre os saberes coloniais eurocêntricos, que se encontram naturalizados no fazer pedagógico do educador e no cotidiano de suas ações e relações em interação social e ambiental. Dessa forma, essa reflexão alerta que o neoliberalismo combatido como teoria econômica é na verdade um discurso hegemônico de um modelo civilizatório, que se apresenta

como única opção possível e traz uma idéia com longa história no pensamento social ocidental nos últimos séculos.

Está se buscando a desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal, nos últimos anos, em muitas partes do mundo, sendo, duas dessas formas: o questionamento da história européia como História Universal e a construção de saberes não eurocêntricos com valiosa contribuição na América Latina.

A partir da conquista ibérica, articula-se a modernidade e a organização colonial do mundo e, com ela, a constituição colonial dos saberes e, nessa perspectiva, organiza-se uma grande narrativa universal que coloca a Europa no centro geográfico de culminação do movimento histórico-temporal.

O conhecimento colonial articula tempo e espaço como parte da organização do mundo colonial, onde outras formas de ser, de organização social, de conhecimentos são descartadas e consideradas como primitivas e pré-modernas.

Os recursos históricos — evangelização, civilização, modernização, desenvolvimento, globalização — sustentam a concepção de um padrão civilizatório superior, universal, dos conhecimentos científicos eurocêntricos, que apresentam essa sociedade ocidental moderna como referência e espelho para o futuro do mundo.

A idéia de libertação por meio da práxis, que se encontra também referenciada em Freire (1988), contém um sentido crítico que contribui para a desnaturalização das formas eurocêntricas de aprender-construir-ser no mundo.

O colonialismo sobreviveu na América Latina e no Caribe pelos ideais desenvolvimentistas eurocêntricos que ocuparam os corações e mentes das elites *criollas*, brancas ou mestiças nascidas na América. Hoje, precisa-se enfrentar e romper com a colonialidade do pensamento, do saber.

Após os anos 1960, a questão ambiental passou a ser problema. Antes, a dominação da natureza era sinônimo de desenvolvimento e, precisamente nesses últimos 40 anos a aceleração da destruição da natureza aconteceu sem precedentes na história, registrando um período de devastação do planeta.

O ambientalismo nasceu nos anos 60, marcado pelo desafio ambiental, decorrente das contradições do mundo moderno-colonial. Nesse período, havia uma crítica “socialista” a desigualdade, mas a desigualdade do desenvolvimento que,

contraditoriamente, não criticava o desenvolvimento enquanto tal. Nesse sentido, a igualdade só poderia ocorrer com o desenvolvimento.

As contradições da globalização do desenvolvimento associadas à modernidade e à colonialidade produziram, nestes últimos 30-40 anos, a questão ambiental de exploração e degradação dos povos e regiões dos que são diferentes, principalmente na América Latina, na região Amazônica.

A colonialidade do saber e do poder é imposta à América Latina pela Europa e demais países desenvolvidos por meio de padrões que se pretendem universais. Precisa-se desconstruir essas idéias, pensamentos que se encontram arraigados no imaginário, e reconstruir os valores a partir de uma longa e valiosa tradição na América Latina.

A educação popular poderia transformar a lógica da educação conservadora. No entanto, esse processo é bem mais árduo, mesmo tendo a contribuição significativa de Freire e sua obra para uma “prática cultural para a liberdade”.

Ensinar não é transferir conteúdos e informações, é sim possibilitar sua produção e construção em um processo dialógico.

A participação popular orienta a construção de políticas sociais aliadas à reflexão crítica da educação popular, que pode contribuir com a construção da autonomia das pessoas envolvidas e suas comunidades e de alternativas sociais e ambientais, contribuindo para a construção/compreensão dos processos de conhecimento associados aos processos de transformação da própria realidade.

Algumas reflexões importantes acerca da ação e participação têm na palavra seu expoente maior: A forma que se pronuncia a palavra é um exercício de poder? A palavra é um ato de poder?

Nas sociedades sem Estado, sociedades tribais, a palavra, celebrada como rito de comunicação, é um dever do poder — o chefe tem a obrigação de ser digno de pronunciar a palavras em que todos pensam —, enquanto em nossa sociedade ela se tornou o direito do poder, exercido pelos senhores do poder e do Estado, e do estado de poder.

Nessa perspectiva, o ensino concebido e praticado como transmissão de informes não pode ser considerado educativo, porque inviabiliza a apropriação e reelaboração das informações, a autonomia e a criatividade que pode se estabelecer na relação de reciprocidade entre educador e educandos.

O educador precisa ser humilde e construir, a partir da observação, reflexão, problematização, o que desafia o grupo, valoriza seu saber, e jamais se colocar na posição de ser o único que detém conhecimento.

A educação e o educador sofrem com uma excessiva fragmentação do saber e buscam uma superação por meio de uma educação interdisciplinar que possibilita maior integração entre as disciplinas e uma compreensão mais abrangente do conhecimento elaborado. No entanto, a interdisciplinaridade não acaba com a compartimentação do conhecimento.

A abordagem rizomática oferece ao currículo uma possibilidade de ampliação de trânsitos entre os saberes, múltiplas conexões, aproximações e percepções. Uma miríade de pequenas raízes emaranhadas, como em um bananal que por baixo do solo existe um conjunto de raízes das bananeiras entrelaçado-as.

A transversalidade rizomática aponta possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem a necessidade de integrá-los artificialmente, reconhecendo uma realidade fragmentada e múltipla e tomando os campos dos saberes como absolutamente abertos, com horizontes, mas sem fronteiras.

Essa perspectiva leva o educador a uma necessária postura de flexibilidade e criatividade, no respeito à autonomia, às subjetividades e à reciprocidade na relação com os educandos.

Nos dias atuais, mais do que anunciar o futuro, é preciso produzir cotidianamente o presente e, assim, possibilitar o futuro. Nesse sentido, um professor-militante, de dentro dessas situações vividas no cotidiano, pode produzir o novo, uma ação coletiva e uma construção coletiva.

Na perspectiva de um trabalho, de uma ação de reciprocidade da escola com a comunidade, é fundamental a participação de organizações governamentais, não-governamentais e universidades, na construção de relações fraternas e solidárias e na busca de alternativas conjuntas para a comunidade educativa.

Essa trajetória que os grupos percorrem a partir da tematização de seus contextos, problemas e conflitos, impulsiona as buscas por “percursos desejantes” e constrói as redes, as teias de significados, uma “trajetória de significações”.

### 3.1 EDUCAÇÃO E COLONIALIDADE DO SABER

A fundamentação do processo de construção da Escola Democrática e Popular<sup>1</sup> no Rio Grande do Sul, no período de 1999 a 2002, esteve alicerçada fundamentalmente na educação popular com seu expoente máximo, o educador Paulo Freire. Nesse sentido, a Educação Ambiental esteve dialogando e apoiando-se nesse referencial, que embasou a educação de uma forma geral.

No Brasil e na América Latina, até o presente momento, houve experiências significativas e avanços importantes no campo da educação. A visão da educação como alavanca do desenvolvimento dominou por um período. Assim, essa compreensão poderia proporcionar aos indivíduos a mobilidade social e a melhoria econômica. A educação era vista como uma panacéia para o desenvolvimento, a equidade social e o bem-estar individual.

A desilusão acabou ou diminuiu ao constatar-se que essa fórmula não se operava de maneira rápida, nem fácil.

O reprodutivismo se manifestou, nesse movimento, convencido da função reprodutora do aparelho escolar e da impossibilidade de modificá-lo para a construção de uma sociedade mais igualitária. Ao inovador e ao popular foi atribuída a possibilidade exclusiva de uma educação contestatória e aberta à oposição à educação formal. A educação libertadora e, mais tarde, a educação popular nasceram do confronto com a educação formal, denunciado como bancário, burguês e pró *status quo*. Educar passou a ser visto mais como um fato político do que como um fato pedagógico. O negativismo reprodutivista permitiu o afastamento da educação formal e proporcionou um desentendimento dela.

Em outro momento, passado o período de grande expansão educativa, foi possível situar melhor o papel da educação na compreensão sobre a deterioração da qualidade da educação. Os baixos rendimentos escolares obrigaram os educadores/as a voltar novamente os olhos ao problema educativo, considerando-o não apenas um problema sociológico e ideológico, mas também pedagógico. A

---

<sup>1</sup> Um movimento de construção em que o processo e o resultado, a forma e o conteúdo, estão profundamente interligados. Só se construirá uma escola com conteúdo democrático se os processos democráticos se mantiverem, e só se construirá uma escola popular com a participação direta de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.



constatação a respeito do pouco que pode ser aprendido nas aulas tem levado à reflexão sobre a aprendizagem — os conteúdos, a melhoria da qualidade e a reforma educativa dos sistemas formais.

Essa trajetória estabeleceu, também, uma mudança importante na aproximação: entre educação não-formal e formal, entre educação popular e escola, entre Estado e ONGs, entre técnicos e políticos. Muitos educadores que vinham militando na educação não-formal, na educação popular, na educação de adultos, foram chamados a colaborar com o Estado, ou de dentro ou a partir de suas ONGs, na definição e elaboração de políticas, em sua execução e avaliação. Hoje, em vários países da América Latina, muitos destes pesquisadores, intelectuais, dos centros de pesquisa de caráter privado e nas práticas de educação popular, passaram a ser protagonistas das políticas educativas em seus respectivos países, ocupando cargos na direção e na gestão. (TORRES, 1992).

Gallo (2005) apresenta, nessa mesma perspectiva crítica, a educação enquanto campo de saberes. Um campo que poderia primar pela multiplicidade, já que é atravessado transversalmente pela filosofia, pelas diversas ciências, pela arte, mas, tem buscado uma identidade única, sob o argumento de tornar-se científico, sucumbindo a este mito moderno criado pelo positivismo<sup>2</sup>.

Apresenta-se aqui uma síntese do trabalho de pesquisa que recebeu o título de *Desenvolvimento humano e educação*, de José Luis Coraggio, que traça um panorama das políticas globais promovidas, em Jomtien (Tailândia), pelo Banco Mundial. PNUD, UNESCO e UNICEF, e contribuir com o diálogo das ONGs latino-americanas de Educação e de Desenvolvimento Popular, — “entre si, com organizações sociais, com outras ONGs locais e internacionais, com organismos internacionais e com governos —, a fim de definir posições e possíveis formas de participação na iniciativa da “Educação para todos”.

As ONGs com acúmulo de experiências em educação de adultos e de desenvolvimento popular podem cumprir um papel importante e significativo se aceitarem o desafio de transformarem concepções, estilos e métodos de trabalho,

---

<sup>2</sup> Um método histórico, genético indutivo, ou seja, parte da observação e induz leis de coexistência e de sucessão e deduz fatos novos que escapam à observação direta. Trata-se de um método que privilegia o processo de indução, que parte da observação dos fenômenos através dos sentidos para deduzir teorias. São palavras fundamentais e expressivas para a compreensão do método positivo: experiência, observação, analogia, indução, dedução, filiação histórica.

em que o desenvolvimento da educação e de uma economia popular se retroalimentem e mantenham um constante diálogo. Esse autor chega a seguinte conclusão:

Tanto a proposta de Jomtien como sua concepção, subjacente do desenvolvimento humano, prevêem um conjunto de princípios e linhas de política [...] - impulsionada pelas agências internacionais e governos nacionais, centrada na melhoria dos indicadores quantitativos de eficiência da escola primária e socialmente focalizada na pobreza extrema – não é, em geral, adequada para conduzir ao desenvolvimento humano na América Latina. (CORAGGIO, 2000).

Com o processo de globalização em curso, ocorre uma “renovação nas instâncias políticas de âmbito mundial, como é o caso do sistema da ONU”. Uma preocupação é que a globalização não gere mais “empobrecimento e exclusão”, afetando, assim, as “possibilidades de uma paz mundial”, comprometendo a manutenção das “tendências mais positivas em curso”. (CORAGGIO, 2000).

Em resposta a essa questão, surge a proposta de Desenvolvimento Humano (DH), como novo paradigma para, em nível mundial, uniformizar “esquemas conceituais, sistemas de informação e políticas”.

Para atingir índices melhores, globais, de DH, seria fácil investir em “outras regiões em pior situação”. Exceção seria o Brasil, por sua grande população e seu alto grau de inequidade social, cujos indicadores sociais indicam um baixo DH, balanceado por seu alto nível de renda *per capita*. Assim, segundo Coraggio (2000), enquanto o Brasil tem 2,8% dos pobres do mundo, recebe somente 0,4% da Ajuda Oficial para o Desenvolvimento (Official Development Aid - ODA)<sup>3</sup>.

Assim, tanto na perspectiva da eficiência como da equidade, as prioridades apontariam em outras direções. Se acrescentarmos a isso os conflitos que possam afetar a paz mundial, os recursos geridos globalmente tendem a

---

<sup>3</sup> O total da ODA está em torno de 54 bilhões de dólares anuais, o que equivale a 0,35% do PNB dos países industrializados, que tendem a concentrá-la nos países árabes e na África subsaariana. Enquanto nos países árabes a ajuda aumenta 2,3% e na África subsaariana 6,7% o produto *per capita*, no caso da América Latina e Caribe, apenas eleva em 0,5%, percentagem, inclusive inferior às regiões asiáticas. Outras fontes: as ONGs internacionais dispõem de um total de fundos para os países em desenvolvimento, que equivale a 8% da Ajuda Oficial para o Desenvolvimento (PNUD, 1992 *apud* CORAGGIO, 2000).

rumar, por um lado, para a consolidação e o aproveitamento das novas economias de mercado da Europa do Leste, ex-União Soviética e China e, por outro lado, para os países de maior massa populacional em condições de pobreza extrema na África e na Ásia. (CORAGGIO, 2000).

Nesse contexto, os programas e ajustes estruturais, na preocupação pelos mais pobres, não pretendiam enfrentar as causas da pobreza e estas seriam “eventualmente resolvidas a longo prazo pelo livre jogo do mercado”. O conceito de “mercado” dá um sentido naturalista a processos em que os “beneficiários econômicos e políticos se esfumam da análise”. “O estado regulador, o mercado, mecanismo automático, sem sujeito, aparece como a única instituição capaz de mostrar a realidade e os caminhos possíveis”.

Coraggio adverte o seguinte:

Nessas análises sobre as imposições externas de condições e políticas, deve-se evitar recair em visões políticas simplistas, que reduzem a uma fácil dicotomia Norte-Sul o processo de constituição de um poder global ainda não definido. Por exemplo, com respeito às políticas do BM, soam vozes dissidentes vindas até mesmo do Japão, que parecem propor uma aproximação diferente para a periferia. O mundo das Agências Internacionais, multilaterais ou governamentais, não é um todo homogêneo, como o discurso e as práticas das políticas sociais mostram. Quem afirma que o ajuste da forma como está se dando em nossos países é um processo em última instância, necessário e “realista”, poderia surpreender-se, porque do próprio centro das decisões vêm retificações para as propostas originais. E, é claro, a responsabilidade da América Latina na gestação e administração da crise não pode ser deixada de lado. (CORAGGIO, 2000).

Em documento oficial, discutem-se os problemas relacionados à visão do Banco Mundial (BM) sobre ajuste estrutural, afirmando-se:

Receamos que a política do Banco para com o setor financeiro enfatize excessivamente o mecanismo de mercado [...] apega-se à simples liberalização do comércio, baseada em vantagens comparativas estáticas, pode ter um impacto negativo sobre a possibilidade de alcançar o desenvolvimento econômico. [...] perguntamo-nos se a privatização é sempre solução para aumentar a eficiência do setor público. As diversas condições dos países devem ser consideradas cuidadosamente. Mas, infelizmente, o Banco Mundial parece estabelecer o mesmo enfoque para todos os países. (FUNDO DE COOPERAÇÃO ECONÔMICA DE ULTRAMAR DO JAPÃO, 1991 *apud* CORAGGIO, 2000).

Em 1990, o BM difundiu um informe, no qual a pobreza adquiriu centralidade:

Um progresso rápido e politicamente sustentável com respeito à pobreza pode ser alcançado mediante uma estratégia que engloba dois elementos igualmente importantes. O primeiro é promover o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres: o trabalho, Isto requer políticas que canalizem (harness) os incentivos de mercado, as instituições sociais e políticas, a infra-estrutura e a tecnologia para tal finalidade. O segundo é prover serviços sociais básicos aos pobres. Atenções básicas da saúde, planejamento familiar, nutrição e educação primária são especialmente importantes. (BANCO MUNDIAL, 1990 *apud* CORAGGIO, 2000).

Para o BM, não existe dilema entre crescimento econômico e redução da pobreza, pois, desenvolvendo um padrão de trabalho-intensivo eficiente, o investimento no capital humano dos pobres contribuiria para um crescimento a longo prazo. Dessa forma, o BM apoiaria transferir recursos aos pobres, especificamente à terra onde fosse politicamente possível ser feito (“[...] em países onde os pobres possam incidir nas decisões políticas e econômicas”). Segundo Coraggio (2000), “[...] o investimento em educação para a maioria dos países, é visto como [...] o melhor caminho para aumentar os recursos dos pobres”.

Os informes de DH<sup>4</sup> veiculam uma “filosofia social, um sistema de valores e certas linhas de política”, tentam “devolver à ONU a influência intelectual que teve nas décadas de 50 e 60 com o paradigma do desenvolvimento econômico”. Aparentemente, não teve até agora um impacto na gestão do (PNUD). A política interagencial de “Educação para todos” é o primeiro caso de definição de políticas no âmbito da estratégia de DH.

Existe um discurso de um vazio de poder em nível mundial e, portanto, se faz necessária a constituição de uma “ordem e um governo mundial democráticos”, em um momento em que os poderes deste mundo não conseguiram se estabilizar, nem assumir a responsabilidade pelo planeta. Surge a busca pela construção desse sujeito mundial. “Embora não se diga, como conseqüência desse vazio de poder

---

<sup>4</sup> Aumento da oportunidade de educação, assistência médica, renda e emprego, cobrindo as escolhas humanas, desde um meio ambiente físico saudável até as liberdades econômicas e humanas. [...] preocupa-se tanto com o desenvolvimento das capacidades humanas quanto com a sua utilização produtiva, [...] é inspirado nos objetivos a longo prazo de uma sociedade e não exige nenhum modelo pré-determinado. (CORAGGIO, 2000).

mundial institucionalizado, as corporações transnacionais têm ganhado um poder imenso”. (CORAGGIO, 2000).

Os autores dos informes sobre DH propõem uma “antecipação do tipo de instituição que deveriam reger a ordem mundial e reformas concretas para o sistema”. Porém, contudo, analisar essa proposta institucional não é o objetivo do autor nesse trabalho.

Em uma época marcada pela globalização,

As instâncias de governo mundial deverão logicamente assumir maior preeminência. Como consequência, o conceito de autodeterminação nacional deverá ser redefinido, enquanto os processos básicos da economia passam a estar, cada vez mais determinados em escala mundial. No entanto, encarregar-se das necessidades específicas de cada setor ou região parece requerer instâncias mais próximas à sociedade: um Estado descentralizado ou organizações da mesma sociedade civil. Isso traz a questão das mediações entre as múltiplas comunidades humanas e o poder: o problema da representação e da legitimidade do poder social e político. (CORAGGIO, 2000).

O papel do Estado é reformar-se para “implementar as novas políticas públicas, gerando uma ampla aliança social para torná-las sustentáveis”.

As políticas públicas deveriam ser desenhadas de forma que, segundo Coraggio (2000), “fechem eficientemente essa distância – saúde para todos, educação para todos, água para todos – tendendo a uma distribuição mais eqüitativa do bem-estar no mundo”, tendo em vista que o DH é condição e não resultado do crescimento econômico.

Os autores do informe de DH indicam que “a forma mais eficiente de participação através do mercado é o acesso a um emprego produtivo e bem remunerado”; enquanto estratégia principal de Desenvolvimento Humano (PNUD, 1993 *apud* CORAGGIO, 2000).

Querer que as estratégias de DH sejam assumidas pelo poder político nos Estados nacionais requer que os povos destinatários das mesmas sejam capazes de influir tanto no Estado como no mercado.

Construir outro projeto de sociedade em que “as maiorias populares estejam representadas com autonomia no sistema político” prescinde de um “desenvolvimento econômico e social complementar ou paralelo ao do capital

mundial — o que não pode ocorrer sem uma profunda reforma no referido sistema — baseado no principal recurso que este tende a excluir: o capital humano”. (CORAGGIO, 2000).

Os empréstimos do Banco Mundial (BM) para a educação têm como meta obter uma educação primária para todos, o que significa “concentrar recursos nos setores mais pobres” — que não têm acesso a essa educação — e utilizá-los eficientemente. Para Coraggio (2000), isso requer “[...] uma mudança de qualidade no processo de ensino/aprendizagem. A qualidade da educação surge então como condição da eficiência econômica”.

Na verdade, a partir de estudos que o BM promoveu não se desconhece o efeito.

Do contexto socioeconômico do aluno sobre sua disposição e capacidade de aprender, entretanto, ao ater-se a uma análise setorial, discutem apenas medidas intra-educativas, ou aplicáveis no âmbito escolar: extensão do sistema a idades pré-escolares, programas de nutrição complementar na escola, ênfase na cobertura para as meninas-futuras-mães etc. [...] Entretanto, o BM propõe formar o capital humano com uma tecnologia cujo centro não é o desenvolvimento qualitativo do capital humano (professores e alunos como pessoas com opções e motivações ampliadas), mas sim o aperfeiçoamento dos meios de educação (livros etc.). [...] Além disso, ao menos na América Latina, propor uma educação básica (EB) para todos implica ir além da centralização na pobreza extrema, pois seus beneficiários (e eventualmente participantes) deveriam ser não só os setores historicamente mais relegados – adicionalmente afetados pelas políticas de ajuste -, mas também os setores médios em processo de degradação e com novas necessidades básicas (NEBA) insatisfeitas. Da mesma forma, englobaria continentes, países e setores destinatários de condições econômicas muito diversas, sendo que a linha de pobreza varia histórica e culturalmente. (CORAGGIO, 2000).

Encarregar-se da problemática da sustentabilidade exige pensar nas condições econômicas para, “a longo prazo, realizar uma aliança social em torno da educação”, exigindo “um avanço maior na compreensão da complexa relação educação-economia”.

Coraggio chega a uma conclusão que, enquanto as propostas gerais se referem,

[...] ao desenvolvimento e prometem alcançar todos os setores sociais, quando chegam ao momento da implantação, aparece a restrição de recursos e se termina propondo uma centralização nos mais pobres, que a torna mais próxima a uma compensação assistencialista que a uma estratégia de desenvolvimento humano. Se tivermos de avaliar uma proposta, devemos fazê-lo para as condições concretas em que a mesma pode ser implementada. Se as propostas são inviáveis, acabam reduzindo-se a um discurso que propugna valores superiores, mas sem eficácia para orientar as políticas para a obtenção dos objetivos declarados. A única maneira de escapar desta apreciação é incluir na proposta uma estratégia viável para criar suas próprias condições de possibilidade. (CORAGGIO, 2000).

Em um trabalho publicado em 1992 com a Unesco, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) apresentou uma proposta econômica de 1990, em que sustenta que a “educação e o conhecimento conformam o eixo da transformação produtiva com equidade” (CEPAL/Unesco, 1992 *apud* CORAGGIO, 2000).

Apresenta, assim, duas estratégias para a educação e desenvolvimento: uma interna aos países, que visa:

[...] consolidar e aprofundar a democracia, a coesão social, a equidade, a participação; em suma a moderna cidadania, e a outra externa, diz respeito à competitividade internacional, desempenho econômico eficiente no mercado mundial para compatibilizar as aspirações de acesso aos bens e serviços modernos com a geração do meio que permitiu tal acesso. (CEPAL/Unesco, 1992 *apud* CORAGGIO, 2000).

A CEPAL defende uma adaptabilidade ao mercado mundial. Passou da proteção do mercado interno à “geração inicial das condições de possibilidades de competitividade no mercado mundial, mediante a produção de recursos humanos capazes de implementar com eficiência as novas tecnologias”.

A equidade (distribuição mais igualitária dos frutos do progresso técnico), presente no pensamento da CEPAL, agora se reflete no conceito de cidadania de uma forma mais ampla e mais sintonizada com o paradigma predominante do pensamento democrático latino-americano atual.

Mesmo apresentando maior especificidade do modelo econômico para o qual se pretende que o sistema educacional gere recursos humanos, no entanto, é

insuficiente, porque a viabilidade e a sustentabilidade econômica e política das políticas “propostas em nível regional continua sendo tão precária como as propostas em nível global”.

O documento e a Declaração final da Comissão para Jomtien estão focados na educação básica.

A adesão dos governos à proposta de Jomtien ou aos programas do BM ou do BID não pode ser tomada como uma proposta autônoma, resultante de uma vontade política construída a partir do interior dessas sociedades, e sim como uma aceitação do que se considera a inevitável: a ajuda externa para a educação será orientada com prioridade para a educação básica. Exceções como a da Escola Nova na Colômbia, onde se vinha trabalhando a partir do interior do sistema, em linhas que convergem com a proposta hoje discutida (Unesco/OREAL, 1990; TORRES, 1991) apenas confirma a regra. (CORAGGIO, 2000).

Embora apresentem formas participativas, as ações que “partem da cúpula estatal, sujeitas à instabilidade institucional”, também, não respondem a estratégias consensuais da sociedade, e não são aportados recursos volumosos pela “fraca vontade política de investir em programas cujos resultados não poderiam ser vistos dentro de um período de governo”. Não há sustentabilidade econômica nem política, para uma estratégia que por natureza deve ser de longo prazo.

Uma possível cooperação poderia ocorrer entre os Organismos Internacionais, que sustentariam políticas sem o vaivém dos calendários eleitorais, e as organizações da sociedade civil, especialmente as ONGs, também alheias a esses calendários.

Nessa conjuntura dos organismos internacionais e suas políticas para os países em desenvolvimento e em especial para a América Latina, retoma-se a discussão sobre os saberes coloniais eurocêntricos que se encontram naturalizados em no fazer político pedagógico, no cotidiano das relações sociais, de acordo com os quais as características da sociedade chamada “moderna” são a expressão das tendências espontâneas e naturais do seu desenvolvimento histórico. (LANDER, 2000).

Lander (2000) situa o debate político em diversos campos das ciências sociais e suas dificuldades em formularem alternativas teóricas e políticas ao



neoliberalismo. Afirma que o neoliberalismo é debatido e combatido como uma teoria econômica, quando na realidade deve ser compreendido como o discurso hegemônico de um modelo civilizatório, isto é, como uma extraordinária síntese dos pressupostos e dos valores básicos da sociedade liberal moderna.

A força hegemônica do pensamento neoliberal, sua capacidade de apresentar sua própria narrativa histórica como conhecimento objetivo, científico e universal e sua visão da sociedade moderna como a forma mais avançada – e, no entanto, a mais normal – da experiência humana, está apoiada em condições histórico-culturais específicas. O neoliberalismo é um excepcional extrato purificado e, portanto, despojado de tensões e contradições, de tendências e opções civilizatórias que têm uma longa história na sociedade ocidental.

A eficácia hegemônica sustenta-se no desaparecimento ou derrota das principais oposições políticas que historicamente se confrontavam com a sociedade liberal (o socialismo real e as organizações e lutas populares anticapitalistas em todas as partes do mundo), bem como na riqueza e no poderio militar, sem rivais das sociedades industriais do Norte. Contribuem para a imagem da sociedade liberal de mercado como a única opção possível, como o fim da História.

No entanto, a naturalização da sociedade liberal como a forma mais avançada e normal de existência humana não é uma construção recente que possa ser atribuída ao pensamento neoliberal, nem à atual conjuntura política; pelo contrário, trata-se de uma idéia com uma longa história no pensamento social ocidental dos últimos séculos.

A busca da desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social. Esse esforço vem sendo realizado, nos últimos anos, em todas as partes do mundo. Algumas contribuições: o questionamento da história europeia como História Universal; as contribuições dos estudos subalternos da Índia; a produção de intelectuais africanos; a perspectiva pós-colonial em diversos departamentos de estudos culturais em universidades estadunidenses e europeias. A procura de perspectivas de saber não eurocêntrico tem uma longa e valiosa tradição na América Latina (José Martí, José Carlos Mariátegui) e conta com valiosas contribuições

recentes, dentre as quais, as de Enrique Dussel, Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Walter Mignolo e Fernando Coronil.

É possível identificar duas dimensões constitutivas dos saberes modernos que contribuem para explicar sua eficácia neutralizadora: a primeira refere-se às sucessivas separações ou partições do mundo “real”, que se dão historicamente na sociedade ocidental; a segunda dimensão é a forma como se articulam os saberes modernos com a organização do poder, especialmente as relações coloniais/imperiais de poder constitutivas do mundo moderno.

Lander (2000) apresenta as múltiplas separações do Ocidente e destaca a primeira separação de origem religiosa. Um marco histórico significativo nesses sucessivos processos de separação é representado pela ruptura ontológica entre corpo e mente (o mundo e o corpo vazios de significado), entre a razão e o mundo tal como formulada na obra de Descartes (2005). SEM RAZÃO, um mecanismo desespiritualizado, uma fissura ontológica, e ENTRE MENTE E MUNDO, que colocou os seres humanos numa posição externa ao corpo e ao mundo, com uma postura instrumental frente a eles. Esta tendência radicaliza-se com as separações que Weber (*apud* LANDER, 2000) conceitualizou como constitutivas da modernidade cultural, e uma crescente cisão que se dá na sociedade moderna entre a população em geral e o mundo dos especialistas.

Na autoconsciência europeia da modernidade, estas sucessivas separações se articulam com aquelas que servem de fundamento ao contraste essencial estabelecido a partir da conformação colonial do mundo entre ocidental ou europeu (concebido como o moderno, o avançado) e os “Outros”, o restante dos povos e culturas do planeta.

A conquista ibérica do continente americano é o momento inaugural dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a modernidade e a organização colonial do mundo. Com o início do colonialismo na América, inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas, simultaneamente, a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário.

Dá-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo — todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados — em uma grande

narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é — ou sempre foi — simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal.

A negação do direito do colonizado começa pela afirmação do direito do colonizador; é a negação de um direito coletivo por um direito individual. Locke, no segundo *Treatise of Government* (*apud* LANDER, 2000), elabora mais concretamente esse direito como direito de propriedade, como propriedade privada, por uma razão muito precisa.

[...] se não há cultivo ou colheita, nem a ocupação efetiva serve para gerar direitos; outros usos não valem essa parte da terra, esse continente da América, ainda que povoado, pode ser considerado desocupado, à disposição do primeiro colono que chegue e se estabeleça. (CLAVERO, 1994 *apud* LANDER, 2000).

O processo de consolidação das relações de produção capitalistas e do modo de vida liberal, até que estas adquirissem o caráter de formas naturais de vida social, teve simultaneamente uma dimensão colonial/imperial de conquista e/ou submissão de outros e uma encarnizada luta civilizatória no interior do território europeu. Para as gerações de camponeses e trabalhadores, que durante os séculos XVIII e XIX viveram na própria carne as extraordinárias e traumáticas transformações (expulsão da terra e do acesso aos recursos naturais), a ruptura com os modos anteriores de vida e de sustento e a imposição da disciplina do trabalho fabril, esse processo foi tudo, exceto natural.

É esse o contexto histórico-cultural do imaginário que impregna o ambiente intelectual no qual se dá a constituição das disciplinas das ciências sociais. Essa visão de mundo fornece os pressupostos fundacionais de todo o edifício dos conhecimentos sociais modernos e tem como eixo central a idéia de “modernidade”: 1) a visão universal da história associada à idéia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) a “naturalização” tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (“ciência”) em relação a todos os outros conhecimentos.

Esse metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas.

Os diferentes recursos históricos (evangelização, civilização, modernização, desenvolvimento, globalização) têm todos como sustento a concepção de que há um padrão civilizatório que é simultaneamente superior e normal, universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos.

As sociedades ocidentais modernas constituem a imagem de futuro para o resto do mundo.

Ao naturalizar e universalizar as regiões ontológicas da cosmovisão liberal, base das constrictões disciplinares, as ciências sociais estão impossibilitadas de abordar processos histórico-culturais diferentes daqueles postulados por essa cosmovisão. Caracterizando as expressões culturais como “tradicionais” ou “não-modernas”, nega-se a elas toda possibilidade de lógicas culturais ou cosmovisões próprias; ao colocá-las como expressão do passado, nega-se sua contemporaneidade.

De acordo com Montero (1998), a partir das muitas vozes em busca de formas alternativas de conhecer que se vem verificando na América Latina nas últimas décadas, é possível falar da existência de um “modo de ver o mundo, de interpretá-lo e de agir sobre ele” que constitui propriamente uma episteme com o qual “a América Latina está exercendo sua capacidade de ver e fazer de uma perspectiva Outra, colocada enfim no lugar de Nós”.

Para Montero, as idéias centrais articuladoras desse paradigma são:

[...] uma concepção de comunidade e de participação assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma episteme de relação. A idéia de libertação através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz à desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo. A redefinição do papel do pesquisador social, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor do conhecimento. O caráter histórico, indeterminado, indefinido, inacabado e relativo do conhecimento. A multiplicidade de vozes,

de mundos de vida, a pluralidade epistêmica; a perspectiva da dependência, e logo, a da resistência. A tensão entre minorias e majorias e os modos alternativos de fazer-conhecer; a revisão de métodos, as contribuições e as transformações provocados por eles. (MONTERO, 1998).

Outra contribuição significativa ao debate que se está travando nesse contexto vem de Porto-Gonçalves, que denominou de “sistema-mundo moderno-colonial” esse período histórico que reflete, em seu último livro, já premiado pela Casa de Las Américas como melhor livro latino-americano e recebe o título *A globalização da natureza e a natureza da globalização* (2006).

Esse autor constata que o colonialismo e o imperialismo, iniciados em 1492, não deixam de existir sob a globalização neoliberal. Diferentes fases da globalização se sucederam, onde cada fase incorporava e não suprimia as anteriores. A colonialidade do poder tem na dívida externa e nas políticas de ajuste, recomendadas pelos organismos internacionais, seu principal instrumento de dominação política nesses dias que correm.

Porto Gonçalves (2006) menciona ainda que há uma enorme dívida sendo contraída contra o planeta e contra a maior parte da humanidade, e esse é um trunfo que os países que dispõem de enormes reservas de biodiversidade, de energia solar abundante (riqueza em fotossíntese potencial), de água e de outros recursos minerais, além de múltiplas culturas com seus saberes e fazeres, tecidos em convivência com a natureza, têm para estabelecer um diálogo de outro tipo com sua política externa. No entanto, para isso, é preciso romper com a colonialidade do pensamento, com a colonialidade do saber. Lembra de Mahatma Ghandi e sua indagação: “Para desenvolver a Inglaterra foi necessário o planeta inteiro. O que seria necessário para desenvolver a Índia?”

Esse autor segue a reflexão sobre a colonialidade que sobreviveu ao colonialismo na América Latina e no Caribe, por meio dos ideais desenvolvimentistas eurocêntricos, ocupando os corações e mentes das elites *criollas*, brancas ou mestiças nascidas na América. Quijano (2000 *apud* LANDER, 2000) destaca que aos negros e indígenas sequer o trabalho assalariado era admitido, reservado somente aos brancos.

Porto-Gonçalves (2006) observa que tanto os nacionalistas quanto os socialistas questionam o *subdesenvolvimento*, mas a superação do

subdesenvolvimento é o desenvolvimento; o prefixo *sub*, indica que se questiona o aquém de um modelo que, em si, não está sendo questionado. Todos querem ser desenvolvidos como a Europa e os EUA e, assim, o horizonte está marcado pela colonialidade do saber e do poder. Pensa-se nos marcos do pensamento moderno-colonial e já, assim, pensamento único.

Até os anos de 1960, a dominação da natureza não era uma questão e, sim, uma solução: o desenvolvimento. A partir daí se coloca explicitamente a questão ambiental. Em toda a história da globalização, que se iniciou em 1492, jamais se viu tamanha destruição da natureza, como nos últimos 30 anos, período histórico de globalização neoliberal, em que o planeta foi devastado.

O ambientalismo é um dos vetores instituintes da ordem mundial que inicia no período histórico dos anos 60/70 e traz um desafio ambiental, fruto das contradições do mundo moderno-colonial, em que a idéia de “progresso e, sua versão mais atual, desenvolvimento, é, rigorosamente, sinônimo de dominação da natureza”. Portanto, além de um desafio técnico, se está diante de um desafio político-ético-filosófico e, até mesmo, civilizatório.

Havia uma crítica “socialista” à desigualdade do desenvolvimento e não ao desenvolvimento enquanto tal e, nesse sentido, a igualdade parecia só poder ser contemplada com o desenvolvimento. Portanto, coloca-se um paradoxo desses do mundo moderno-colonial em que a superação da desigualdade se transforma numa busca para que todos sejam iguais ao padrão cultural europeu norte ocidental e estadunidense. Assim, se confunde a luta por justiça social com a luta por igualdade, conforme uma visão eurocêntrica, um padrão cultural que se crê superior e passível de ser generalizado, contribuindo com isso para que se suprima a diferença, a diversidade. Santos (2002) sugere que, “[...] ali onde tentam nos impor a igualdade negando a diferença, lutemos pela diferença, e ali onde tentam nos impor a diferença negando a igualdade, que lutemos pela igualdade [...]”, talvez o maior patrimônio da humanidade.

O desenvolvimento globalizou-se sob o patrocínio de agentes que se afirmaram em escala global, como o Banco Mundial e outros organismos supranacionais que, dessa forma, construíram grandes hidrelétricas em vários cantos do mundo, abriram estradas por todos os lados, indústrias trasladaram, assim

como, a revolução verde colonizará os espaços agrários na América Latina, na Ásia e na África. Mais uma vez, a modernização foi colonização.

Nesses últimos 30-40 anos, quando se constituiu a questão ambiental, em todo o mundo, uma região emblemática dessas contradições da globalização do desenvolvimento — a idéia de desenvolvimento está associada à modernidade que é incompreensível sem a colonialidade; modernizar é sempre expandir uma determinada idéia de progresso e, com ela, de colonização dos povos e regiões que são diferentes — foi a América Latina e, dentre suas regiões, a Amazônia.

Muitos ambientalistas abandonaram a contracultura, a busca de outros sentidos para a vida, fonte de inspiração do movimento em que realizavam duras críticas a idéia de desenvolvimento, e aceitaram dialogar com essa idéia, com as de ecodesenvolvimento (SACHS, 1982 *apud* PORTO-GONÇALVES, 2006) e, depois, com desenvolvimento sustentável. (RELATÓRIO BRUNDTLAND, 1997 *apud* PORTO-GONÇALVES, 2006).

A colonialidade do saber e do poder é um conjunto de conceitos e valores produzidos numa província chamada Europa e demais países desenvolvidos, que impõem ao mundo seus padrões provinciais como se fossem universais.

“O desafio ambiental continua a nos convidar à busca de alternativas ao desenvolvimento. A experiência do desenvolvimento dos últimos 30-40 anos nos obriga a isso, e as lutas sociais que se travam desde os anos de 1960, contra o quê se batem a globalização neoliberal, nos oferece caminhos”. (PORTO-GONÇALVES, 2006).

Na perspectiva de romper com a colonialidade do saber, a antropofagia cultural oswaldiana contribui com a reflexão crítica da não reprodução de normas e modelos importados “do centro”, estabelecendo relações de respeito com outras culturas e valorizando, reafirmando as nossas raízes, devorando, deglutindo esses eurocentrismos impostos, construindo uma legítima cultura latinoamericana.

### 3.1.1 A Educação Freireana e Popular

Brandão (2006) destaca que, já nos primeiros escritos de Paulo Freire, a educação popular, uma forma de “prática cultural para a liberdade”, deveria transformar toda a lógica simbólica da educação tradicional. Trabalhos como os de alfabetização e pós-alfabetização seriam apenas um de seus momentos. Assim, um movimento revolucionário de educadores surgia contra a educação institucionalizada e constituída oficialmente, seja como sistema escolar seriado, seja como educação não-formal de adultos. Emergia como proposta de re-escrever a prática pedagógica do ato de ensinar-e-aprender, e surgia para repensar o sentido político do lugar da educação.

Freire propõe uma reflexão crítica sobre a relação professor/educando na transmissão ou construção do conhecimento e destaca que:

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2004).

O contexto mundial só faz aumentar a necessidade do exercício do diálogo entre culturas diferentes, conhecimento científico e tradicional.

A teoria e o método da Educação Popular (EP) constituíram-se em grande parte a partir da crítica a instituição escolar. A Educação Popular tem um enfoque educativo direcionado aos setores marginalizados do sistema oficial de educação e, ao mesmo tempo, transcende a esfera educativa, associando-se a um projeto político de libertação dos oprimidos e por isso mesmo os educadores a denominaram de “movimento”. Essa denominação caracteriza que os educadores participam de um projeto político de libertação.



Esses educadores não estão organizados em unidades ou redes, e também não compartilham um mesmo projeto político, mas aproximam-se conceitualmente, por defender os mesmos interesses populares.

A EP, em parte por influência do “movimento de EP”, experimentou um “dogmatismo metodológico” que só recentemente permitiu perceber por meio de uma reflexão interna. Assim, iniciou-se uma rediscussão sobre a idealização da sabedoria popular e da visão da ciência moderna e seus agentes como representantes de um conhecimento falso. Contraditoriamente a “tomada de consciência” dos setores populares implicava ver o saber popular como produto da alienação e da dominação.

Princípios como os de “partir da realidade” foram interpretados de maneira empirista e, ao mesmo tempo, subjetivista: a realidade era a cultura popular, os valores e conhecimentos populares, e o trabalho educativo consistiria basicamente numa elaboração-reflexão coletiva, estimulada pelos agentes educadores, cujo resultado era um “voltar à realidade”, agora enriquecida pela reflexão. (FALSBORBA, 1982).

Essa proposta centrada no conhecimento poderia adotar a ação-reflexão-ação resultante desses processos educacionais.

Para muitos, deveria ser destinado ao educador um papel de mero facilitador de uma reflexão intra-popular. Este modelo, contrário à transmissão de conhecimentos científicos e ao que se poderia chamar de encontro do educador popular com os educandos populares introduziria de fato formas de raciocínio, conhecimentos, normas e valores “externos”, muitas vezes não-explicitados e, portanto, não-percebidos conscientemente nem criticáveis pelos educandos. (CORAGGIO, 2000).

A Educação Popular teve aplicação pelos governos em seus programas sociais. Sua aplicação foi menos compreendida quando em governos de orientação não revolucionária ou populista. Essa ambivalência no uso pode demonstrar sua eficácia enquanto proposta pedagógica para os setores populares.

Após experiências históricas como as do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), em São Paulo, onde o próprio Paulo Freire assumiu a

Secretaria da Educação, e, no Estado do Rio Grande do Sul, onde a referência para a construção da “Escola Democrática e Popular” foi a EP, admite-se que a EP não precisa ser anti-estatal para dar respostas congruentes a:

- a) uma utopia social e seu projeto político correspondente a favor dos interesses dos setores populares; e
- b) uma pedagogia adequada aos diversos segmentos de adultos (mulheres, indígenas, pobres urbanos, camponeses minifundiários, trabalhadores assalariados etc.).

A participação popular é um princípio que orienta a construção de novas políticas sociais, logo a experiência da ação direta com as comunidades e a auto-reflexão crítica da Educação Popular pode contribuir com a maior autonomia efetiva (*empowerment*) das majorias.

Uma pesquisa organizada pelo Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) mostra que as ONGs vinculadas a EP, por sua prática e crise de seu paradigma educativo, têm mais perguntas que respostas. No capítulo final do documento (CEAAL *apud* CORRAGGIO, 2000) a equipe encarregada de analisar a pesquisa e seus resultados conclui que:

- “a muitas perguntas educativas, responde-se com a definição política [...]”, fato criticado pelos analistas como resquício de uma época de dogmatismo que já estaria em processo de superação. A tarefa que eles propõem é encontrar as mediações operativas entre a finalidade política geral e as práticas específicas de educação;
- a especificidade do enfoque do poder a partir da Educação Popular é a relação entre saber e poder. Trata-se de “conquistar espaços de exercício real de formas de democracia direta, sem cair no alternativismo”. Trata-se de “[...] formar para incidir no terreno da cultura, das comunicações, dos valores, bem como no campo da gestão comunitária ou municipal, a definição de políticas sociais e econômicas, o exercício parlamentar etc.”;
- “a partir do campo da Educação Popular latino-americana, é necessário, para os tempos presentes, re-fundar uma pedagogia crítica que resgate o sentido libertador e transformador, e também os desafios técnicos e tecnológicos do mundo contemporâneo[...]”;

- é necessário “fortalecer a capacidade de proposta e gestão de alternativas, programas e projetos, pela valorização e incorporação do conhecimento científico-tecnológico e a recuperação criativa do saber popular”.

Ao se referir ao método dialético, no mesmo documento, afirma-se que é preciso enfrentar e superar uma aplicação vulgar ou mecânica da metodologia ou do método na pedagogia.

Uma das vertentes da Educação Popular originou-se do terreno da intervenção estatal, justamente a partir da preocupação pelo Desenvolvimento Local que, segundo Brandão (1989), passou-se de programas uniformes delineados centralmente a programas adequados a cada situação local; de metas individualizantes à organização comunitária; tentou-se conjugar a melhoria na qualidade de vida com o trabalho político de transformação social e desenvolvimento da participação popular.

O processo de crítica e superação contribui para a construção de um enfoque metodológico que caracteriza hoje a proposta de Educação Popular, no que toca a não-separatividade entre processos de conhecimento e processos de transformação da própria realidade.

### **3.1.2 Uma Outra Educação é Possível**

Apresentam-se algumas reflexões importantes para este tempo de incertezas e degradações, necessárias para estabelecer outras relações e, assim, construir o humano em cada um de nós e em todas as relações, construindo um porvir esperançoso nesse cotidiano das nossas ações, que são práxis para outro tempo, mais afetivas e efetivas, de sabedoria e extrema consciência.

A palavra é um ato de poder? Ou é apenas um entre outros símbolos, apenas? A forma como se pronuncia a palavra, que pronuncia o mundo, é um exercício de poder.

Ao se falar do sentido do “dizer a palavra” entre os índios Guaiaquí, do Paraguai, entre os grupos sociais sem estado e sem a sua palavra escrita, o que se

fala possui a suavidade de um poema, porque a palavra oral é mais celebrada como rito de comunicação do que usada como ordem ou imposição.

Na sociedade tribal, o poder é reinado pelo consenso solidário, o que não significa que ali não haja conflitos. Nessa sociedade sem Estado, o exercício da palavra é um dever do poder, enquanto na sociedade com Estado, ele se transformou no direito do poder. Assim, também, em várias aldeias dos índios brasileiros, a pessoa a quem é atribuído o poder de falar para todos não possui, por essa mesma razão, o direito de pronunciar, quanto mais o de impor, a sua palavra, a fala de sua vontade. Ao contrário, aquele que a tribo designa para ser o chefe tem a obrigação de ser digno de pronunciar palavras comuns a todos, por meio das quais todos compreendem a verdade do mundo — mitos, crenças e cantos —, e a norma da vida — valores, regras e códigos. Portanto, o que o chefe fala só é a sua vontade, porque é, antes e também, a vontade de todos. O chefe é parte e símbolo, por isso é, justamente, o chefe. “Enunciador do conhecido e do consagrado, a missão daquele que comanda é ser a fala do saber que todos sabem e da norma que todos devem cumprir e a quem compete ao chefe apenas lembrar” (CLASTRES *apud* BRANDÃO, 2006). Assim, a sociedade tribal é o lugar social da recusa de um poder separado, pois ela é, no seu todo, o lugar do poder.

As palavras que, como ritos, na volta do fogo sagrado, o chefe é obrigado a proferir, são conhecidas de todos e são o sinal de que o poder que expressam não existe acima da vida da tribo, de que o chefe — o homem que fala — não é o senhor, mas o sinal (CLASTRES *apud* BRANDÃO, 2006).

Diferentes são as sociedades regidas pelas desigualdades onde o poder é exercido pelos senhores do poder e do Estado de poder, que decidem para “os outros”, o que desejam que seja a relação, entre os outros (nós) e estes “senhores”. “Vivemos em uma sociedade onde um Estado de democracia restrita não é o lugar coletivo do poder consensual de criar direitos, de criar por consenso as normas da vida coletiva, mas apenas é o lugar de obedecê-las” (BRANDÃO, 2006).

Na nossa sociedade contemporânea, sob a égide neoliberal da imposição da “universalidade”, da formatação, do “pensamento único”, a atividade mental se separa de um interesse ativo pelo mundo. “Separa-se o ato de fazer alguma coisa e de se relacionar essa coisa com aquilo que se está sentindo, as palavras, os símbolos tomam lugar das idéias”, e, nesse sentido, “[...] devido a nossa educação,

empregamos palavras, pensando que elas são idéias para expor as questões, acarretando a essas exposições um tal obscurecimento da percepção, que nos impede de ver a dificuldade mais a fundo” (DEWEY, 1959).

Dewey destaca que o homem está acostumado, habituado a “pseudo-idéia” e de “meia percepção” que o faz ter a ilusão de estar pensando, refletindo sua experiência:

[...] não temos acordo de quanto é semimorta nossa atividade mental e quanto mais penetrantes e extensas seriam nossas observações e idéias, se as formássemos em meio às condições de uma experiência vivificante que requeresse, de nossa parte, o esforço de pensar e o uso do raciocínio: fazendo-nos procurar as conexões das coisas com que nos ocupamos. (DEWEY, 1959).

Para Fleuri, a problematização é:

[...] como o processo de construção de diferenças que produzem diferenças, ou, em outras palavras, de elaboração de informes que, assumida em processos mentais (educacionais), desencadeia a articulação de informações e constitui práticas discursivas. (FLEURI, 2008).

Em outro trecho, Dewey aborda a relação da reflexão com a participação pessoal:

[...] não há, contudo, incompatibilidade alguma entre a circunstância de que a reflexão se manifesta com a participação pessoal naquilo que está ocorrendo e a circunstância de que o valor da reflexão depende de conservar-se a pessoa alheia à mesma situação. A quase insuperável dificuldade de conseguir-se esta imparcialidade é prova de que a reflexão se origina em situações em que o ato de pensar é parte no curso dos acontecimentos e se destina a influir no resultado destes. Só aos poucos, e com o crescer do tempo de visão, por meio do desenvolvimento das simpatias sociais, o ato de pensar se expande até incluir o que se acha além de nossos interesses diretos: fato este de grande monta para a educação. (DEWEY, 1959).

A finalidade do ato de pensar é contribuir para se chegar a uma conclusão com base naquilo que já é conhecido e, nesse ato, há reflexão e, portanto, incerteza. O ato de pensar tem como resultado um conhecimento, e o conhecimento subordina-se a seu uso no ato de pensar. No entanto, a cultura é o movimento do aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, para “adestrar um povo de pensadores”, “adestrar o espírito”.

Deleuze chama a atenção em relação à aprendizagem:

Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender é uma tarefa infinita.

[...]

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmitem a diferença. (DELEUZE, 1998).

Nesse sentido, o ensino concebido e praticado como transmissão unidirecional, segundo Fleuri, aponta para:

[...] informes (desconectados da historicidade, da criatividade, da contextualidade, da autonomia de cada sujeito) não pode ser considerado propriamente educativo, uma vez que, por minimizar a iniciativa vital e mental de parte dos sujeitos em relação, inviabiliza a apropriação e reelaboração significativa (singular e contextualizada) das informações que codificam as diferenças e realimentam a reciprocidade entre os interlocutores. (FLEURI, 2008).

Fleuri (2008) elabora problematizações pertinentes com relação à escola, tais como: Não serão os mecanismos trágicos constitutivos do poder disciplinar que transformam a história da escola num processo de eterno retorno, de reconciliação das estruturas que se contestam? Não haveria na prática escolar contradições que, se enfrentadas radicalmente, pudessem abrir perspectivas de superação dos mecanismos disciplinares e de construção de processos educativos mais humanos?

Assim, no âmbito da escola, as práticas de transgressão revelam seu potencial revolucionário, constituindo bases para processos educativos que superem as relações de saber-poder disciplinar, na medida em que forem assumidas coletivamente (consolidando relações de reciprocidade e solidariedade) e ativamente (cultivando a diversidade de iniciativas e interações). E, para potencializar a rede viva de solidariedade, criatividade, liberdade e organização cultivada no cotidiano escolar, é preciso desvencilhá-la do caráter de transgressão e delinquência que lhe é impingido pelo sistema examinatório de vigilância e sanção. (FLEURI, 2008).

No ensino contemporâneo e nas experiências político-pedagógicas, sofre-se com a compartimentação excessiva do saber. A disciplinarização nos apresenta realidades estanques e sem interconexões, dificultando aos educandos a compreensão em relação ao conhecimento integral e integrado ao seu cotidiano vivencial contextualizado.

Nesse sentido, uma possível superação dessa fragmentação tem sido experimentada por meio de uma educação interdisciplinar, que organiza os currículos com o objetivo de possibilitar uma maior integração entre as disciplinas e uma construção mais abrangente da compreensão do conhecimento historicamente elaborado.

Uma primeira barreira dessas propostas interdisciplinares esbarra na formação inicial de professores, que precisam ultrapassar os limites conceituais de sua especialização para poderem estabelecer a relação com as demais áreas do conhecimento.

Esse problema da disciplinarização além de pedagógico é essencialmente epistemológico<sup>5</sup>. O que coloca uma necessidade de reflexão e compreensão dos processos históricos de produção do conhecimento em relação à organização e produção desse conhecimento na escola ou no contexto mais amplo da educação.

O conhecimento é importante na vida das pessoas quando elas conseguem aplicá-lo às múltiplas e variadas situações cotidianas da melhor maneira para. dessa forma, poder chegar à sabedoria. O conhecimento é um processo mental-intelectual, mas no momento em que as pessoas começam a aplicá-lo, de maneira prática em suas vidas, o conhecimento torna-se sabedoria. O conhecimento permanece

---

<sup>5</sup> Epistemologia, em sentido amplo, significa um conjunto de premissas que sustentam nossos modos de fazer distinções, de segmentar os eventos, de dar sentido ao mundo (BATESON, 1972, 1979 *apud* FLEURI, 2008).

conhecimento quando se sabe algo, mas isso não é aplicado devido à situação ou às circunstâncias.

Deleuze e Guattari (1995) adotam uma nova imagem de pensamento para o saber, uma nova abordagem para o conhecimento, por meio da imagem do rizoma, apresentado na introdução da obra *Capitalism et Schizophrénie: mille plateaux*.

No rizoma, há múltiplas possibilidades de conexões, aproximações, percepções etc. Rompe-se com a hierarquização estanque e possibilitam-se inúmeros *devires* que, segundo Guattari (1993), a transversalidade pode representar. A noção de transversalidade foi desenvolvida para substituir a de transferência aplicada à terapêutica institucional.

Para a educação, o conceito de rizoma na organização curricular potencializaria o trânsito por entre os saberes, o que a interdisciplinaridade, embora intensificando suas ações verticais e horizontais, não acabe com as resistências da compartimentação.

Com um ensino baseado na transversalidade, as “gavetas” seriam abertas, descompartimentalizando o conhecimento e reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que a proposta interdisciplinar, em todos os seus matizes, aponta para uma tentativa de globalização, este cânone do neoliberalismo, remetendo ao Uno, ao Mesmo, tentando costurar o incosturável de uma fragmentação histórica dos saberes. A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para a atenção às diferenças e à diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas. (GALLO, 2005).

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos. Essa metáfora coloca em questão a relação intrínseca entre várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto.



Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos.

Como pensar um currículo transversal e rizomático?

Nessa perspectiva, o processo educativo seria singular, voltado à formação da subjetividade autônoma, ancorado em múltiplos referenciais pelos quais não se pode vislumbrar, de antemão, o resultado.

Gallo menciona a necessidade de abandonar a pretensão do Uno, de compreender o real como unidade multifacetada, mas ainda assim unidade.

A perspectiva interdisciplinar ressent-se de que na disciplinarização cai-se numa fragmentação, e busca recuperar a unidade perdida. Uma educação rizomática, por sua vez, abre-se para a multiplicidade, para uma realidade fragmentada e múltipla, sem a necessidade mítica de recuperar uma ligação, uma unidade perdida. Os campos de saberes são tomados como absolutamente abertos; com horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitados. Pensar uma educação e um currículo não-disciplinares, articulados em torno de um paradigma transversal e rizomático do conhecimento soa hoje como uma utopia. (GALLO, 2005).

Essa perspectiva transversal propõe um currículo caótico, singular e anárquico, levando assim o educador à necessária postura de flexibilidade, criatividade no respeito à diversidade, a diferença e as subjetividades; à reciprocidade, à autonomia, às intersubjetividades na relação com educandos e comunidades educativas.

Ainda na perspectiva de pensar uma outra educação, retomam-se contextos históricos dos séculos XVIII e XIX e que atingem seu apogeu no início do século XX, segundo Foucault, das sociedades disciplinares<sup>6</sup>, que também sofreram crises e se precipitariam, conforme Deleuze (1998), depois da Segunda Guerra Mundial: “sociedades disciplinares é o que não éramos mais, o que deixávamos de ser”.

---

<sup>6</sup> Elas precedem à organização dos grandes meios de confinamento. O indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola (“você não está mais na família”), depois a caserna (“você não está mais na escola”), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência.

Deleuze (1998) vai examinar as sociedades de controle sempre as comparando com as lógicas de funcionamento das sociedades disciplinares. Aponta algumas transformações pelas quais já estão passando as principais instituições disciplinares, mas aqui abordar-se-á apenas as instituições escolares em que Deleuze (1998) se refere ao regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliações contínuas, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis de escolaridade.

Demonstra Deleuze (1998) que a característica dessas sociedades é dar uma ilusão de maior autonomia, mas são mais totalitárias do que as anteriores. Por exemplo,

[...] hoje não preciso ir à agência bancária, pois controlo minha conta corrente por telefone, por fax ou pelo microcomputador, via Internet; pareço, por isso, ter uma autonomia muito maior. Porém, a facilidade do acesso informatizado permite aos governos – e mesmo aos próprios bancos – que eu seja vigiado muito mais de perto e, o que é pior, na medida em que o controle escapa das instituições e é feito fora delas, ele se torna mais tênue, mais fluido, mas mesmo por isso mais poderoso, uma vez que se infiltra melhor e mais sorrateiramente por entre as frestas. (GALLO, 2005).

Na educação não é diferente, haja vista as reformas propostas pelos governos estadual e federal, orientadas por uma educação de qualidade — esse paradigma é o da qualidade total, mesmo que seja dito ser de “qualidade social”. Esse totem do neoliberalismo, que segundo Gallo (2005), insiste em instaurar uma nova ordem mundial sob seu absoluto e transparente controle. É assim que se propõe a avaliação contínua, a formação permanente, à diminuição dos índices de reprovação e evasão escolar.

Não devemos defender o discurso do poder, a rigidez do sistema de notas / avaliação que culmina na reprovação, pois subjaz a ele nosso sádico desejo de poder despótico, que é o mesmo que move as ações oficiais. Se a tônica do momento é a avaliação contínua, o acompanhamento do aluno sem sua reprovação por entre as séries (a progressão continuada) podemos fazer desta ação pedagógica uma ação verdadeiramente educativa, contribuindo de fato para com a formação dos seres humanos que se encontram quotidianamente conosco em nossas salas de aula. [...] Mas o problema é: queremos opor resistência? Não estamos, educadores em geral,

embarcando muito facilmente nos discursos macropolíticos, nos mecanismos da educação maior que alardeiam a todos os ventos os tempos da avaliação permanente e da formação continuada? Não temos sido, nós mesmos, os vetores da consolidação das sociedades de controle no âmbito da educação? São questões que um devir-Deleuze na educação nos coloca, de forma a fazer proliferar o pensamento e não a paralisá-lo. (GALLO, 2005).

Em entrevista a Antonio Negri, em 1990, Deleuze afirmou que “[...] acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos o mundo, completamente. Acreditar no mundo significa proporcionar, construir acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrem novos espaços-tempos, mesmo de volume reduzido [...]”. É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle.

O educador se faz na humildade que precisa construir e na dedicação e cuidado, sem controle do educando e do processo educativo, sem ser o que detém o conhecimento, mas respeitador do conhecimento que o educando já tem, e ser aquele que se observa, que reflete e problematiza enquanto desafiador de si e do grupo. Ter autoridade é ter autoria, não controle; é ter objetivos construídos coletivamente e, é na interação que acontece a direção necessária do processo educativo.

Quando o educador ensina, ele também aprende e segundo Freire (1975), ninguém educa ninguém; é na relação educativa que ambos aprendem educando e educador “mediatizados pelo mundo”. Ninguém se educa sozinho!

Para Freire, problematizar pressupõe uma compreensão dos desafios, conflitos, contradições, das situações-limite que as realidades apresentam e das relações sociais nas quais as pessoas se situam de tal maneira que são interpeladas a organizar-se ao enfrentar os problemas. “No fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade” (FREIRE, 1975).

No processo dialógico com e no grupo, vão sendo explicitados os problemas, e o próprio grupo, sentindo-se desafiado pelos mesmos, realiza com a reflexão-ação conjunta um desvelar da realidade por meio da investigação temática. Esse

conteúdo da “conscientização” vai se fazendo, renovando-se continuamente pela problematização.

A concepção dialógica da educação, em geral, e da educação ambiental dialógica, em particular, reitera a reciprocidade, a interação entre os sujeitos na construção de processos educativos. Nesse sentido, Fleuri (2008) refere-se aos processos em que “[...] diferentes sujeitos constituem sua identidade elaborando autonomia e consciência crítica, na relação de reciprocidade (cooperativa conflitual) com outros sujeitos, criando, sustentando e modificando contextos, criando, sustentando e modificando metacontextos, na direção de uma ecologia da mente”.

Nesses contextos, o currículo e a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica:

[...] sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações, mas terá a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e entre seus respectivos ambientes. (FLEURI, 2008).

Para esses novos contextos e nessa “nova ordem”, numa “sociedade de controle” que o “sistema mundial” quer implantar, algumas reflexões acerca do papel do professor são muito bem-vindas. E, com esse propósito, apresentam-se aqui as contribuições do filósofo e cientista político italiano Antonio Negri, em que afirma que já não vivemos um tempo de profetas, mas um tempo de militantes, quando se refere ao contexto dos movimentos sociais. Hoje mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente para possibilitar o futuro.

O professor profeta, do alto da sua sabedoria, diz aos outros o que deve ser feito. No entanto, hoje esse professor deveria se transformar numa espécie de professor-militante. O professor-militante seria aquele que procura viver as situações e, dentro dessas situações, produzir a possibilidade do novo. Ele tem sempre uma ação coletiva, porque a ação militante nunca é isolada, no sentido de uma construção também coletiva. Se o professor profeta age individualmente para mobilizar multidões, o professor militante é o que age coletivamente para tocar cada um dos indivíduos.

A luta cotidiana de construção de possibilidades de libertação deve se realizar em diferentes ângulos e níveis.

Ela deve dar-se no ângulo do cotidiano da sala de aula, ela deve dar-se nas relações que o professor trava com seus colegas no ambiente de trabalho, ela deve dar-se com as relações que o professor trava no seu ambiente social, mais amplo, mais geral, e ela deve dar-se também nas relações que o professor trava na luta sindical. [...] o professor militante seria aquele que, vivendo a miséria dos alunos ou a miséria da situação social da qual ele participa, procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação. [...] Em outros termos, a questão é: como pensar e produzir, nesse início de século XXI, uma educação revolucionária, por mais *d'émoté* que isso possa parecer? (NEGRI, 2001).

### 3.1.3 ONGs e Movimentos Sociais

Na perspectiva de um trabalho voltado para a comunidade educativa, as organizações da sociedade, governamentais, não governamentais e universidades, são fundamentais nesta aproximação escola-comunidade e comunidade-escola.

Uma reflexão sobre a escola disciplinadora e punitiva, que reflete na sociedade sua ação autoritária, é pensada por Fleuri.

O indivíduo que é induzido a fingir ou mentir para não receber punição, acostuma-se a não assumir publicamente suas reais necessidades e propostas. Com isso, incorpora uma moralidade de submissão que regularmente aceita tudo que lhe é imposto como certo e nega valor a seus interesses. Tal atitude também se torna um fator de desarticulação de movimentos emancipatórios, uma vez que boicota de modo sistemático a possibilidade de se explicitar pontos de vista pessoais, de se discutir democraticamente divergências e convergências, de se deliberar participativamente a condução de práticas sociais. (FLEURI, 2008).

É verdade que se corre o risco de algumas ONGs se burocratarem e perderem algumas de suas características originais (flexibilidade, contato direto com as bases sociais, identidade popular, autonomia ideológica e política).

A relação da escola com o desenvolvimento de seu meio (comunidade educativa) aumentará sua eficiência, dando uma motivação às múltiplas formas de participação do meio na escola e vice-versa.

Conjugando no processo coletivo – relações intersubjetivas no cotidiano da comunidade educativa — a ação e a reflexão, nas relações de reciprocidade, pode-se construir um processo coletivo de aprendizagens de uns e de outros.

O processo de construção da Política de Educação Ambiental para Educação Estadual no Rio Grande do Sul proporcionou às escolas e comunidades a reflexão do papel social da escola pública e do fazer político-pedagógico dos educadores no cotidiano das ações educativas. Esse processo promoveu e incentivou o diálogo entre o saber popular e o saber científico e construiu ações de forma participativa, contando em diferentes níveis com organizações da comunidade tais como: comitês de bacias hidrográficas, instituições de ensino superior, organizações da sociedade civil, instituições governamentais e não governamentais.

Dando prosseguimento a esse trabalho, os integrantes da Política de Educação Ambiental, que coordenaram esse processo de formação, criaram a ONG TEIA — Educação, Saúde, Cultura, Ambiente e Sociedade — com o desafio de repensar a Educação, a fragmentação do conhecimento e construir alternativas educativas tanto na educação formal, informal quanto não-formal.

### **3.1.4 Síntese do Capítulo**

As experiências que constituem as narrativas de formação contam as experiências formadoras que permitem um diálogo entre os autores das narrativas, das biografias ou autobiografias. Passa-se do indivíduo para o sujeito em interação, que, constrói a própria história e a reconstrói coletivamente, construindo, também, uma história coletiva. Esse processo que referencia momentos de uma autobiografia formadora na construção de relações educativas culmina com a construção da política pública para a Educação Ambiental da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul.

Esse processo de diálogo e narrativas é uma das principais formas discursivas que carregam as informações, nas quais as representações sociais se desenvolvem.

Nesse sentido, os sujeitos constroem contextos dialógicos e aproximam o conhecimento em reciprocidade e interação.

Hoje é necessária a reflexão sobre a “Colonialidade do Saber”, em que se observa que não se vive mais a lógica do colonialismo, mas a colonialidade permanece nas mentes dos indivíduos e em suas práticas cotidianas.

De alguma forma, busca-se a desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal, alertando que o neoliberalismo combatido como teoria econômica é, na verdade, um discurso hegemônico de um modelo civilizatório. Como exemplo dessa desconstrução, surge o questionamento da história européia como História Universal e a construção de saberes não eurocêntricos com valiosa contribuição na América Latina.

É com a conquista ibérica que a modernidade se articula à organização colonial do mundo e constitui os saberes coloniais e, nesse tempo e espaço coloniais, não há lugar para outras formas de ser, de organização social, de conhecimentos outros. A Europa constrói a sua narrativa universal, que a coloca no centro geográfico, de culminação do movimento histórico-temporal.

A América Latina está interpretando o mundo de outro modo e agindo sobre ele com outra perspectiva, a partir do lugar e com os do lugar. A idéia de libertação por meio da práxis contribui para a desnaturalização das formas eurocêntricas no mundo.

O colonialismo e o imperialismo, iniciados em 1492, não se extinguiram sob a forma da globalização neoliberal. Hoje, precisa-se enfrentar e romper com a colonialidade do pensamento, do saber.

O ambientalismo nasceu nos anos 1960 marcado pelas contradições do mundo moderno-colonial e associado à globalização do desenvolvimento. O desenvolvimento, antes dessa época, visto como solução, produziu, nos últimos 30-40 anos, a questão ambiental de exploração e degradação dos povos e regiões dos que são diferentes, principalmente na América Latina, na região Amazônica.

Na perspectiva da construção de alternativas sociais e ambientais, a participação popular pode orientar a construção de políticas sociais e, assim, contribuir com a construção da autonomia das pessoas envolvidas e suas comunidades.

O ensino concebido e praticado como transmissão de informes não pode ser considerado educativo, pois ensinar não é transferir conteúdos, informações, mas, sim, possibilitar sua produção e construção em um processo dialógico. O educador precisa construir a partir da observação, da reflexão, e da problematização o que desafia o grupo, a comunidade.

A educação e o educador sofrem com uma excessiva fragmentação do saber que não se extingue com a interdisciplinaridade. Logo, a transversalidade rizomática aponta possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem a necessidade de integrá-los artificialmente, reconhecendo uma realidade fragmentada e múltipla.

Essa perspectiva leva o educador, o professor-militante, que de dentro dessas situações vividas possa produzir uma ação coletiva e uma construção coletiva, com a necessária postura de flexibilidade e criatividade, no respeito à autonomia, às subjetividades e à reciprocidade na relação com os educandos. Nessa relação de reciprocidade da escola com a comunidade, é fundamental a participação das organizações sociais populares. Esse trajeto tece fios e entrelaça os saberes.



## 4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental não está vinculada à transmissão de conhecimentos sobre a natureza, mas à compreensão crítica, à participação política e ao diálogo “entre gerações e culturas” na construção das “cidadanias brasileira e planetária”. Nessa perspectiva, tem sintonia profunda com a educação freireana e pode ser considerada uma “educação menor” se possibilitar um “ato de singularização, de militância e de resistência” e for um “exercício de produção de multiplicidades”. As multiplicidades são a própria realidade e não entram em nenhuma totalidade e não remetem a um sujeito.

A educação ambiental, nascida dos movimentos sociais, questionadora do modelo civilizatório, pode possibilitar a construção de um conhecimento, um saber popular e emancipatório com relação ao meio social e natural de forma sustentável.

O movimento ecologista de 1968 tinha no pacifismo e na oposição ao nuclear suas principais bandeiras. Hoje a perspectiva ecologista atua nos múltiplos aspectos do local e do global reivindicando como princípio a “cidadania planetária” e a ação do cidadão global, que percebe que a globalidade corresponde a uma maior individualidade e que na “glocalidade” — o local e o global —, cada lugar é, a sua maneira, o mundo.

Exercitar a representação de mundo é torná-la mais consciente para qualificar a própria relação do sujeito da representação com o seu mundo. Para acontecer o reencantamento do mundo, é necessário o desmantelamento das fronteiras artificiais existentes entre os seres humanos e a natureza.

A expansão da educação ambiental acontece com o movimento de retorno à democracia no país por meio da ação do movimento ambientalista, mesmo em pequeno número. O projeto do Brasil, no regime militar, era desenvolvimentista e antiecológico, e as três ações de vulto desenvolvidas foram: a construção da transamazônica, da hidrelétrica de Itaipu e da usina nuclear de Angra dos Reis.

Uma crise de identidade política da educação ambiental brasileira ocorre no momento em que a safra de soja transgênica, produzida clandestinamente no Rio Grande do Sul, é liberada para comercialização no governo Lula. Nessa época, grande parte de conhecidos educadores/as ambientais silencia.

A transposição do Rio São Francisco, considerada obra estratégica pelo governo federal, foi criticada por biólogos, geógrafos, geólogos e antropólogos, mas houve silêncio, entre educadores/as ambientais, quebrado com a greve de fome de Frei Luiz Flavio Cappio.

Outro momento polêmico foi quando muitos militantes ambientalistas se mobilizaram pela aprovação da lei de regulamentação da exploração da madeira na Amazônia, junto aos Grupos Greenpeace, World Wide Found for Nature (WWF) e o Grupo de Trabalho da Amazônia (GTA), (que congrega inúmeras ONGs atuando na região), favoráveis a aprovação.

Um documento incluído na pasta do Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental publicizado pelos Ministérios do Meio Ambiente e Educação, através do Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (PROFEA), apresenta a fragilidade de uma proposta de formação de educadores/as ambientais com suas contradições de fundamentação teórica.

A “educação maior” diz o quer, como, para quem e por que ensinar, com seus parâmetros, diretrizes, políticas, macropolíticas, expressa nos documentos. Ao contrário, a “educação menor” está na sala de aula, nas ações cotidianas, na micropolítica.

A cidadania em construção no Brasil, iniciada pelos movimentos reivindicatórios, por uma sociedade democrática, sofreu ataques e contou com contradições do próprio movimento social. No entanto, muitos dos cidadãos continuam participando no sentido dessa possibilidade concreta e cidadã no cotidiano de seus desafios e lutas coletivas diários.

A condição dialógica exige um diálogo permanente com gerações e culturas diferentes na busca de possíveis práticas sustentáveis, na valorização dos saberes tradicionais/populares, aliados ao conhecimento historicamente elaborado. No atual contexto planetário, esta é uma condição e um desafio aos educadores críticos e propositivos, nas suas ações e práticas pedagógicas em educação e, em particular, em educação ambiental.

Um dos papéis da educação ambiental pode ser o de sensibilizar a comunidade para a participação na elaboração de alternativas sociais e ambientais localmente contextualizadas, engajando-se num processo de emancipação, na compreensão de saberes e na construção e reconstrução de novos conhecimentos.

A democracia é uma forma de participação, e a democracia participativa – direta – constitui autores-atuantes na defesa de objetivos individuais e coletivos, na tomada de decisões políticas de reflexo social-ambiental, restringindo, assim, a representatividade por vezes concedida sem uma necessária correspondência aos anseios dos representados.

A vida do ser humano é uma entre as das outras espécies que habitam este planeta; portanto, construir uma dimensão ética com todas as formas e expressões de vida, não se limitando a vida humana, é essencial e vital para a manutenção da vida na Terra. Em contrapartida, é necessário enfrentar um desafio político-ético-filosófico e, mesmo, civilizatório, do pensamento, sentimento da compreensão e ação, essenciais à produção de novas éticas que ampliem as possibilidades da vida e sua valorização em todas as dimensões.

A sustentabilidade merece maior atenção e dedicação. Ela se opõe ao desenvolvimento sustentável. Portanto, organizar uma sociedade sustentável é possibilitar a integração do humano com a natureza, não utilizando mais do que pode renovar-se na natureza, oferecendo, assim, condições dignas de vida para as atuais gerações e as futuras, de forma responsável, cidadã.

O ambiente possui diferentes dimensões da vida. Ele não é equivalente a natural, e o ser humano, sujeito das transformações, oferece tensões e ações que modificam a natureza. As representações sociais de meio ambiente podem ser inúmeras de acordo com a expressão individual e/ou variadas nos diferentes grupos humanos.

Reconhecer a importância da dimensão ambiental amplia as possibilidades de constituição de autores-atuadores, educadores-autores, educadores-militantes, construtores de processos dialógicos, democráticos, capazes de contribuir com a construção de alternativas baseada no respeito a todos os seres do planeta.

O ensino exige pesquisa, e o pesquisador pesquisa para conhecer o que ainda não é conhecido e comunicar, anunciar, a contribuição dessa pesquisa. É importante que a pesquisa de campo ofereça um caminho que não rotule os saberes tradicionais/populares e não imponha categorias de análises sobre essas populações.

Segundo Unger (2001), a sabedoria popular é explicitada por Valdemar, morador da região, que, ao falar sobre a sua realidade ao longo do Rio São

Francisco, revela uma consciência com o ambiente onde se situa, transitando de diferentes níveis de realidade e dando uma dimensão do estranho e do mistério que permeiam a paisagem sertaneja. É preciso que o ser humano se coloque em estado de disponibilidade para acolher o sentimento profundo das coisas, a revelação dos mistérios da natureza.

É importante respeitar e valorizar os saberes com os quais o educando chega à escola e, também, dialogar com a razão de ser de alguns desses saberes, com ensino de conteúdos. Lembrando que ensinar não significa transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção ou construção.

A educação ambiental pode dialogar com os saberes tradicionais/populares, de forma crítica, e contribuir para a construção/reconstrução de conhecimentos necessários à compreensão da realidade vivenciada, com possibilidades de transformá-la.

A cartografia da educação ambiental no Brasil apresenta características científicas e políticas significativas na trajetória e recepção dos pesquisadores em educação ambiental e pode revelar o processo de construção de uma área do conhecimento. Como exemplo, apresenta-se a tese, de Andréa Focesi Pelicione, que analisa as representações sociais de meio ambiente e de educação ambiental dos alunos do curso de Especialização em Educação Ambiental da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP). Com essa referência, a educação ambiental tem conquistado espaços de legitimidade no cenário da produção científica e, em 2004, conquistou uma área de conhecimento da educação pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED).

Outras contribuições da ANPED à pesquisa em Educação Ambiental, no que se configura uma educação ambiental popular ou uma educação ambiental dialógica: o artigo de João Figueiredo (2006) sobre as contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica, baseado em sua tese, apresenta a pesquisa desenvolvida na região da seca no nordeste, na cidade de Irauçuba (CE), para identificar e comparar as representações sociais da água, atitudes e práxis relacionadas do “ponto de vista” popular e contribuir com um processo transformador. O artigo de Valdo Barcelos, na perspectiva freireana e ecologista, intitulado *Antropofagia cultural e educação ambiental: formação de professores/as* (2005). Sua atenção é para a formação de professores/as quanto ao exercício da

profissão e suas relações com os/as educandos/as no processo de ensino-aprendizagem escolar. O artigo de Shaula Sampaio, intitulado *Costuras narrativas: discutindo a “fabricação” de Identidades em Educação Ambiental* (2005), que desenvolve uma discussão a respeito da constituição narrativa de identidades em educação ambiental, baseadas em uma pesquisa de mestrado, que tratou da “fabricação” de educadores/as ambientais por meio do acompanhamento de um curso de formação continuada de professores oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre (RS).

Vidas entrelaçadas que costumam teias na constituição da teia epistêmica que é parte essencial da teia da vida.

#### 4.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Uma concepção importante para a Educação Ambiental tem sido proferida por Reigota (1994). Nela ele reitera que a Educação Ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e relação ética nas relações sociais e com a natureza. E segue refletindo sobre uma “educação ambiental crítica” que se encontra “impregnada da utopia de mudar radicalmente as relações que conhecemos hoje, sejam elas entre a humanidade, sejam entre esta e a natureza”.

A Educação Ambiental, defendida por Reigota (1994), não está vinculada à transmissão de conhecimentos sobre a natureza, mas sim à possibilidade de ampliação da participação política dos cidadãos. Nesse sentido, o diálogo “entre gerações e culturas” é condição necessária à construção das “cidadanias brasileira e planetária”.

Nessa mesma perspectiva, a Educação Ambiental tem profunda sintonia com a Educação Freireana na busca pela emancipação, liberdade dos sujeitos frente à sociedade caótica, baseada nas desigualdades sociais. Nesse sentido, também a

Educação Ambiental pode ser considerada como uma “educação menor”<sup>1</sup> se esta possibilitar um “ato de singularização, de militância e de resistência” e for um “exercício de produção de multiplicidades”.

No prefácio da edição italiana de *Mille Plateaux*, Deleuze e Guattari (1995) escreveram que “[...] as multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades”.

Ao analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de construção de políticas públicas para a educação geral e Educação Ambiental, em especial no Estado do Rio Grande do Sul, constatam-se inúmeras contribuições da pedagogia freireana, na perspectiva da dialogicidade, da participação direta e democrática, da contextualização, da constituição de sujeitos críticos e propositivos e da reflexão de sua práxis em busca da emancipação.

Freire (2004) destaca a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico dessa influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que educadores e educadoras trabalham. “Saber necessário” para a formação docente. Nesse sentido, lembra-se de uma experiência em uma escola municipal de São Paulo onde, após o encontro pedagógico, foi visitar a exposição de fotografias das imediações da escola e observa o seguinte:

[...] um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: — “Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto me convence de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (FREIRE, 2004).

Nascida dos movimentos sociais, a educação ambiental discute o modelo de desenvolvimento antropocêntrico, dominador e predador do ambiente, opressor da

---

<sup>1</sup> A educação menor é um exercício de produção de multiplicidades. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também.

vida de quase a totalidade dos seres do planeta. Questionar esse modelo “civilizatório”, ampliando a percepção que se pode construir com relação a essa realidade, pode libertar o homem e a mulher de uma vida reprodutora dessas estruturas. Este pode ser um dos papéis que a educação ambiental pode desempenhar na construção de um conhecimento, de novas atitudes na sociedade de consumo e tecnológica, um saber popular e emancipatório, como consequência de construções individuais e coletivas mais responsáveis, com relação ao meio social e natural, articuladas à sustentabilidade.

A noção de cidadania já estava presente no surgimento do movimento ecológico, e esse sentimento aglutinava forças em torno das bandeiras de luta locais, nacionais e globais. Segundo Reigota, a vertente ecologista do “movimento de 68”, que deu origem ao pensamento mais radical,

[...] tinha no pacifismo e na oposição ao nuclear as suas principais bandeiras. Essa problemática traz implícita a dimensão de globalização, não sendo temas que dizem respeito apenas a temas locais e nacionais, mas a toda a humanidade. [...] O princípio básico da ecologia, de interdependência de todos os elementos de um sistema e das relações entre os seres vivos e destes com o meio social, muito utilizada pelos ecologistas. “Pensamento global e ação local, pensamento local e ação global”, surgiu no início dos anos 80 e é uma das melhores explicações das interdependências, seja em nível local, seja em nível global. (REIGOTA, 1999).

A perspectiva ecologista considera que hoje existem muitos centros e muitas periferias. Cada lugar é, a sua maneira, o mundo. A uma maior globalidade corresponde uma maior individualidade. Evento esse denominado de “glocalidade”<sup>2</sup> (APPADURAI, 1990). O princípio básico de “cidadania planetária” atinge status e validade política e é reivindicado por aqueles que vivem o tempo histórico de fusão de todos esses múltiplos aspectos e possibilidades do local e do global, colocando em cena o cidadão “global” (APPADURAI *apud* REIGOTA, 2003b).

Reffatti (2000) comenta que em Guattari (1993) a “[...] representação de mundo é um importante elemento da ecologia social, pois o modo como os indivíduos – constituídos na rede social de produção de valores – representam essa mesma ambiência em que interagem e se constituem. Exercitar essa representação

---

<sup>2</sup> “Glocal” é um conceito que abrange os termos globais (glo) e local (cal), desenvolvido inicialmente por Ardjum Appadurai.

de mundo (geralmente subconsciente) é torná-la mais elaborada, mais consciente para qualificar a própria relação do sujeito da representação com o seu mundo”.

Prigogine e Stenger (1981)<sup>3</sup> propuseram o reencantamento do mundo como um apelo ao desmantelamento das fronteiras artificiais existentes entre os seres humanos e a natureza, ao reconhecimento de que ambos fazem parte de um universo único, enformado pela flecha do tempo.

Reigota (2001a) considera 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, políticas e sociais. Ela deve se basear no diálogo entre gerações e culturas em busca da tríplice 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.

A prática da educação ambiental se justifica se ela colabora na busca e construção de alternativas sociais, baseadas em princípios ecológicos, éticos e de justiça, para com as gerações atuais e futuras.

#### **4.1.1 Processos de Educação Ambiental no Brasil – Um Diálogo**

No movimento pelo retorno à democracia no país, o movimento ambientalista era um dos mais ativos em que pese o pequeno número de seus integrantes, mas é desde aí que se expande à perspectiva da educação ambiental (PELLICIONI, 2002).

O projeto do Brasil, no regime militar, era desenvolvimentista e antiecológico, e as três ações de vulto desenvolvidas foram: a construção da transamazônica, da hidrelétrica de Itaipu e da usina nuclear de Angra dos Reis.

Reigota (2006a) comenta que existe uma aproximação dos problemas e das soluções que estão sendo buscadas em vários países e que no Brasil a educação ambiental está institucionalizada. Diz que existem projetos nas escolas, nas

---

<sup>3</sup>. Prigogine e Stengers (1981) argumentam a favor do diálogo entre as ciências e as humanidades. Para seus críticos, trata-se de uma contaminação negativa, na qual as especificidades das ciências e das humanidades (artes, literatura, cinematografia) se perdem. No entanto, Prigogine não é só um adepto, mas também um estimulador dessa contaminação.



universidades e movimentos sociais e que, em projetos ligados ao modelo de desenvolvimento, é exigido um projeto de educação ambiental da população.

Esse diálogo entre culturas diferentes que de alguma forma buscam soluções parecidas para problemáticas ambientais semelhantes, em algum canto do planeta, parece pertinente e instigante do ponto de vista ético, político e educacional e, da perspectiva da construção de um sentimento de cidadania planetária, representação extremamente importante de ser construída na atual conjuntura social e ambiental planetária. Assim, esse intercâmbio, esse diálogo intercultural é urgente.

Apresenta-se aqui uma análise do texto, de Marcos Reigota, *A educação ambiental frente ao esfacelamento da cidadania no governo Lula (2002-2006)* (2006b).

Reigota (2006b) inicia seu artigo apresentando a educação ambiental brasileira, conhecida pelo seu engajamento político na construção de uma sociedade justa, sustentável e democrática, e afirma que a perspectiva da cidadania tem importância fundamental para a educação ambiental na construção de uma outra sociedade. No entanto, desde o início do governo Lula, uma série de acontecimentos, decisões políticas, eventos, seminários e documentos foram no sentido contrário ao que tem sido arduamente construído desde o final dos anos 1970. Pontua a crise ambiental por que passa a sociedade brasileira capitaneada pelo governo federal e a crise de identidade política da educação ambiental brasileira, expressa de alguma forma em episódios escolhidos para ilustrar esse mal-estar de educadores, intelectuais, militantes, pesquisadores, professores, dissidentes desse processo. Situa a crise da identidade política da educação ambiental brasileira no momento em que a safra de soja transgênica produzida clandestinamente no Rio Grande do Sul foi liberada para exportação e comercialização. Diante desse fato, grande parte dos mais conhecidos educadores/as ambientais silenciou; muitos deles próximos ao círculo de poder ou ocupando cargos políticos nos Ministérios de Educação e do Ministério do Meio Ambiente. Novamente o silêncio se fez entre os educadores/as quando o então ministro da Casa Civil, José Dirceu, divulgou que a usina nuclear Angra 3 seria concluída.

A transposição do Rio São Francisco, obra considerada estratégica pelo atual governo, foi criticada por biólogos, geógrafos, geólogos e antropólogos, mas o

silêncio que se instalava entre os educadores ambientais foi rompido quando o Frei Luiz Flavio Cappio iniciou uma greve de fome. Apesar do intenso debate nos meios de comunicação de massa, a ministra do Meio Ambiente afirmou, em diferentes ocasiões, que, do ponto de vista técnico, a obra não apresentava nenhum risco.

Foi constrangedor observar o empenho de muitos militantes ambientalistas e aliados estratégicos do Ministério do Meio Ambiente pela aprovação da Lei nº 4.776/2005, que regulamenta a exploração da madeira na Amazônia. Grupos como o Greenpeace, o WWF e o GTA foram favoráveis à lei e fizeram intensa campanha pela sua aprovação.

O semanário *Carta Capital*, de 22 de fevereiro de 2006, publicou como matéria de capa: “A Amazônia está salva?” E ofereceu resposta: “[...] pela primeira vez na história há consenso entre ambientalistas, seringueiros e madeireiros em torno de um novo modelo de exploração da floresta. Resta ver se o governo fará cumprir a lei inovadora”. Na reportagem, há uma série de depoimentos de “novos ambientalistas” e de outros que estão constantemente nos meios de comunicação, mas o professor Aziz Ab’Saber, fundador do PT e pesquisador com mais de 50 anos de atividade na Amazônia, educadores/as ambientais e militantes, que se posicionaram contrariamente, não foram ouvidos.

Retomando e, de alguma forma, se situando na luta de resistência por uma sociedade democrática, após a ditadura militar (1964-1984), os movimentos sociais de 1970 a 1994 enfatizaram e difundiram noções de cidadania. Santos observa que “cidadania, sem dúvida, se aprende” e mais adiante afirma o seguinte:

A luta pela cidadania não se esgota na confecção de uma lei ou da Constituição porque a lei é apenas uma concepção, um momento finito de um debate filosófico sempre inacabado. Assim como o indivíduo deve estar sempre vigiando a si mesmo para não se enredar pela alienação circundante, assim o cidadão, a partir das conquistas obtidas, tem de permanecer alerta para garantir e ampliar sua cidadania. (SANTOS, 1987).

A revista *Pesquisa da FAPESP*, de fevereiro de 2006, dá chamada de capa ao tema “Crise atual afeta cidadania” para matéria a “Pacato cidadão” assinada por Carlos Haag. O jornalista destaca, entre outras, a pesquisa “Cidadania, participação, instituições políticas: o que pensa o brasileiro?”, realizada pela Fundação Getúlio

Vargas que mostra como o brasileiro ainda se conforma com a tese de que o Brasil é, e sempre será um eterno “mar de lama”, contra o qual pouco se pode fazer. “Que cidadãos somos nós, tão ágeis em identificar as deficiências institucionais e tão lentas em mudar esse estado de coisas? Somos, efetivamente, pacatos cidadãos ou será que nos fizeram acreditar nisso?” (HAAG, 2006).

O argumento de José de Murilo de Carvalho é de que: “Com o fim da ditadura militar e da construção da democracia, a partir de 1985, a palavra cidadania caiu na boca do povo. Havia a crença de que a democratização das instituições traria rapidamente a felicidade nacional. Isso funcionou com o voto, mas não em tudo. As grandes desigualdades sociais e econômicas continuam e, em consequência, mecanismos e agentes da democracia, como eleições, partidos, Congresso, políticos, se desgastam e perdem a confiança do público” (HAAG, 2006).

Houve um movimento de reivindicações e possibilidades da cidadania, do qual muitos brasileiros participaram se forem considerados testemunhos, trajetórias e vivências. Nesse sentido, são as representações de cidadania, elaboradas, reivindicadas e vivenciadas no Brasil como resistência ao regime militar e, depois deste, a todos os regimes totalitários.

Foi a desatenção do governo Lula no orçamento participativo (OP) que fez com que Hilary Wainwright e Sue Branford, ambas do Transnational Institute, com sede em Amsterdã, iniciassem a pesquisa que foi disponibilizada na internet sob o título *El ojo del huracán: visiones de militantes de izquierda analizan la crisis política de Brasil*. (2006). Na introdução do trabalho, Wainwright comenta o seguinte:

Em uma época em que as políticas neoliberais dominam a cena no Norte, o “orçamento participativo” de Porto Alegre e de outros municípios do Brasil se converteu em um emblema da possibilidade de democratizar – no lugar de privatizar – as instituições do Estado. [...] Tanto Ubiratan dos Santos como Félix Sanchez, coordenadores do orçamento participativo de Porto Alegre e de São Paulo, apresentaram propostas ao governo do PT sobre como poderiam ampliar esse processo. Enviaram suas idéias ao ministro Luis Dulci, responsável pelas relações com os movimentos sociais. Não receberam sequer uma resposta. (WAINRWRIGHT; BRANFORD, 2006, tradução de Marcos Reigota).

Um dentre os vários depoimentos importantes para se entender o esfacelamento da cidadania no governo Lula, foi o de Francisco (Chico) de Oliveira,

professor titular de Sociologia da USP e membro fundador do PSOL. Ele tece o seguinte comentário:

Não creio que o governo Lula dê à democracia participativa alguma prioridade. O pouco que se conseguiu foi graças aos ativistas, que tentaram implementá-la, influenciados pelo fato de que Porto Alegre havia demonstrado que era possível realizar uma ação política diferente. Mas a direção do PT nunca lhe deu nenhuma importância, somente no papel. (WAINRWRIGHT; BRANFORD, 2006, tradução de Marcos Reigota).

Reigota (2006b) cita o Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental, realizado em Joinville em 2006, que contou com apoio do Ministério do Meio Ambiente e da Educação, inclusive com a presença da ministra Marina Silva na solenidade de abertura. Na pasta de documentos entregue aos participantes, encontram-se logotipos de 18 instituições que colaboraram ou patrocinaram o evento, entre elas o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e a UNESCO. Os principais patrocinadores foram: Petrobrás, Companhia Vale do Rio Doce, governo estadual e prefeitura. Pelo menos 5.000 pessoas se inscreveram e alguns fatos e documentos distribuídos na ocasião merecem análises mais detalhadas.

Menciona que apenas pinçara alguns documentos e, dentre eles, uma publicação em papel reciclado pelos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação, com o apoio da Unesco, que foi distribuída aos participantes e incluída nas pastas do Congresso, a qual, no prefácio, esclarece que tal documento “é uma peça de comunicação, um convite ao diálogo”.

Reigota (2006b) afirma que a fragilidade conceitual aparece em várias passagens e apresenta algumas: “concepção libertária de educação” (p. 11), “desenvolvimento como processo natural” (p. 11), “autogestão originada na metodologia da pesquisa-ação-participante” (p. 15) e “na vertente crítica e emancipatória da educação ambiental” (p. 21). Sobre a “concepção libertária da educação”, se lê que ela “[...] emana de Paulo Freire [...] se o objetivo político é sedutor e dificilmente poderíamos ter uma posição contrária, no entanto, qualquer proposta política e pedagógica libertária não tem o aparelho de estado como aliado ou meta. O que se conhece por “concepção libertária de educação” está pautado em

outros referenciais teóricos e políticos” (GALLO, 1995; BARCHI, 2006). Pode-se ainda utilizar a noção de autogestão fora do seu contexto político e aplicá-la automaticamente a uma proposta metodológica (pesquisa-ação-participante), cujos fundamentos políticos são outros e não o da autogestão na perspectiva libertária.

Para o “desenvolvimento como processo natural”, a observação de Reigota (2006b) é que todo processo de desenvolvimento (social) e um processo histórico e cultural como inúmeros estudos, pesquisas e experiências têm demonstrado, não sendo nunca “natural”. A “vertente emancipatória e crítica” da educação ambiental divulgam idéias com fundamentos próprios e singulares e desconsidera o movimento histórico da educação ambiental brasileira, que nasceu e conquistou legitimidade pela sua perspectiva crítica aos modelos de desenvolvimento, aos totalitarismos, ao tecnocratismo e ao diretivismo pedagógico e político, sendo, portanto emancipatória na raiz. O movimento histórico da educação ambiental brasileira tem apontado para a desconstrução do “ambiental” na sua definição e não ampliá-lo de forma redundante. A educação ambiental procura ser educação sem quaisquer outros adjetivos.

O legado teórico de Paulo Freire tem sido disputado por duas vertentes, uma que embalsama seu pensamento (na impossibilidade de embalsamar seu corpo) e que o apresenta como líder messiânico e salvador dos oprimidos; e outra que procura ir além de suas contribuições em vida, principalmente após a publicação do livro *Pedagogia da autonomia* (2004) e *Pedagogia da indignação* (2000) que enfatiza e radicaliza suas propostas de dialogicidade, de conhecimentos e de intervenção política não tutelada (GERMANO, 2006). Qual educação popular, os autores do PROFEA se referem?

Essa análise que Reigota (2006b) faz do documento tornado público pelos Ministérios de Meio Ambiente e Educação, através do PROFEA, apresenta a fragilidade de uma proposta de formação de educadores/as ambientais e suas contradições na fundamentação teórica, que mais parece um circo de curiosidades, um “cardápio de aprendizagem” para utilizar um dos títulos desse documento.

Reigota (2006b) desenvolve uma série de questionamentos de forma enfática e apresenta sua postura de educador ambiental, atuante e livre, para marcar sua posição e construir, dessa maneira, uma análise crítica diante de fatos políticos inquietantes e, propõe uma reflexão cuidadosa acerca dos rumos da educação

ambiental, nessa conjuntura de desmantelamentos, promovida pelo governo federal, com o apoio de “companheiros históricos”.

Não se pode perder de vista que o que uniu os educadores ambientais foi à representação de cidadania construída em oposição aos totalitarismos e o desrespeito às diferenças e diversidade. Reigota (2006b) faz referência “ao esfacelamento do sentimento outrora partilhado” e propõe algumas reflexões importantes, tais como: “Quais são os desafios que se apresentam para a consolidação da educação ambiental enquanto campo científico e político? Como poderemos discutir seu papel político e identidade desprovida dessa representação, dos nossos sentimentos, conhecimentos e testemunhos históricos? Se a cidadania se esfacelou, como ficamos diante de nossa utopia maior que é a de construir a cidadania planetária? A educação ambiental poderá iniciar uma fase na qual as novas gerações formadas a partir dessa crise ética e política serão as protagonistas? Poderá a educação ambiental ter participação efetiva na reconstrução da cidadania? Em caso positivo, com quais referenciais teóricos e políticos? Serão as próximas gerações de educadores/as ambientais capazes de redefinir, através de suas práticas cotidianas, não só a cidadania, mas também principalmente um comportamento político de autonomia dos cidadãos e cidadãs e dos movimentos sociais frente aos aparelhos de Estado?”

Uma reflexão para essa conjuntura caótica é apresentada a partir da dedicação e da participação consciente nos rumos de uma educação política e ética. A cidadania planetária não é um conjunto de cidadanias locais ou nacionais, nem virá um dia como prêmio ou etapa final da conquista destas. É um processo que ultrapassa fronteiras e envolve sentimentos e identidades de pertencimento, mas é praticamente impossível abordá-la nas práticas sociais e pedagógicas cotidianas se não se recolher os fragmentos do que sobrou do que era entendido por cidadania. O que fica como possibilidade e ponto de partida são as idéias de liberdade, justiça e solidariedade e a valorização da vida, como arte, bem como significado existencial e político em qualquer lugar do planeta.

Esse sentimento que Reigota (2006b) expõe de “esfacelamento” de um sonho, nesse ensaio, reflete um processo de construção da cidadania, de mobilização, de resistência; de anos difíceis, que contou com a atuação de muitos “companheiros”, militantes, intelectuais, professores e educadores/as ambientais

comprometidos com esse tempo histórico e presente, das lutas por justiça, democracia, liberdade e pelo fim das injustiças sociais, profundamente ignoradas. Solidarizo-me enquanto atuante desse processo com sentimentos, sonhos, esperanças e na ação concreta, na construção de uma outra sociedade.

Barthes menciona que toda a palavra dita ou escrita é uma inevitável forma de poder. Principalmente quando pretende fazer a crítica a alguma outra forma de poder:

Não há como escapar disto que os próprios seres humanos criaram. Ou há? E jamais seria o tornar a linguagem uma fala mais aguda ainda, mais cientificamente objetiva, pois isto somente aumentaria o seu poder. Se há uma saída ela está no afã de transgredir a ordem da linguagem. Ele usa um termo jocoso, mais duro também: trapacear com a linguagem. Armar armadilhas onde a linguagem séria tropece e caia. E ao se desarmar, consiga dizer, por um momento que seja, alguma verdade proveitosa. (BARTHES, 2005).

A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série.

O filme *The Wall*, de Alan Parker, para os educadores em processo de reflexão e de autoconstrução, estabeleceu um marco bastante importante à crítica da escola formal. Gallo (2005) exemplifica que, ao som de *Another Brick in the wall*, do Pink Floyd, a escola inglesa é mostrada como uma imensa máquina que transforma crianças em bonecos sem face e que, pouco a pouco, são triturados num imenso moedor de carne. Cada estudante é nada mais, nada menos do que um tijolo no muro, ou outra engrenagem na máquina.

Gallo (2005) destaca que uma característica da desterritorialização na literatura é a língua, que se desterritorializa; na educação, a desterritorialização é dos processos educativos. As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre dizendo o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar. Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos; a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um.

#### 4.1.2 O Diálogo na Educação Ambiental

A “condição dialógica” na prática pedagógica de Educação Ambiental é um dos desafios para os educadores críticos no atual contexto planetário. Estão a exigir diálogo permanente na busca de possibilidades viáveis às práticas sustentáveis, na relação entre culturas diferentes e na valorização dos saberes tradicionais/populares aliados ao conhecimento historicamente elaborado.

O diálogo em Freire (2004) pressupõe troca, em que os seres humanos se educam “mediatizados pelo mundo”. O educador é aquele que, enquanto educa, se educa, em diálogo, com o educando, que, ao ser educado, também educa. O diálogo entre o educador e o educando pode construir um saber prático de libertação. A palavra possui duas dimensões: ação e reflexão. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, volta-se problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciamento. Assim, dizer a palavra não é privilégio de alguns humanos, mas direito de todos os homens e mulheres.

Os sujeitos descobrem que “ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo” (FREIRE, 1979). Essa compreensão implica o conhecimento de não estarem no mundo somente, mas com o mundo.

Nosso papel como educadores não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo em que se constitui. (FREIRE, 1987).

É de fundamental importância saber ouvir e essa qualidade remete o indivíduo à necessidade de respeito ao outro. Freire (2004) problematiza “como ouvir o outro, como dialogar, se só ouço a mim mesmo, se só vejo a mim mesmo, se ninguém que não seja eu mesmo me move ou me comove? A humildade me ajuda a jamais deixar-me prender no circuito da minha verdade”. A humildade, conforme Freire (2004), “[...] exige coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós



mesmos e aos outros. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência [...]. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Em Freire (2004), o diálogo é um encontro que se realiza na práxis (ação + reflexão), no engajamento, no compromisso com a transformação social, em que o diálogo tem clara conotação política. O diálogo produz a socialização de saberes/experiências entre sujeitos, lideranças e pesquisadores, resultando em um outro conhecimento, sem a pretensão de conclusões ou mesmo de supremacia de quaisquer saberes.

### **4.1.3 A Participação na Educação Ambiental**

Suscitar na comunidade o desejo de participação pode ser um dos papéis relevantes da Educação Ambiental em seu fazer político e pedagógico, engajada na prática de emancipação dos sujeitos, sensibilizando-os e envolvendo-os na compreensão de saberes, construção de conhecimentos e na elaboração de alternativas às questões sociais e ambientais localmente contextualizadas.

Para Bordenave, a participação fixa-se no ambicioso objetivo final da “autogestão”,

[...] isto é, uma relativa autonomia dos grupos populares organizados em relação aos poderes do estado e das classes dominantes. [...] implica o aumento do grau de consciência política dos cidadãos, o reforço do controle popular sobre a autoridade e o fortalecimento do grau de legitimidade do poder público quando este responde às necessidades reais da população. (BORDENAVE, 2007).

A democracia pressupõe participação, seja ela representativa, seja ela direta, nos processos de tomada de decisões que são sempre políticos de reflexo social. Democracia é uma forma de relacionamento entre as pessoas, um modo de participação. A Democracia participativa, também dita “direta”, constitui sujeitos

atuantes na defesa e definição de objetivos individuais e coletivos, restringindo a representatividade, por vezes concedida sem uma devida correspondência, às necessidades dos representados.

Quando sensibilizados e motivados a participar pela identificação com as questões sociais e ambientais, os sujeitos compreendem a relação com suas próprias vidas e percebem a importância da ação com possibilidades de influenciar e mudar determinada realidade local na qual estão inseridos.

A participação na comunidade representa uma atuação no microespaço social, complexo e dinâmico, e reflete e é reflexo do macroespaço, regional, nacional ou planetário. Quando os sujeitos e o grupo acreditam no seu poder transformador para enfrentar as questões sociais e ambientais detectadas, fruto da construção coletiva dessas decisões, aumentam as possibilidades de concretização das ações necessárias.

Um saber necessário para a prática educativa é a coragem — (*core + agire*) agir com o coração — de se abrir ao outro, compreendendo que a disponibilidade para ouvir e aprender como o outro enriquece a ambos.

A Educação Ambiental será libertadora quando do “desvelamento da realidade” e da atuação social não se dissocia da reflexão.

#### **4.1.4 A Educação Ambiental como Educação Política e Ética**

Reigota (2004) oferece uma reflexão sobre o “fazer” em educação ambiental como educação política, enfatizando antes a questão “por que”, do que “como” fazer. Considerando que a educação ambiental surge e se consolida em um momento histórico de grandes mudanças no mundo, ela tende a questionar as opções políticas atuais e o próprio conceito de educação vigente, exigindo-a, por princípio, criativa, inovadora e crítica. Freire afirma o seguinte:

[...] ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica. [...] O discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. [...] É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos

fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”. (FREIRE, 2004).

O sentido político imprime na vida relações com o passado, presente e futuro, desde um tempo sem início na perspectiva de dimensões éticas.

Pode-se construir uma dimensão ética com todas as expressões de vida, não se limitando a vida humana – uma vida só se mantém se outra se mantiver. Essa é a essência da Educação Ambiental, aliada à dimensão política, que também deve ser ética.

Reigota destaca o seguinte:

A ética está muito pouco, ou quase nunca, presente nas relações sociais. A educação ambiental crítica está, dessa forma, impregnada da utopia de mudar radicalmente as relações que conhecemos hoje, sejam elas entre a humanidade, sejam entre esta e a natureza. (REIGOTA, 2006).

Retomar o sentido da dimensão da existência humana é olhar no outro o seu eu e reconhecer o outro dentro de você. É espelhar-se nas relações sociais e refletir-se nas águas límpidas do lago, é humanizar-se. É buscar a sua essência na relação com o outro.

Reigota (2006c) tem analisado o papel ético e político que os educadores têm enquanto pesquisadores e profissionais da ciência. Nesse contexto, a problemática ambiental representa um grande desafio ético e epistemológico que nos questiona sobre o tipo de ciência que está sendo produzida. Com esse argumento, ele aponta à necessidade de reflexão coletiva e transdisciplinar para dar condições de alcançar algumas respostas e alternativas. Além disso, enfatiza que os aspectos políticos, éticos e epistemológicos da produção científica comprometida com a sustentabilidade, merecem maior dedicação.

Reigota (2006c) localiza os genes — persistência, dimensão e complexidade — da problemática ambiental atual no surgimento dos avanços científicos, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial e acrescenta que este é marco histórico de uma outra etapa ou, quem sabe, de um “período histórico diferente”.

Nessa perspectiva, Reigota traz a seguinte reflexão:

A arte e a política de produzir conhecimento deveriam, neste momento histórico em todo o mundo, estar condicionadas por seus possíveis impactos ambientais, assim como pelo potencial que tenham de constituir-se em alternativas que contribuam para a construção de sociedades democráticas, justas e ecologicamente sustentáveis. (REIGOTA, 1998).

Para Dobson (1999), a possibilidade de aplicar a sustentabilidade pressupõe transformar os fundamentos do sistema capitalista. “A sociedade sustentável é uma sociedade utópica no sentido estrito do termo”. Rodrigues define a utopia da sociedade sustentável da seguinte maneira:

Uma sociedade sustentável pode definir-se como a que vive e se desenvolve integrada com a natureza, considerando-a um bem comum. Respeita a diversidade biológica e sociocultural da vida. Está centrada no pleno exercício responsável e conseqüentemente da cidadania, com a distribuição eqüitativa da riqueza que gera. Não utiliza mais do que pode renovar-se e favorece condições de vida digna para as gerações atuais e futuras. (RODRIGUES, 1997).

Reigota (2006c) sublinha, dizendo que esse argumento deixa claro que a noção de sustentabilidade envolve dimensões políticas, sociais, culturais e biológicas que exigem uma extensa produção e difusão de conhecimentos e de princípios éticos-políticos. É nesse espaço das práticas sociais cotidianas e na produção de conhecimentos transdisciplinares onde se dá o primeiro embate político para a concretização da sustentabilidade.

O debate da questão ambiental extrapola o lugar e compreende a própria forma como a sociedade se relaciona com a natureza.

O paradigma que mantém a atual civilização “moderna” repousa na separação entre sistema social e natural e na oposição entre ser humano e natureza.

Ao “evoluir” tecnológica e cientificamente o ser humano afastou-se da natureza e passou a ver-se “sobre o natural” (DESCARTES, 2005). Essa visão coloca a natureza fora do ser humano, a lhe servir.

Melucci observa que, no mundo contemporâneo,

A natureza não é mais separável de modo claro da cultura porque a sociedade intervém de modo mais massivo sobre as bases mesmas da realidade natural seja no sentido ecológico seja no sentido biológico. A natureza externa e a nossa mesma natureza biológica se tornam objetos de intervenção social, dependem das nossas decisões e das nossas escolhas. (MELUCCI, 2005).

Reigota com suas obras contribui com a construção de uma nova prática pedagógica em Educação Ambiental, em uma perspectiva transdisciplinar, dialogando com o saber popular e científico e perpassando as diferentes áreas do conhecimento. Considera que o desafio da Educação Ambiental é sair da ingenuidade e do conservadorismo biológico e político, a que se viu confinada e propor alternativas sociais, considerando a complexidade das relações humanas e ambientais.

As representações sociais de meio ambiente podem ser inúmeras e variadas e podem ter a forma e expressão do pensamento individual ou de um grupo.

Gonçalves (1989), em sua crítica ao conceito de meio ambiente, propõe uma visão de ambiente por inteiro, ou seja, considerá-lo nas suas múltiplas facetas. Não sendo mais possível conceber “ambiente” como equivalente à “natural”. O ambiente por inteiro, como se refere, implica em privilegiar o homem como sujeito das transformações, sem negar as tensões sob as mais diferentes dimensões.

Na perspectiva de uma ética ambiental, o respeito aos processos vitais e aos limites da capacidade de regeneração e suporte da natureza deveriam balizar as decisões sociais e reorientar os estilos de vida, hábitos coletivos e individuais. (CARVALHO, 2002).

Isabel Carvalho, em sua tese de doutorado, publicada no livro *A Invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil*, (2002), apresenta as trajetórias de 16 educadores ambientais, entre elas, a de Marcos Reigota, na qual o intitula um “ecologista libertário” e diz que a educação ambiental preconizada por Reigota “sintetiza sua visão de mundo, representativa de uma concepção de política como estilo de vida”.

A educação ambiental representa ao mesmo tempo uma crítica à alternativa aos processos pedagógicos conservadores. Mas sua crítica/alternativa não se limita ao espaço educativo. Ela se amplia ao modelo econômico, social e

cultural vigente, assim como às formas de se fazer política, ciência e arte, sem esquecer ainda que ela pretende influir no cotidiano, propondo relações sociais e afetivas baseadas na ética, na justiça e na sustentabilidade. (REIGOTA, 1998).

Carvalho (2002), nos comentários finais dessa narrativa, sublinha que a mesma traz elementos para além de sua história pessoal apontando para uma via bastante emblemática de acesso à política e à questão ambiental. “Emblemático porque podemos ver esse circuito em outros informantes e em várias lideranças políticas no campo ambiental e mesmo fora dele, em nosso atual momento societário”.

Reconhecer a importância da dimensão ambiental amplia as possibilidades de constituição de sujeitos políticos comprometidos com o seu tempo e sua história, construtores de processos dialógicos, democráticos, capazes de aprofundar a crítica ao modelo de sociedade atual e contribuir com a construção de alternativas baseadas no respeito a todos os seres do planeta.

#### **4.1.5 A Pesquisa e a Práxis na Educação Ambiental**

Freire (2004) afirma que ensinar exige pesquisa, e não há pesquisa sem ensino. “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Torna-se de fundamental importância que a pesquisa de campo ofereça um caminho indispensável a não-rotulação dos saberes tradicionais/populares e também não imponha categorias de análise feitas sobre essas populações.

Nancy Mangabeira Unger, em sua tese de doutorado, publicada no livro *Da foz à nascente: o recado do rio* (2001) explicita a sabedoria popular na parte em que menciona Valdemar, sujeito de sua pesquisa, durante o trabalho de campo ao longo do Rio São Francisco.

Como habitante do sertão, Valdemar revela uma consciência com o ambiente onde se situa, transitando através de diferentes níveis de realidade e dando-nos uma dimensão do estranho e do mistério que permeiam a paisagem sertaneja, apreendida na pluralidade de seus níveis, muitas vezes inapreensíveis a um pensamento acostumado a ver o mundo pela ótica de uma racionalidade linear. (UNGER, 2001).

A autora capta, por meio da fala de um homem simples, a profundidade da relação que estabelece com a natureza onde produz conhecimento. “É pela contemplação e pelo reconhecimento da sacralidade da Natureza que Valdemar reconhece a voz dos pássaros e os mistérios do rio. Sua relação com a região se efetua a partir de uma sensibilidade que compreende a situação do rio, sem dissociar o que chamamos de dimensão física, geográfica, mítica e da vida”.

A autora, a partir das falas de Valdemar, vai desenhando o saber que ele adquiriu na observação e na relação que estabelece com a natureza.

O verdadeiro saber se desenvolve em consonância com o sentimento de reconhecimento do sagrado e o respeito pelo que é conhecido [...]. E é preciso que o ser humano se coloque em estado de disponibilidade para acolher o sentimento profundo das coisas, a revelação dos mistérios da Natureza. Desse ponto de vista, a sabedoria reside em agir em consonância com o ritmo da Natureza. (UNGER, 2001).

De acordo com a narrativa de Valdemar, Unger (2001) destaca que não há, no discurso de Valdemar, uma linha divisória de acordo com a qual o planeta, ou o domínio do encantamento, estaria do lado do imaginário, em contraposição ao domínio da realidade. Trata-se antes da existência de vários níveis de realidade, o diurno e o noturno, o da mesma natureza e o que é de outra natureza, o visível e o velado, o que se dá a conhecer e o que convida o homem a manter uma distância respeitosa.

Os educadores e a escola devem respeitar os saberes com que os educandos chegam a ela, mas também, discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos.

Freire (1975) enfatiza que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção.

É importante que a pesquisa traga os limites da ação em educação ambiental; traga em educação a dimensão ética e política da própria pesquisa.

É preciso se colocar a disposição da flexibilidade, da abertura para outras possibilidades de se fazer pesquisa e enfrentar as dificuldades de fazer esse registro. Se autorizar a explicitar essa realidade através de um diálogo constante e de uma “reflexividade crítica”, compreendendo a “inteligência narrativa que há na vida cotidiana”.

Para Melucci, a pesquisa é:

[...] uma prática de observação que coloca em relação ação, linguagem e vida cotidiana dos sujeitos. Os atores podem “dar conta” das suas práticas, e a pesquisa é uma possibilidade dialógica e reflexiva de “dar conta” da ação mesma. A narração é, deste modo, distinta da ação, mas faz parte dela como seu elemento construtivo. (MELUCCI, 2005).

Brandão revela que transitou da pesquisa fundada sobre uma aplicação tecnicamente impessoalizada de questionamentos uniformes, ao domínio de pesquisas de campo pautadas pela intercomunicação francamente pessoal e pela construção de intervências do tipo sujeito-sujeito entre o pesquisador e os pesquisados.

A realidade, mesmo a de rotina de uma segunda-feira em uma comunidade camponesa, era agora não mais redutível às palavras ditas em respostas às perguntas feitas. Era visual, plástica, interativa, performática, teatral, dramática. Ela era a síntese frágil, efêmera e poderosa de tudo isto, o tempo todo e ao mesmo tempo [...]. Era preciso voltar do campo com algo bem além de registros em cadernetas e entrevistas gravadas. Era preciso voltar repleto de imagens, de fotografias em cores e em branco-e-preto [...]. Em síntese: descobrir a pessoa do outro implicou em descobrir a sua imagem. “Descobri-la implicou o desejo de preservá-la, de ter como tê-la e levá-la comigo depois que ele fosse embora”. (BRANDÃO, 2005).

A educação em geral e a educação ambiental, em particular, podem dialogar com os saberes tradicionais e populares e construir e reconstruir conhecimentos de forma crítica, compreendendo melhor a realidade, com possibilidade de transformá-la.



Reigota (2006c) destaca que o conteúdo da educação ambiental deve possibilitar ao “estudante” fazer ligações entre a ciência, as questões imediatas e as questões mais gerais, nem sempre próximas geográfica e culturalmente.

A construção e a compreensão da história local permitem ao educando um referencial para compreensão da dinâmica social, percebendo-se como parte integrante da história, não simples espectador, mas sujeito, construtor de fatos e acontecimentos que não são lineares, mas permeados de continuidades e descontinuidades próprias do processo histórico.

A cartografia da educação ambiental no Brasil da conta do deslocamento de uma perspectiva surgida nos movimentos sociais e nas ciências naturais, em direção às universidades, em busca de fundamentação teórica nas ciências sociais e humanas, sobretudo, na educação.

Um estudo mostra que, de 1984 a 2002, foram produzidos no Brasil, e por brasileiros no exterior, uma tese de livre docência, 40 teses doutorais e 244 dissertações de mestrado (REIGOTA, 2002c). É significativo que a maior parte dessa produção provenha de cursos de pós-graduação em educação (18 teses e 140 dissertações) de diversas universidades brasileiras e estrangeiras. Essa produção apresenta características científicas e políticas significativas.

Nesse estudo, analisaram-se os aspectos relativos ao conteúdo, às bases teórico-metodológicas, às perspectivas políticas e à temática ambiental das teses e dissertações. Devido ao espaço disponível no artigo, o professor centrou a análise unicamente nos dados quantitativos relativos aos aspectos cartográficos.

Reigota analisa e reflete sobre a conjuntura em que a Educação Ambiental sofreu resistências e quando se abre uma nova etapa ao chegar à pós-graduação em educação.

Desde o início dos anos oitenta até pelo menos a segunda metade dos anos noventa, se deu o predomínio do pensamento pedagógico marxista nos principais e mais influente departamentos de pós-graduação em educação no Brasil. Os principais expoentes desse pensamento nunca esconderam que eram refratários aos questionamentos e perspectivas pedagógicas e políticas da educação ambiental. Quando a educação ambiental se incorpora aos programas de pós-graduação em educação, começa a acontecer um giro neste desdém, que pode se ver como uma confrontação epistemológica e política entre correntes mais ou menos afins a crítica radical do capitalismo. (REIGOTA, 2003b).

Reigota (2006c) afirma que assume os riscos de expor uma intuição, porque se refere somente a dados quantitativos do estudo de referência, portanto, não está proporcionando suficientes bases para uma análise apropriada.

Para ele, a trajetória a ser considerada é o processo de formação profissional e política e as opções, desvios, apoios e estímulos que cada pesquisador tem recorrido ao longo de sua carreira e, como recepção, a acolhida dada aos pesquisadores e a suas idéias sobre educação ambiental e, para os fins desse ensaio, explicitando os encontros e desencontros com seus assessores, assim como as características teóricas, metodológicas e políticas dos programas de pós-graduação onde realizaram seus trabalhos (CARVALHO, 2002; REIGOTA, 2003a; REIGOTA; POSSAS; RIBEIRO, 2003c).

Reigota (2006c) está convencido de que a análise da trajetória e a recepção dos pesquisadores em educação ambiental poderão revelar o processo de construção de uma área do conhecimento. “[...] uma transversalidade entre as variadas áreas do saber, integrando-as, se não em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais inclusiva, possibilitando conexões inimagináveis”. (GALLO, 2005).

Argumentará sobre a trajetória de alguns pesquisadores que apresentam características especiais de ruptura, de audácia, de pertinência, de articulação crítica de conhecimentos e de construção paradigmática.

Reigota (2006c) analisa cinco teses de doutorado e aqui cita-se apenas uma desse conjunto, como forma de exemplificação de sua análise e proposições oferecidas.

A de número três, intitulada *Educação ambiental: limites e possibilidades de uma ação transformadora* (2002), de Andréa Focesi Pelicione, com a assessoria da geógrafa Helena Ribeiro Sobral (doutora em geografia pela Universidade de São Paulo) analisa as representações de meio ambiente e de educação ambiental dos alunos do curso de Especialização em Educação Ambiental, da Faculdade de Saúde Pública, da Universidade de São Paulo (USP). Pelicione (2002) avalia o curso e como a questão ambiental, apoiada na teoria das representações sociais, se apresenta na análise do discurso de um grupo de profissionais da educação ambiental que atua principalmente na cidade de São Paulo, e aqueles que buscam na USP referências teóricas que possam ampliar suas práticas pedagógicas e intervenções políticas cotidianas. O pensamento pedagógico de Paulo Freire

possibilitou à autora analisar os limites e o potencial da educação ambiental, não só na Faculdade de Saúde Pública da USP, senão também em uma cidade com os desafios de São Paulo. Essa autora é graduada em Geografia pela USP e em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas. Em sua dissertação, utiliza o conceito de percepção, com referências teóricas em geografia e psicologia ambiental. Sua trajetória transita das percepções das representações sociais de meio ambiente, o que lhe permite manejar conceitos originados em concepções epistemológicas distintas, mas que contribuem para obter uma melhor compreensão de como as pessoas “percebem” (nos aspectos sensoriais, cognitivos e biológicos) e “representam” (no imaginário, na cultura e nas interações e práticas sociais) o meio ambiente.

Com esses poucos dados quantitativos e alguns exemplos destacados da produção acadêmica brasileira em educação ambiental, Reigota (2006c) afirma que, em sua análise, constatou (além de ramificações, rupturas, diálogos e construções paradigmáticas que atravessam a trajetória dos autores considerados) que a educação ambiental tem conquistado legitimidade no cenário da produção científica, o que se cristalizou em 2004, quando foi incluída como uma área de conhecimento da educação pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED).

Reigota (2006c) finaliza dizendo que a ciência contemporânea pode incorporar a noção de sustentabilidade, para contribuir com a construção de uma sociedade justa, democrática e ecologicamente responsável, mas os acontecimentos e pesquisas manifestam que o processo já iniciou.

Os textos mencionados a seguir são contribuições da ANPED à pesquisa em Educação Ambiental, no que se configura uma educação ambiental popular ou uma educação ambiental dialógica. João Figueiredo, em seu artigo intitulado *Pesquisa engajada e intervenção em educação ambiental dialógica* (2006) afirma que “[...] a pesquisa engajada eclode como a opção necessária. A educação ambiental dialógica nos parece ser a mais oportuna, no contexto da educação ambiental popular”. Nesse artigo, Figueiredo apresenta a pesquisa desenvolvida na região da seca no nordeste, na cidade de Irauçuba (CE), para identificar e comparar as representações sociais da água, atitudes e práxis relacionadas, em um esforço de compreensibilidade do “ponto de vista” popular, na pretensão de contribuir com um processo transformador. Propõe, para o desenvolvimento da pesquisa, uma

perspectiva dialógica e eco-relacional para transcender um paradigma holístico ou apenas ecológico e interagir enquanto teia de vida em uma compreensão autopoietica.

Figueiredo (2006) afirma que o objetivo principal desse trabalho é refletir sobre a prática docente, costumeira nas salas de aula da Alfabetização de Jovens e Adultos do município de Irauçuba (CE), impregnadas de uma postura tradicional de ensino, em confronto com uma ecopraxis educativa, molhada das contribuições de Paulo Freire, associadas à Perspectiva Eco-Relacional<sup>4</sup>. Esse trabalho apresenta uma reflexão acerca do potencial freireano para a EA, reconhecendo os limites de outras formas de Educação Ambiental. Menciona ainda que o grupo de autores-pesquisadores e os grupos-aprendentes consideram pertinente uma EA contextualizada, uma Educação Ambiental Dialógica. Pensar em uma EA, nessa abordagem dialógica, significa atender a princípios como a interdisciplinaridade, o diálogo democrático, o aprendente como autor ativo e a contextualização como essencial no processo educativo, a supra-alteridade que valoriza o outro como legítimo outro; o saber parceiro etc. Tem-se, na superação das situações limite, a consolidação de sonhos possíveis e o fortalecimento de grupos-autores, educativos, autônomos, organizados, colaborativos, zelosos com suas singularidades ambientais.

A construção vai se fazendo ao se construir. Porém, precisamos de um planejamento que aponte na direção do inédito viável. Que possa superar as situações limite e consolidar os sonhos possíveis. Nessa direção é que precisamos refletir os possíveis meios de realização de nosso propósito. É essencial unir percurso desejante e trajetória de sentido. (FIGUEIREDO, 2007).

Embasada em uma abordagem freireana, a traz uma pesquisa-intervenção dialógica, relacionando educação ambiental e representações sociais. Pesquisa-ensino, ação-reflexão-ação-transformação. Propõe uma relação entre “leitura de

---

<sup>4</sup> A perspectiva Eco-Relacional enfatiza que são fatores essenciais e indissociáveis de uma leitura capaz de contribuir para um mundo solidário, habilitado a resistir à conjuntura crítica em que atualmente vivemos a superação de uma leitura cartesiana das relações sociais com as esferas não humanas; a valorização do outro como legítimo outro que se humaniza nas relações afetivas (MATURANA, 1998) NA REFERÊNCIA CONSTA MATURANA, 2001 E 2000; e que as esferas psíquica-sócio-política-ecológica-natural são parcelas da totalidade.

mundo” e educação na valorização da cultura e dos saberes populares, de suas representações sociais (MOSCOVICI, 1978).

A tese se referencia em Freire, que é a matriz básica de toda a fundamentação teórico-metodológica, que norteia a compreensão eco-relacional nessa perspectiva de educação ambiental dialógica. Assim, obtiveram alguns resultados concretos, tais como a constituição de um fórum local, cursos desenvolvidos em parceria, criação de OGN popular etc. Isso pode permitir uma conclusão em processo, que indicou o “[...] potencial de ação que existe quando colaboramos com o povo e damos ouvidos as suas falas” (FIGUEIREDO, 2007).

Apresenta-se outra contribuição ao debate da ANPED, o artigo de Valdo Barcelos, intitulado *Antropofagia cultural e educação ambiental: formação de professores/as* (2005). Nele, Barcelos (2005) afirma que sua atenção é para a formação de professores/as quanto ao exercício da profissão, — suas relações com os/as educados/as no processo de ensino-aprendizagem escolar — na perspectiva freireana e ecologista. A EA, em particular, pensa o vir a ser humano como uma “Presença no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1977).

Barcelos (2005) recorre à capacidade de sonhar que impulsionou o pensamento ecologista libertário da década de 1960 e que, ainda hoje, atrai para a defesa de um mundo social e ecologicamente mais justo, profissionais de diferentes áreas.

Um dos trabalhos pioneiros, no sentido de estabelecer um diálogo entre as questões ambientais e o pensamento antropofágico, é apresentado no livro de Reigota, *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna* (1999). Esse autor, ao investigar as relações entre as idéias antropofágicas e as questões ecológicas contemporâneas, afirma que o *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* e o *Manifesto Antropófago* se constituíram em momentos decisivos na cultura brasileira, à medida que inauguraram o rompimento de seu autor, Oswald de Andrade, com as principais idéias que marcaram a *Semana de Arte Moderna*, dando, com isso, os primeiros sinais do que viria a ser o “movimento antropofágico”. Para ele, um dos movimentos mais importantes da cultura brasileira e inaugurador da pós-modernidade por essas *terras brasílicas*. Reigota (1999) detaca que é importante levar em consideração, quando se coloca em diálogo ecologia e Antropofagia, o fato de

que a interpretação ecologista dos manifestos Pau-Brasil e Antropófago precisa ser feita a partir da contemporização destes.

Barcelos (2005) propõe, enfaticamente, que nessa formação, as relações ensino/aprendizagem devem contemplar o respeito e o cuidado no trato com as diferenças dos/as educados/as, que são, nesse tempo, “convocados” a repensar, a re-significar o cotidiano escolar.

Propõe para a formação de educadores/as um desafio, ao romper com os clichês, regras, e práticas educativas reducionistas, por meio de uma interlocução com a idéia da *Atropofagia Cultural* de origem oswaldiana em que, já na década de 1920, artistas e intelectuais se rebelaram contra a arte imitadora dos museus da velha Europa e das cópias de modelos tão ao gosto daquilo que Oswald de Andrade chamou, em seu *Manifesto Antropófago* (1928), de “Elites vegetais em contato direto com o solo”. Os antropófagos não andavam a procura de mapas seguros feitos com tintas eternas. Antes, pelo contrário, aceitaram o desafio de fazer o mapa durante o caminho. Esta é uma das atualidades do pensamento antropofágico: aceitar partir para o mar revolto dos tempos atuais apenas com um rascunho de mapa em mãos. Para Freire (1977), “Conhecer, não é, de fato, adivinhar, mas tem algo a ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir”.

Barcelos (2005) vai buscar uma aproximação, o diálogo entre a EA, a formação de professores/as e as idéias antropofágicas, justamente para abrir espaços pedagógicos de criação, de pesquisa e de alternativas didáticas e metodológicas. O processo educativo precisa buscar novos interlocutores. Não é mais aceitável que se continue repetindo normas, regras, fórmulas e importando modelos sem fazer a sua devida, e necessária, devoração. Apresenta, assim, as contribuições do movimento antropofágico — e afirma que a busca de interlocução é quase, que totalmente, inexistente por parte de educadores/as —, que acredita poder construir uma estética e uma filosofia que, ao mesmo tempo, se relacione com as outras culturas e não despreze as raízes da terra, que viva essa experiência de deglutição saboreando suas diferenças com muito humor, preguiça e irreverência, como mostra Oswald nesta passagem do *Manifesto Antropófago*, em que caricaturiza Shakespeare: “*Tupi, or not tupi is the question*”.

Apresenta-se como terceira contribuição o artigo, de Shaula Sampaio, intitulado *Costuras narrativas: discutindo a “fabricação” de Identidades em Educação*

*Ambiental* (2005), que desenvolve uma discussão a respeito da constituição narrativa de identidades em educação ambiental, baseadas em uma pesquisa de mestrado, que tratou da “fabricação” de educadores/as ambientais por meio do acompanhamento de um curso de formação continuada de professores oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre (RS).

Sampaio (2005) acompanha entrevistas com alguns professores/as em formação, com assessores/as dessa Secretaria, responsáveis pelas políticas de educação ambiental, e com professores/as que foram indicados como “modelos” ou “exemplos” de educadores/as ambientais no âmbito dessa rede de ensino. Esse artigo analisa alguns aspectos referentes à construção narrativa de tais identidades nas entrevistas que foram realizadas com esses sujeitos. As discussões empreendidas nesse texto são relevantes para se pensar sobre a formação de educadores/as ambientais, sobre alguns discursos que se entrelaçam nessa rede discursiva e sobre algumas características que a autora aponta como constituintes das identidades em educação ambiental.

Lendo e relendo o material analítico produzido durante a pesquisa — o diário de campo e as transcrições das entrevistas — a pesquisadora procurou garimpar expressões, palavras, histórias, metáforas que falam sobre a construção do/a educador/a ambiental, com o propósito de enfatizar que, nessas narrativas, a identidade está sendo ativamente “fabricada”, ou seja, que esta não se encontra pronta em alguma dimensão exterior esperando por ser descrita. Quando a autora menciona “política de identidade em educação ambiental”, refere-se que essas políticas não necessariamente são produzidas em alguma instância determinada, mas contêm e se estruturam em discursos e representações culturais relacionados à educação ambiental que atravessam diferentes instâncias, configurando um emaranhado que é difícil dizer onde começa e onde termina.

A educação ambiental habita esses discursos como uma forma de garantir a construção desse/a novo/a educador/a que vai direcionar suas ações ao propósito de integrar a escola com a comunidade. Tais discursos aproximam-se do que se costuma chamar de “pedagogia crítica”. Essa necessidade de que o/a professor/a atue “para além dos muros da escola”, envolvendo os saberes da comunidade, é uma representação cultural não exclusiva da educação ambiental.

O objetivo da pesquisadora está em buscar trechos das entrevistas, em que os relatos dos professores/as em formação possam apresentar os elementos que marquem os processos de identificação, sem a pretensão de forjar uma história comum da "fabricação" de identidades em educação ambiental, mas busca encontrar nos detalhes de cada relato as transformações e as crises construídas nas próprias narrativas. Comenta que, infelizmente, não tem condições de trazer para esse texto a riqueza de cada uma das histórias em todos seus encadeamentos; portanto, apresenta, apenas, alguns trechos que a seu ver pareceram marcantes e significativos.

Destaca-se aqui a contribuição da educadora ambiental Elisa, que leciona Geografia e conta que se sentia como grande parte dos/as professores/as, com dificuldades em motivar os/as alunos/as, pois os conhecimentos geográficos eram sempre muito distantes da vida deles/as. Até que um dia, ela conheceu o *Atlas Ambiental de Porto Alegre* (MENEGAT *et al.*, 1998) e encontrou nele a grande ferramenta para a mudança de rumo que ocorreria em seu trabalho a partir daí. Elisa explica que, depois desse "achado", suas aulas passaram a despertar o interesse dos/as alunos/as, levando-a a desenvolver um abrangente projeto com base no uso do Atlas, que resultou na iniciativa de seus/suas de alunos/as em formar um grupo ecológico que se tornou bastante atuante na escola e na comunidade.

A professora destacou, em seguida, uma série de acontecimentos que levou seu trabalho a ser reconhecido, o que fortaleceu não apenas o projeto em si, mas também a constituição de sua identidade de educadora ambiental. Assim, quando decidiu apresentar seu trabalho para a equipe da UFRGS, responsável pela elaboração do Atlas, seu projeto foi bastante apreciado, de modo que ela foi convidada a acompanhar a equipe para apresentá-lo na Feira de Hannover, na Alemanha. Em outro episódio, essa professora conta que ganhou o prêmio "Professor Nota 10", promovido pela *Revista Nova Escola*.

Essa é uma "história exemplar", tal como propõe Larrosa (1996). Histórias exemplares são essas histórias em relação às quais o ser humano é compelido a pensar sua própria história.

A professora Camila corrobora sua identidade de educadora ambiental por trabalhar questões ambientais na sua prática pedagógica, acrescentando que isso deveria ser feito pelos/as professores/as de todas as disciplinas. Em uma frase da



fala dessa professora, ela diz que a questão ambiental deve ser "uma questão de visão de cada um". Em outras palavras, a questão ambiental deve constituir a visão, o olhar, de cada educador/a. Camila defende, assim, que cada professor/a olhe para sua disciplina usando "lentes" ambientais e, a partir disso, ensine esse olhar a seus/suas alunos/as. Essa poderia ser uma forma de entender a formação de educadores/as ambientais: atuar na direção de fabricar um "olhar ambiental". Ou melhor, "olhares ambientais", pois o campo ambiental é muito plural, sendo constituído por numerosos discursos, algumas vezes, até, divergentes. Como afirma Santos (1998), o olhar executa uma função "ativa", que é inseparável da linguagem, na constituição do mundo, isto é, "o olhar, mesmo caleidoscópico, é sempre constituidor daquilo que vê e, portanto, situado pelas formações discursivas da sua época".

Mais uma vez a autora-pesquisadora realça que compreende as identidades como arranjos provisórios, como cruzamentos de muitas vias, que não são aleatórios, visto que sua construção envolve investimento, mas que são situacionais, por decorrerem da confluência de diversos fatores em determinados momentos.

À luz dos desafios ambientais planetários e, particularmente, dos brasileiros, a comunidade científica não poderá deixar de lado suas responsabilidades políticas e éticas na produção de conhecimentos e na formação das novas gerações de pesquisadores em educação ambiental.

Para Freire (2002), a educação nasce na relação entre cultura e a história, dentro da cultura e da história, a educação se processa no contexto histórico, no contexto cultural. É por isso também que ela não pode ser neutra; não há, nunca houve, nem haverá neutralidade educacional. Portanto, é importante insistir que não existe ciência neutra, e a que se constrói na perspectiva da sustentabilidade é uma ciência incipiente, controversa, que duvida de seus resultados e aplicações, mas que está convencida de seu compromisso político e de uma melhor e mais adequada competência técnica.

Para estar aberto a essas possibilidades e perceber essas narrativas, é necessário aumentar a sensibilidade, utilizar recursos não convencionais, registros de fatos, situações, sujeitos, circunstâncias, completudes, finitudes, em uma perspectiva processual e também anunciar os limites daquele saber "opacidade".

Certo grau de opacidade das relações sociais é uma condição necessária para instituir a posição do observador. Então, o grau de transparência e opacidade que a pesquisa contém em si torna-se responsabilidade do pesquisador (MELUCCI, 2005).

Há um chamado entre a rigidez que se tinha e a ousadia, que quer abrir espaços para uma intervenção criativa, buscando o reencantamento do viver, o deslumbramento da vida com cores, gestos, ousadias e outras linguagens para registrar o que incomoda e o que traz alegrias, satisfações e encantamentos.

A pesquisa revela mais do cotidiano, com opiniões e valores, relacionamentos sócio-culturais e, capta os nós psicossociais da teia de entrelaçamentos do individual com o social e o ambiental.

Somos todos responsáveis desde já e sempre pelas gerações que seguidamente realizarão o presente e o futuro. Mas se isto é verdade, e toda a complicada discussão sobre o futuro do Planeta traz no seu bojo a evidência de nossa responsabilidade diante de tudo o que, acontecer, é também verdadeiro que devemos ser solidariamente responsáveis pelas gerações que nos antecederam. (BRANDÃO, 1998).

Tanto na atuação docente quanto na militância social, a possibilidade de construir novas relações éticas e um outro mundo é urgente, necessária e possível, e todos são convidados a participar da construção de uma sociedade sustentável que, se será construída ou não é uma questão que continuará sendo uma utopia e uma dúvida constante. Para que serve a utopia? Para caminhar.

#### **4.1.6 Síntese do Capítulo**

Para o respeito a cada cultura e aos diferentes grupos identitários, o diálogo é fundamental e pode estabelecer relações recíprocas, interculturais, entre pessoas concretas. Construir uma identidade cultural na diversidade é enfrentar e romper com a colonialidade do pensamento, do saber, presentes nas mentes e nas práticas cotidianas, construindo assim, saberes não eurocêntricos. Esse processo de diálogo e

narrativas é uma das principais formas discursivas que carrega as informações, nas quais as representações sociais se desenvolvem.

A América Latina está agindo em uma outra perspectiva a partir do lugar e com os do lugar. A idéia de libertação por meio da práxis contribui para a desnaturalização das formas eurocêntricas, que oferecem a história européia como História Universal. De alguma forma, está-se buscando a desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. O colonialismo e o imperialismo, iniciados em 1492, não se extinguiram sob a forma da globalização neoliberal.

O desenvolvimento, antes dos anos 1960, visto como solução, produziu, nestes últimos 30-40 anos, a questão ambiental pelas contradições do mundo moderno-colonial, associado à globalização do desenvolvimento. Nessa conjuntura, a partir dos anos 1960, surge o movimento ambientalista.

A participação popular orienta a construção de políticas sociais e pode contribuir com a construção da autonomia das pessoas envolvidas e suas comunidades na construção de alternativas sociais e ambientais.

Ensinar é possibilitar a produção e a construção do conhecimento/saber em um processo dialógico. Nesse sentido, a fragmentação do saber não se extingue com a interdisciplinaridade. Logo, a transversalidade rizomática amplia os possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes. Essa perspectiva leva o educador, o professor-militante, a construir, a partir da observação, da reflexão, e da problematização, o que desafia o grupo; a produzir uma ação e uma construção coletivas, com criatividade, no respeito à autonomia, às subjetividades e à reciprocidade na relação com os educandos, a comunidade e suas organizações sociais.

A educação ambiental, em sintonia com a educação freireana, pode ser considerada uma “educação menor” se possibilitar um “ato de singularização, de militância e de resistência” e se for um “exercício de produção de multiplicidades”, que são a própria realidade e não remetem a um sujeito.

Hoje a perspectiva ecologista atua nos múltiplos aspectos do local e do global, reivindicando, como princípio, a “cidadania planetária” e percebe que, na “glocalidade” (o local e o global), cada lugar é, a sua maneira, o mundo.

A educação ambiental, baseada no diálogo entre gerações e culturas, em princípios ecológicos e éticos teve sua expansão com o movimento de retorno à

democracia no país por meio da ação do movimento ambientalista. A educação ambiental brasileira, recentemente viveu uma crise de identidade política, no momento em que a safra de soja transgênica, produzida clandestinamente no Rio Grande do Sul, foi liberada para comercialização, no governo Lula, e em outros episódios, como a transposição do Rio São Francisco, considerada obra estratégia do Governo Federal. Outro momento polêmico foi quando, muitos militantes ambientalistas se mobilizaram pela aprovação da lei de regulamentação da exploração da madeira na Amazônia, junto aos Grupos Greenpeace, WWF e GTA. No Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, o documento publicizado pelos Ministérios do Meio Ambiente e Educação, através do PROFEA, apresentou fragilidade em uma proposta de formação de educadores/as ambientais com suas contradições de fundamentação teórica.

A “educação maior” está sempre a nos dizer “o que”, “como”, “para quem” ensinar, impondo parâmetros, diretrizes, macropolíticas, expressando-se em documentos; enquanto uma “educação menor” está na sala de aula, nas ações cotidianas e na micropolítica.

A cidadania é uma possibilidade concreta e precisa ser construída em um cotidiano de desafios e lutas coletivas diárias. A condição dialógica exige, no atual contexto planetário, um diálogo permanente com gerações e culturas diferentes na busca de possíveis práticas sustentáveis.

Um desafio aos educadores críticos e propositivos, na sua práxis pedagógica em educação e, em particular, em educação ambiental, pode ser o de sensibilizar a comunidade para a participação na elaboração de alternativas sociais e ambientais localmente contextualizadas. Estabelecendo um valor maior à democracia participativa (direta), é que se constituem autores-atuantes na defesa de objetivos individuais e coletivos e se restringe a representatividade, por vezes concedida sem uma necessária correspondência aos anseios dos representados.

A sustentabilidade merece maior atenção e dedicação. Nela, a integração do humano com a natureza é condição, não utilizando mais do que pode renovar-se na natureza e, assim, oferecendo condições dignas de vida para as atuais e futuras gerações. Reconhecer a importância da dimensão ambiental amplia as possibilidades de constituição de educadores-autores-militantes, construtores de

processos dialógicos, democráticos, capazes de contribuir com a construção de alternativas baseada no respeito a todos os seres do/no planeta.

É importante que a pesquisa de campo ofereça um caminho que não rotule os saberes tradicionais/populares e não imponha categorias de análises sobre essas populações. Assim, é importante, também, respeitar, valorizar os saberes com os quais o educando chega à escola e dialogar com a razão de ser de alguns desses saberes com o ensino de conteúdos.

A educação ambiental pode dialogar com os saberes tradicionais/populares de forma crítica e contribuir para a construção/reconstrução de conhecimentos necessários a compreensão da realidade vivenciada, com possibilidades de transformá-la.

A cartografia da educação ambiental no Brasil apresenta características científicas e políticas significativas. Nesse sentido, tem conquistado espaços de legitimidade no cenário da produção científica e, em 2004, conquistou uma área de conhecimento da educação pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED). Como exemplo dessa pesquisa, apresenta-se a tese de Andréa Focesi Pelicione (2002), que analisa as representações sociais de meio ambiente e de educação ambiental; a tese de João Figueiredo (2006), sobre a pesquisa engajada e intervenção em educação ambiental dialógica; o artigo de Valdo Barcelos (2005), sobre antropofagia cultural e educação ambiental; e a dissertação de Shaula Sampaio (2005), sobre a “fabricação” de identidades em educação ambiental.

Na perspectiva de romper com a colonialidade do saber, a antropofagia cultural oswaldiana contribui com a não reprodução de normas e modelos importados, estabelecendo relações com outras culturas, mas valorizando as nossas raízes, devorando esse eurocentrismo, deglutindo, construindo uma cultura latino-americana.

A aranha ao tecer a sua teia exterioriza uma parcela de sua interioridade, estabelece a comunicação da sua natureza interior com a natureza que está fora de si..

## 5 MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO

Neste terceiro milênio, tem-se a oportunidade de construir uma harmonia em cada indivíduo e reconstruir a humanidade em todos os “seres humanos” e, com isso, beneficiar todas as relações, com todas as formas de vida.

Muitos estão alheios a “realidade social e ambiental” em que vive o planeta Terra e apenas ouvem sobre os problemas ambientais, não relacionando o colapso do sistema imunológico do planeta às suas próprias vidas. Hoje o clima mudou e está mudando, tornando-se cada vez mais quente. Em vários lugares, as pessoas comentam que o tempo está diferente, lembram que na infância era diferente. Além disso, ocorreram envenenamentos radioativos, terremotos, erupções vulcânicas, enchentes e degradações de toda ordem, que a “desumanidade” tem imprimido ao planeta, devido às formas de organização social e política que os “seres humanos” construíram ou que uns poucos impuseram à grande maioria dos povos.

Lideranças internacionais e nacionais, percebendo a crescente preocupação dos povos em relação ao futuro do planeta, atualizam seus discursos ambientais, mas não apontam o caminho da construção de uma economia ambientalmente segura e sustentável, que exija passos específicos e escolhas árduas.

As mudanças ambientais e climáticas podem ser controladas se se pensar e tratar o planeta inteiro como uma família. Portanto, cuidar da comunidade, da Terra, como uma família, em uma “co+operação” cósmica, é urgente e necessário. Essas mudanças são de natureza global e irresistível, não apenas no decorrer da vida, mas durante a vida das futuras gerações.

Muitas organizações, movimentos nacionais e internacionais estão empenhados em aumentar a sensibilização para ações que possam salvar a Terra de mais destruição. No entanto, a maior parte das pessoas permanece indiferente. Por isso, é necessário reconstruir valores éticos, atualmente perdidos ou com pouca credibilidade. Os ecologistas estão preocupados com o impacto sobre o meio ambiente causado pela exploração do planeta. Em contrapartida, é necessário considerar a totalidade das ações dos seres como a causa principal na criação de um mundo agradável ou não.

O aumento sempre crescente de novos desejos, incentivado e patrocinado pela sociedade de consumo, ampliou o mau uso dos “recursos” utilizados, consumidos como “recursos naturais” e “recursos humanos”. Esses recursos são compreendidos como ilimitados, pois a natureza é vasta e grandiosa, e o “humano” está disponível sob a forma de um “exército de reserva” no mercado de trabalho da natureza, para satisfazer as cifras sempre crescentes do capital e de seus donos, e, no mercado financeiro e consumidor, nesta desenfreada sociedade, deixando um planeta doente, que necessita ser curado com urgência.

O corpo e a mente humana é um microcosmo, ou seja, o corpo é um pequeno universo que reflete exatamente o universo externo, o macrocosmo. O fluxo de energia dos dois universos é exatamente o mesmo, mas em uma escala diferente. É preciso cuidar dos elementos e energias do ambiente externo, pois há exatamente os mesmos elementos e energias no corpo humano. Isso significa que danificar o ambiente é autodestruição coletiva e individual.

É necessário que seja eliminada a noção dos seres animados e vivos. Observando a fundo, pode-se constatar que todos são feitos das chamadas substâncias inanimadas, como minerais e água. Ao se respeitar os direitos dos seres não-vivos, respeitam-se os direitos dos seres vivos.

A natureza, com suas qualidades — a vida e os quatro elementos: terra, ar, água e fogo — é o que se oferece à apropriação da espécie humana, o que se dá por meio da cultura e da política. Tornar própria a natureza é se apropriar da matéria, conformando territórios diversos, como a história da geografização do mundo revela.

O acesso aos recursos naturais, assim como o seu deslocamento, revelará a natureza das relações sociais e de poder entre os do lugar. As fronteiras, os limites territoriais, se colocam como fundamentais para entender as relações sociais e de poder, o que implicará relações de pertencimento e estranhamento (um nós e um eles), assim como relações de dominação e exploração através do espaço pela apropriação/exploração de seus recursos.

O fundamento da relação da sociedade com a natureza sob o capitalismo está baseado na separação, a mais radical possível, entre os homens e mulheres, e a natureza não é somente paradigma, ela está no centro das relações sociais e de

poder nas sociedades capitalistas. Enfrentar o desafio ambiental é, assim, mais do que mudança de paradigma.

O desafio ambiental coloca o homem e a mulher diante da necessidade de forjar novas teorias, que tomem como base a riqueza e não a escassez, e exige que se vá para além do capitalismo. Assim, sob o capitalismo, haverá, sempre, relações espaciais de dominação/exploração, tirando dos lugares e, mais, tirando dos do lugar, o poder de definir o destino dos recursos com os quais vivem. Dessa forma, é preciso rever e repensar a lógica máxima do ecologismo, ou seja, é preciso não só agir localmente como agir regional, nacional e mundialmente, posto que a sociedade e seu espaço como um todo é que está implicada no desafio ambiental.

Nesta época de degradações, é preciso construir novas teorias, pensamentos e um saber ambiental, que emerja de um processo transdisciplinar de problematizações e transformação dos paradigmas dominantes do conhecimento. O saber ambiental faz falar as verdades silenciadas, os saberes subjugados, as vozes caladas e o real, os submetidos ao poder da objetivação cientificista do mundo.

A utilização de diferentes linguagens na Geografia e em outras disciplinas pode auxiliar na compreensão e crítica da produção do espaço. A produção do espaço, através do trabalho humano, implica na transformação da natureza.

A Geografia tem pensado o ambiente diferentemente da Ecologia, Nele, o homem se inclui não como ser naturalizado, mas como ser social produto e produtor de várias tensões ambientais. Os problemas ambientais dizem respeito às formas pelas quais se produz o espaço geográfico.

O território usado é sinônimo de espaço geográfico. A partir desse ponto de vista, dever-se levar em conta a interdependência e a inseparabilidade entre materialidade, que inclui a natureza, e o seu uso, que inclui a ação humana, isto é, o trabalho e a política.

A ordem global é “desterritorializada”, no sentido de que separa o centro da ação e a sede da ação. Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de um razão local.

O meio ambiente e as questões ambientais hoje integram a cidadania, a dimensão social e política do ser humano.

Os principais desafios a práxis ecologista estão relacionados com as profundas mudanças mundiais do espaço político, econômico e social, que



começam a desenhar novos imaginários, novas cartografias simbólicas que nos trazem para uma história não-oficial, não-linear e uma nova geografia espacial.

O debate da questão ambiental extrapola o lugar e compreende a própria forma como a sociedade se relaciona com a natureza. A educação ambiental deve perpassar todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa da realidade, a interdisciplinaridade, a dialogicidade, a aproximação do saber popular do saber científico, são indispensáveis para vivenciar no cotidiano da escola novas práticas pedagógicas que se constituam em práticas sociais e ambientais.

Ler a paisagem, ler o mundo da vida, ler o espaço construído, a capacidade de compreensão do que o espaço geográfico representa para um povo, para uma sociedade, passa necessariamente por se conseguir entender as lógicas que existem no lugar em que se vive. Por isso, é importante que se estude o lugar.

As representações sociais têm características de processo e estão relacionadas ao cotidiano e às pessoas, que constantemente, em interação social e com a natureza, mudam sua opinião. Logo, através do diálogo entre os participantes, do processo de educação ambiental, pode-se identificar as representações sociais na prática pedagógica cotidiana.

A nova aliança é uma escuta poética da natureza. Para romper com a ciência clássica, que se baseia na pretensa objetividade e neutralidade, é que se exige uma observação do mundo exterior ao homem e não a partir dele. Rompendo com o monólogo e propondo o diálogo em que a natureza “responde” às indagações feitas pelos cientistas é que estes precisam decifrar essas respostas, como alguém que faz uma leitura, entre outras possíveis, dessas respostas.

A educação baseada nessa concepção de ciência procura levantar as pequenas histórias, as histórias individuais, dos homens entre si e com a natureza, que não fazem parte da história oficial, pelas quais as várias representações sociais possam ser conhecidas, modificadas, reelaboradas, atingindo, ao mesmo tempo, maior complexidade e clareza.

A compreensão das diferentes representações deve ser à base de negociação e solução dos problemas ambientais. A participação do cidadão, em nível individual ou em ONGs e movimentos, na construção de uma sociedade mais justa e ecologicamente sustentável, tem sido crescente, e sua importância é indiscutível.

Para a educação ambiental, entendida como educação política, sua prática se justifica e colabora na busca e construção de alternativas sociais, baseadas em princípios ecológicos, éticos e de justiça, para com as gerações atuais e futuras.

Um exemplo de como se pode embargar transformações, segundo Chassot (2002), é apresentado em um quadro onde são explicitadas as representações sociais que se referem às tentativas de cerceamento de alternativas inovadoras propostas por um órgão de governo. Em 2001, a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul encaminhou as escolas públicas estaduais de ensino médio um caderno de proteção ambiental para subsidiar o ensino de questões relacionadas ao meio ambiente.

O caderno pedagógico *Proteção socioambiental* (2001b) construído pela coordenação de Educação Ambiental da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, como apoio pedagógico às escolas, provocou muitas polêmicas, críticas variadas e contundentes.

Construir uma teia da realidade social e ambiental com seus nós significa a fiação, a construção de um intercâmbio entre a natureza interior e a natureza exterior, que está fora de cada ser.

## 5.1 MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A não-violência é a chave para a sobrevivência do planeta e a referência única para a paz.

A violência pode ser erradicada criando-se harmonia interna e externa individualmente e coletivamente, beneficiando o mundo e todos os seus habitantes. A igualdade de todas as formas de vida é uma crença antiga e faz parte dos ensinamentos tradicionais, pois constitui uma sabedoria ancestral.

Neste terceiro milênio, o homem tem, mais uma vez, a oportunidade de construir uma cultura na qual a harmonia em cada indivíduo possa reconstruir a humanidade em todos os “seres humanos” e, com isso, beneficiar todas as relações, com todas as formas de vida.

Muitas pessoas estão alheias à “realidade social e ambiental” em que vive o planeta Terra e apenas ouvem sobre os problemas ambientais, não relacionando, nem dimensionando o colapso do sistema imunológico do planeta às suas próprias vidas. Apesar de a grande maioria das pessoas admitir o peso em suas costas, a dificuldade de caminhar, o cansaço e o sentimento de estarem sendo exauridas pela poluição interna e externa, elas crêem que, para combater isso, basta comprar produtos biodegradáveis, alimentos orgânicos, usar papel não clorado, roupas que não prejudiquem o ambiente, filtro solar e reciclar os resíduos sólidos, e isso é o máximo que querem fazer. Mesmo percebendo que algo não está bem, continuam encontrando justificativas para, de fato, não ver as condições ambientais em que “vive o planeta”, e pensam que a poluição não é tão preocupante e que não estão tão cansadas, nem tão doentes como “alguns” alardeiam.

Se se viajar pelo mundo, de alguma maneira, se perceberá que, com certeza, o clima mudou e está mudando, tornando-se cada vez mais quente. Em vários lugares, as pessoas comentam que o tempo está diferente, mais quente; lembram que, na infância, era diferente. Além disso, ocorreram envenenamentos radioativos, terremotos, erupções vulcânicas, enchentes, desflorestamentos e degradações de toda ordem, que a “desumanidade” tem imprimido ao planeta, devido às formas de organização social e política que os “seres humanos” construíram ou que uns poucos impuseram à grande maioria dos povos.

Por toda a parte, ouve-se falar de preocupações com a degeneração ambiental do planeta e talvez isso marque, pelo menos nas primeiras décadas deste milênio, um “tempo ambientalista”, um período em que os povos estarão ocupados com pensamentos, palavras e ações, objetivando restaurar a saúde da terra de forma gradativa e cada vez mais, por muito tempo.

As mudanças na atmosfera do planeta são de natureza global e irresistível não apenas no decorrer da vida, mas durante a vida das futuras gerações.

A composição química da atmosfera já está muito diferente do que era há apenas dois séculos, e o “desenvolvimento” sobre “as bases capitalistas” foi responsável por tamanha degeneração social e ambiental em pouco mais de 200 anos de história.

O homem se compromete com mais mudanças climáticas do que qualquer sociedade será capaz de suportar. A desastrosa elevação da temperatura da

atmosfera já está transformando o planeta. Cinco mil toneladas de partículas de carbono são despejadas no ar anualmente por indústrias e carros e, unidas ao oxigênio, transformam-se em dióxido de carbono, podendo ser absorvidas, em parte, pelo oceano e pelo ar.

O nitrogênio e o oxigênio são ainda os componentes principais da atmosfera, mas muitos outros gases complexos estão sendo adicionados todos os dias. Os clorofluorcarbonos, produtos químicos sintetizados, normalmente não encontrados na atmosfera, também se uniram à camada de gases que permitem aos raios solares chegarem à terra, mas aprisionam nela o calor resultante deles.

Com relação ao equilíbrio do carbono na terra, são necessárias mudanças na tendência do desflorestamento nos países tropicais, eliminação rápida de gases prejudiciais como os CFCs e de uma taxa de carbono nos combustíveis fósseis, utilizando fontes de energia renováveis e com maior eficiência produtiva.

As mudanças ambientais e climáticas podem ser controladas se se pensar e tratar o planeta inteiro como uma família. Há algum tempo chamam a Terra de “aldeia global”; portanto, cuidar da comunidade, da Terra, como uma família, em uma “co+operação” cósmica, é urgente e necessário.

As ações passadas dos seres humanos também decidem a natureza do mundo externo, no qual eles nascem e do qual dependem para sobreviver.

Os ecologistas estão preocupados com o impacto sobre o meio ambiente causado pela exploração direta ou indireta do planeta. No entanto, é necessário considerar a totalidade das ações dos seres como a causa principal na criação de um mundo agradável ou não. Tendo em vista que as ações são acumuladas na mente, todas as transformações dos fenômenos externos estão conectadas à mente. Assim como a mente e o corpo de uma pessoa são interdependentes, a vida e a natureza ou o ser humano e o ambiente são igualmente dependentes um do outro.

O aumento sempre crescente de novos desejos, incentivado e patrocinado pela sociedade de consumo, ampliou o mau uso dos “recursos”<sup>1</sup> da natureza para satisfazer as cifras sempre crescentes do capital e de seus donos e do mercado financeiro e consumidor, desta desenfredda sociedade, deixando o planeta doente e precisando ser curado com urgência.

---

<sup>1</sup> “Recursos” são utilizados, consumidos como “recursos naturais” e “recursos humanos”, numa compreensão de ilimitados, posto que a natureza é vasta e grandiosa e o “humano” está disponível sob a forma de um “exército de reserva” no mercado de trabalho.

Muitas organizações, movimentos nacionais e internacionais estão empenhadas em aumentar a sensibilização para ações que possam salvar a Terra de mais destruição. No entanto, a maior parte das pessoas permanece indiferente. Por isso, é necessário reconstruir valores éticos, atualmente perdidos ou com pouca credibilidade — amor, cuidado, compaixão —, com um senso ético de responsabilidade interdependente que precisa ser estendido por todos os seres humanos do Planeta.

À medida que cada pensamento, palavra ou ação esteja baseada na compaixão, então, se terá plantado sementes que trarão resultados benéficos inclusive, no amplo sentido ecologista. Enquanto isso, compreende-se que a ciência moderna trouxe muitos benefícios, mas também a poluição ao ambiente e a todos os seres, e isso é caro demais a Terra e aos seus filhos. Precisa-se de uma ciência e de uma tecnologia pró-ecológica.

Conforme Gangchen, em seu livro *Fazendo as pazes com o meio ambiente* (1997),

De alguma maneira nós nos sentimos mais saudáveis e felizes num ambiente puro e equilibrado, nos sentimos com mais energia quando vamos às montanhas, a praia ou a rios limpos. Nossa mente natural sente-se atraída pelas coisas naturais. Mesmo tendo que morar nas cidades, precisamos reconhecer as necessidades de nossa mente natural pra o bem estar de nossa energia e saúde física e mental.

A maioria da população passa o ano trabalhando excessivamente nas cidades pequenas e grandes poluidoras do mundo e quando ficam tempo demais nas cidades se sentem cansados pela poluição química do ar, água e comida, como também pelo stress urbano. Existem hoje no ambiente da Terra milhares de poluentes, criados pelo ser humano e isto é muito pra o nosso corpo.

Nosso corpo e mente é um microcosmo, o que significa que nosso corpo é um pequeno universo que reflete exatamente o universo externo, o macrocosmo.

O fluxo de energia dos dois universos é exatamente o mesmo, mas em uma escala diferente. Precisamos cuidar dos elementos e energias do ambiente externo, pois temos exatamente os mesmos elementos e energias em nosso corpo. Isso significa que danificar o ambiente é autodestruição coletiva e individual. (GANGCHEN, 1997).

Nesse contexto, é bem oportuno apresentar um conhecimento ancestral do Budismo: o “Sutra do Diamante”. Segundo Thich Nhat Hanh, em seu livro

*Ensinamentos sobre o amor: desenvolvendo a capacidade de amar com alegria e compaixão* (2005),

[...] uma parte da prática é para remover a noção do ser vivo: se praticarmos examinando em profundidade o chamado “eu”, descobrimos que ele é constituído exclusivamente de elementos “não-eu”. Uma flor é feita somente de elemento não-flor – uma semente, nuvens, sol, minerais e muitos outros “elementos não-flor”. Se devolvermos todos esses elementos às suas respectivas fontes, a flor não poderá existir. É por isso que podemos dizer que nosso “eu” é formado unicamente de elementos “não-eu”.

O que precisa ser removido é o conceito de que uma pessoa é uma entidade separada. Nós não podemos estar aqui sem os elementos não-humanos – como os animais, vegetais e minerais. Se os destruirmos, destruirmos a nós mesmos como seres humanos. O Sutra do Diamante é o texto mais antigo que ensina a proteger o meio ambiente, pois afirma que os seres humanos são feitos de elementos não-humanos. Se tais elementos são destruídos os humanos também são. Não é só a noção do “eu” como entidade separada que devemos remover, mas também a idéia do ser humano como entidade independente.

É necessário eliminarmos a noção dos seres animados e vivos. Observando a fundo, vemos que todos são feitos das chamadas substâncias inanimadas, como minerais e água. Ao respeitarmos os direitos dos seres não-vivos, respeitamos os direitos dos seres vivos. (HANH, 2005).

### **5.1.1 Relação entre Geografia e Educação Ambiental**

No livro *A globalização da natureza e a natureza da globalização* (2006), de Carlos Walter Porto-Gonçalves, a relação da geografia do poder e do saber está intimamente ligada ao impacto ambiental, que assume maiores proporções nos anos 1960 e 1970, mas tem suas raízes alastradas desde o instituído, nas palavras de Porto-Gonçalves, sistema-mundo moderno-colonial, iniciado em 1492, com as grandes navegações de exploração e colonização do “novo mundo”.

Porto-Gonçalves (2006) afirma que o controle do território se coloca como fundamental para garantir o suprimento da demanda sempre em ascensão por recursos naturais, apesar do avanço tecnológico — a tecnologia não é algo que se coloque fora do território, ela o configura constituindo diferentes territorialidades —, que aumenta a dependência por recursos naturais. Ceceña (2001) menciona que “[...] se a tecnologia representa um dos pilares fundamentais na definição da competição internacional e para a construção da hegemonia, outro pilar de similar

envergadura, ainda que de natureza muito distinta, é o território”. Essa autora assinala que a natureza com suas qualidades — a vida e os quatro elementos: terra, ar, água e fogo — é o que se oferece à apropriação da espécie humana, o que se dá por meio da cultura e da política. Segue afirmando que tornar própria a natureza é se apropriar da matéria no seu espaço-temporalidade, conformando territórios diversos cujos limites, essência da política, resolvem temporariamente, como a história da geografização do mundo revela.

A acessibilidade aos recursos naturais, assim como o seu deslocamento, revelará a natureza das relações sociais e de poder — também, por meio da tecnologia interna a essas relações — entre os do lugar. As fronteiras, os limites territoriais, se colocam como fundamentais para entender as relações sociais e de poder, o que implicará relações de pertencimento e estranhamento (um nós e um eles), assim como relações de dominação e exploração através do espaço pela apropriação/exploração de seus recursos. A noção de recursos possibilita lançar mão, sempre que necessário, de recursos, que estão à disposição para o consumo imediato.

O fundamento da relação da sociedade com a natureza sob o capitalismo está baseado na separação, a mais radical possível, entre o homem e a natureza. Essa separação não é somente paradigma, ela está no centro das relações sociais e de poder nas sociedades capitalistas. Enfrentar o desafio ambiental é, assim, mais do que uma mudança de paradigma.

Privar é tornar um bem escasso e, assim, em uma sociedade que tudo mercantiliza, um bem só tem valor econômico se é escasso. Ocorre que a idéia de riqueza é o contrário da escassez. Portanto, o desafio ambiental coloca o homem diante da necessidade de forjar novas teorias que tomem como base a riqueza e não a escassez, exigindo-se que se vá para além do capitalismo. Assim, sob o capitalismo, haverá, sempre, relações espaciais de dominação/exploração, tirando dos lugares e, mais, tirando dos do lugar, o poder de definir o destino dos recursos com os quais vivem. Dessa forma, é preciso rever e repensar a lógica máxima do ecologismo, ou seja, é preciso não só agir localmente como agir regional, nacional e mundialmente, posto que a sociedade e seu espaço como um todo é que está implicada no desafio ambiental. Ao contrário do slogan ambientalista “Agir localmente e pensar globalmente”, que, reduz a ação ao local, quem agiria nas

outras escalas? É, no mínimo, ingenuidade deixar de assumir a dimensão política das relações entre diferentes escalas, quando poderosos grupos operam em escalas supralocais, estimulando territorialidades sem governo.

Existe um ecologismo ingênuo que convida a sociedade a cuidar do seu lixo de cada dia ou daquela espécie ameaçada de extinção. Convida-a como se a parte de cada um na injustiça ambiental que impera no mundo fosse de responsabilidade igual, como se o todo fosse a soma das partes, cada qual igual à outra. Não que cada um não deva fazer a sua parte — participação, diálogo, construção de ações com coletivos na construção de um mundo melhor — na compreensão de que, com a questão ambiental, se está diante de questões de claro sentido ético, filosófico e político. Porto-Gonçalves (2006) faz as seguintes problematizações: “Que destinos dar à natureza, à nossa própria natureza de humanos? Qual é o sentido da vida? Quais os limites da relação da humanidade com o planeta? O que fazer com o nosso antropocentrismo quando olhamos do espaço o nosso planeta e vemos o quão pequeno ele é e quando passamos, a saber, que, enquanto espécie humana, somos apenas uma entre tantas espécies vivas de que nossas vidas dependem?”

Porto-Gonçalves reflete sobre a problemática ambiental afirmando o seguinte:

Dizer que a problemática ambiental é, sobretudo, uma questão de ordem ética, filosófica e política é se desviar de um caminho fácil que nos tem sido oferecido: o de que devemos nos debruçar sobre soluções práticas, técnicas, para resolver os graves problemas de poluição, desmatamento, de erosão. Esse caminho nos torna prisioneiros de um pensamento herdado que é ele mesmo, parte do problema a ser analisado. Há uma crença acrítica de que há, sempre, uma solução técnica para tudo. Com isso ignora-se que o sistema técnico inventado por qualquer sociedade traz embutido nele mesmo a sociedade que o criou, com as suas contradições próprias traduzidas nesse campo específico. Essa crença ingênua do papel redentor da técnica é uma invenção muito recente na história da humanidade, da Revolução Industrial para cá, e faz parte do ideário filosófico do Iluminismo. Esses últimos 200 anos culminam, hoje, com a necessidade de se repensar a relação da humanidade com o planeta. Vivemos a sociedade de risco (Giddens e Beck). [...] Tudo indica que estamos imersos num momento de bifurcação histórica, como diria Ilya Prigogine, onde múltiplas possibilidades se apresentam. (PORTO-GONÇALVES, 2006).

Porto-Gonçalves comenta que o seu livro “*A globalização da natureza e a natureza da globalização*” (2006) propõe mostrar o potencial emancipatório que está



inscrito no contraditório campo ambiental. Tudo indica que qualquer que seja o projeto (ou projetos) que se afirme a partir do “mundo-que-aí-está” terá que incorporar a dimensão ambiental, até pelos riscos que o capitalismo colocou para a humanidade e para o planeta.

Precisa-se construir uma racionalidade ambiental que implica na formação de um outro saber e a integração interdisciplinar do conhecimento para explicar o comportamento de sistemas socioambientais complexos. O saber ambiental que se estende além do campo de articulação das ciências, para abrir-se ao terreno dos valores éticos, dos conhecimentos práticos e dos saberes tradicionais. (LEFF, 2000).

Leff (2005) contribui com suas reflexões sobre, em suas palavras, “o germe de um saber em construção”. Menciona que “Esses textos revelam um saber pessoal, forjado na minha prática de uma modernidade saturada e uma “pós-modernidade” que começa a desabrochar, sem saber ainda como definir-se e decifrar-se”. Revela ainda que:

[...] o saber ambiental emerge de um processo transdisciplinar de problematizações e transformação dos paradigmas dominantes do conhecimento. Emergem da falta insaciável de conhecimento que impede o saber para a busca de novos sentidos de civilização, novas compreensões teóricas e novas formas práticas de apropriação do mundo. O saber ambiental faz falar as verdades silenciadas, os saberes subjugados, as vozes caladas e o real submetidos ao poder da objetivização cientificista do mundo. (LEFT, 2005).

Comenta que a emergência do saber ambiental abriu novas frentes para o desenvolvimento das disciplinas sociais: a relação entre cultura e natureza, a complementaridade entre geografia e ecologia, a influência do meio na consciência e no comportamento social, as bases ecológicas de uma economia sustentável e a análise da dinâmica de sistemas socioambientais complexos.

O saber ambiental se constitui através de processos políticos, culturais e sociais, que obstaculizam ou promovem a realização de suas potencialidades para transformar as relações sociedade-natureza, em um processo em que se constrói a racionalidade ambiental.

A inter e transdisciplinaridade que o saber ambiental exige não é a busca de um paradigma globalizante do conhecimento, a organização sistêmica do saber e a

uniformização conceitual por meio de uma metalinguagem interdisciplinar (LEFF, 1981).

O saber ambiental se constitui na aplicação das ciências aos problemas ambientais, num diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes populares.

Diante da vontade de resolver a crise ecológica com um manejo racional do ambiente, questiona-se a irracionalidade da razão científica (FAYERABEND, 1977).

O saber ambiental reconhece a identidade de cada povo, sua cosmologia e seu saber tradicional como parte de suas formas culturais de apropriação de seu patrimônio de recursos naturais. Também se inscreve dentro dos interesses diversos que constituem o campo conflitivo do ambiental. Emergem dali novas formas de subjetividade na produção de saberes, na definição dos sentidos da existência e na qualidade de vida dos indivíduos, em diversos contextos culturais. Nesse sentido, mais do que reforçar os princípios da racionalidade científica prevaiente, a crise ambiental dá impulso a novas estratégias conceituais para construir uma nova racionalidade social (LEFF, 2000).

A seguir, Leff observa a importância do processo educativo e a educação ambiental no atual contexto.

A aprendizagem é um processo de produção de significações e uma apropriação subjetiva de saberes. Neste sentido, o processo educacional auxilia a formação de novos atores sociais, capazes de conduzir a transição para um futuro democrático e sustentável. O ambientalismo promove assim movimentos sociais que emergem de conflitos em contextos culturais e territoriais específicos. A educação ambiental inscreve-se num processo de construção e apropriação de conceitos que geram sentidos divergentes sobre a sustentabilidade. A diversidade cultural se desdobra como uma matriz de racionalidades diferenciadas, que res-significam os princípios de racionalidade ambiental, arraigando-os no mundo de vida de cada pessoa e cada comunidade. (LEFF, 2005).

Segundo Santos (2002), o lugar constitui a dimensão da existência, o cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, empresas etc., onde a cooperação e o conflito são à base da vida em comum (existência, o mundo vivido). *Geração de Ambiências*, editado pela UFRGS em três livros, apresenta os textos com a prática pedagógica em Geografia, em Educação, em geral, e em Educação

Ambiental, em particular, tratando de diferentes ambiências, da geografia e cidadania, do pensamento geográfico, de reflexões e práticas sobre educação ambiental. Trata também da hermenêutica instauradora na geografia, a qual exerce uma interpretação de um texto: ela se depara com um primeiro texto e através deste, enxerga camadas de significados que não estavam enunciados em um primeiro momento. Apresenta também as ambiências enquanto idéias de teceduras concêntricas, nas quais, no centro, localizam-se, em cada situação, determinados sujeitos coletivos/individuais em comunicação com a geografia das redes e suas relações com a educação, educação (+) ambiental, condicionando essas redes e sendo condicionadas por elas. A possibilidade desse cruzamento se torna importante, principalmente nas escolas populares, para aqueles educandos que, em seu espaço vivido, se encontram imersos em condições adversas.

A utilização de diferentes linguagens (obras literárias, cinema, vídeos, fotografias) na Geografia e em outras disciplinas pode auxiliar na compreensão e crítica da produção do espaço.

A produção do espaço, através do trabalho humano, implica na transformação da natureza. A ordem espacial é o espaço explicado pelo seu uso. Para Santos (1987), o espaço é como um conjunto indissociável de objetos e sistema de ações. Desse modo, pode-se dizer que o espaço é sempre histórico e sua historicidade deriva do conjunto entre as características da materialidade territorial e as características das ações.

A geografia tem pensado o ambiente diferentemente da Ecologia; nele, o homem se inclui não como ser naturalizado, mas como ser social, produto e produtor de várias tensões ambientais.

Os problemas ambientais dizem respeito às formas pelas quais se produz o espaço geográfico.

O território usado é sinônimo de espaço geográfico, e essa categoria, território usado, aponta para a necessidade de um esforço destinado a analisar sistematicamente a constituição do território. A partir desse ponto de vista, deve-se levar em conta a interdependência e a inseparabilidade entre materialidade, que inclui a natureza, e o seu uso, que inclui a ação humana, isto é, o trabalho e a política.

O território revela as ações passadas e presentes. As ações presentes, constituídas em ações, e as passadas, já congeladas nos objetos.

A ordem global é “desterritorializada” no sentido de que separa o centro da ação e a sede da ação. Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local.

Para Santos (2002), o tempo é entendido como processo, não é um tempo linear determinado. Esse autor considera que o mundo é um conjunto de possibilidades e a paisagem, enquanto materialidade do espaço geográfico, é uma acumulação desigual do tempo. Em sua construção, a história constitui o fundamento da explicação, à medida que os processos se refundam e produzam tanto natureza, como espaço geográfico.

Não obstante, o espaço geográfico é dinâmico. Sua dinâmica é representada pelo movimento, por exemplo, o girar do círculo (das cores). No movimento tem-se o branco (o espaço geográfico como presença das cores-multicores), no repouso tem-se a presença de cores, individualmente definidas, cada cor representa, em meu imaginário, um conceito, território (vermelho), região (amarelo), lugar (azul), ambiente (verde) etc. O disco em movimento, os giros expressam a idéia: um todo uno, múltiplo e complexo. Esta representação é elaborada no sentido de expressar a concepção de que: o espaço geográfico pode ser lido através do conceito de paisagem, e/ou região, e/ou território, e/ou lugar, e/ou ambiente; sem desconhecermos que cada uma dessas dimensões está contida em todas as demais. Paisagens contêm territórios e/ou regiões que contêm lugares, que contêm ambientes valendo, para cada um todas as conexões possíveis. (SUERTEGARAY, 2000).

Cabe à história, à arte e à memória o exercício da recuperação, do possível tempo dos acontecimentos e as suas conseqüências para a vida de milhares de pessoas e de espécies.

A presença do homem concretamente como ser natural e, ao mesmo tempo, como alguém oposto à natureza, promoveu/promove profundas transformações na natureza em si e na sua própria natureza. (SUERTEGARAY, 2005).

O meio ambiente e as questões ambientais hoje integram a cidadania, a dimensão social e política do ser humano.

Os principais desafios a práxis ecologista estão relacionados com as noções de tempo presente, em que as profundas mudanças mundiais do espaço político, econômico e social começam a desenhar novos imaginários, novas cartografias

simbólicas que trazem o homem para uma história não-oficial, não-linear e uma nova geografia espacial.

O paradigma que mantém a atual civilização “moderna” repousa na separação entre sistema social e natural e na oposição entre ser humano e natureza.

A busca da interdisciplinaridade requer mudança na postura do professor e pode permitir o aprofundamento das noções e conceitos básicos sobre o espaço geográfico, resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições nas relações que estabelece com a natureza nos diversos tempos históricos.

A educação ambiental deve perpassar todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido a pesquisa da realidade, interdisciplinaridade, a dialogicidade, a aproximação do saber popular do saber científico, são indispensáveis para vivenciar no cotidiano da escola novas práticas pedagógicas que se constituam em práticas sociais e ambientais.

O professor precisa ter clara a escala em que está produzindo o conhecimento com seus alunos — local, regional, nacional ou internacional —, já que cada parcela do espaço geográfico não se explica por si mesma e o estudo de qualquer parte da realidade não deve se restringir aos seus limites, mas estar inserido no interior de um contexto maior, social, político, econômico e espacial.

Para Aigner (2003), a Geografia traz a idéia de espaços, territórios, lugares e ambientes. A leitura do mundo passa por saber olhar na vida cotidiana (relações de poder, fenômenos naturais que interferem na ocupação do local, aspectos sociais, culturais etc.) e entender a dinamicidade dessas relações e quais podem ser modificadas para transformar o ambiente onde se vive.

Segundo Rego, o conhecimento geográfico produzido na escola:

[...] pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona – sendo este diálogo mediado pelas dinâmicas intersubjetivas estabelecidas na relação educacional, intersubjetividades que podem chegar a acordos referentes não somente ao como compreender, mas também, em alguma medida, ao como transformar a realidade cotidianamente vivida. (REGO, 2000).

Callai (2003) fala em ler a paisagem, ler o mundo da vida, ler o espaço construído. Além disso, complementa o seguinte:

A capacidade de compreensão do que o espaço geográfico representa para um povo, para uma sociedade, passa necessariamente por se conseguir entender as lógicas que existem no lugar em que vivemos, moramos, trabalhamos. Por isso é importante que se estude o lugar. Um lugar que é nosso, que tem a nossa casa, os nossos amigos. Fazer a leitura de espaço próximo, aquele que materialmente faz parte de nosso dia-a-dia, permite que se exercite essa leitura, o conhecimento e a compreensão do que está acontecendo. (CALLAI, 2003).

A paisagem cultural é modelada a partir de uma paisagem natural por um grupo cultural, sendo a cultura o agente, a área natural é o meio, a paisagem cultural é o resultado. Sob a influência de uma determinada cultura, ela própria muda através do tempo. Com a introdução de uma cultura diferente, estabelece-se um rejuvenescimento da paisagem cultural que se sobrepõe ao que sobrou da antiga.

A paisagem se individualiza em relação ao espaço propriamente dito e em relação ao mecanismo da percepção, é um produto social historicizado que permite interpretar o espaço geográfico nos limites de um sistema de produção econômico e cultural.

A paisagem não existe em si, ela é um olhar particular sobre um fragmento da realidade geográfica, uma “invenção” histórica e cultural (PASSOS, 1998).

A paisagem é sempre uma herança. Herança de processos fisiográficos e biológicos, e patrimônio coletivo dos povos que historicamente as herdaram como território de atuação de suas comunidades. Herança de processos de atuação antiga, remodelados e modificados por processos de atuação recente (A'B SABER, 2005).

A primeira característica da rede é ser virtual. Ela somente é real quando utilizada no processo da ação. Para Santos (2002), o fato de que a rede é global e local faz com que sua realidade revele a superposição de vários sistemas lógicos, a mistura de várias racionalidades presididas pelo mercado e pelo poder público, mas, sobretudo pela estrutura socioespacial.

Para Morin (*apud* GALLO, 2005), o mundo em via de homogeneização, de unificação e de organização, ao mesmo tempo está em via de heterogeneização, de desorganização, de conflitos e de crise.

O desafio é conhecer a essência de determinados objetos considerados mais significativos. “Conhecer bem minha aldeia é conhecer o mundo”, dizia Tolstói.

### 5.1.2 As Representações Sociais na Educação Ambiental

A escolha do referencial teórico construído por Reigota (2001a) ocorreu em função da utilização de seu livro *Meio ambiente e representação social*, na Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul e, posteriormente pela escolha e contratação de sua assessoria à Coordenação de Educação Ambiental dessa Secretaria para contribuir com a construção de Política Pública para a Educação Ambiental.

Em 1961, na França, emerge a teoria das representações sociais que iniciou a sua história com grande projeção, principalmente na Psicologia Social.

[...] a representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação. [...] Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. (MOSCOVICI, 1978).

Moscovici (1978) Com o livro *A psicanálise: sua imagem e seu público* retomam o conceito de “representação coletiva” de Durkheim na interface entre psicologia e sociologia do conhecimento, possibilitando verificar as representações sociais que os sujeitos sociais têm. Dessa forma, apresenta um contributo que rompe com a psicologia behaviorista — comportamental —, redefinido a psicologia social enquanto ciência que estuda o indivíduo em rede social, na qual está inserido.

Representações sociais são,

[...] um modo de conhecimento particular presente no senso comum, constituído de imagem (figura) e linguagem (significação), que orienta para a ação e proporciona diretriz para a comunidade entre indivíduos e o pensamento socialmente elaborado. (MOSCOVICI, 1978).

Reigota (2001a) oferece argumentos baseados em recentes contribuições da filosofia da ciência, da política e da educação, que podem fundamentar uma educação ambiental nesse contexto de grandes transformações.

A EA tem sido realizada a partir da concepção que se tem de meio ambiente. Meio ambiente: conceito científico ou representação social? O que significa meio ambiente? O que é conceito científico? Representação social?

Os conceitos científicos são consensos em relação a um determinado conhecimento, são termos, entendidos e utilizados como tais. Por exemplo: habitat, ecossistema etc.

Pode-se encontrar os conceitos científicos nas representações sociais, da forma que foram aprendidos e internalizados pelas pessoas. Segundo Moscovici (1978), uma representação social é o senso comum que se tem sobre um determinado tema, onde se incluem também os preconceitos, ideologias e características específicas das atividades cotidianas (sociais e profissionais) das pessoas.

Reigota (2001a) apresenta as diferentes definições por especialistas de diferentes ciências nas quais indicam que não existe consenso sobre meio ambiente na comunidade científica em geral. Segue dizendo que supõe que o mesmo ocorra fora dela e conclui que, por seu caráter difuso e variado, considera a noção de meio ambiente uma representação social.

Então, propõe uma definição de meio ambiente para orientar (e essa é a única finalidade) os interessados na perspectiva de educação ambiental que ele apresenta. Define meio ambiente 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. (REIGOTA, 2001a).

Moscovici (1978) considera as representações sociais como sendo o conhecimento do senso comum, sobre um determinado tema de características científicas que tenha ultrapassado os limites do debate entre especialistas e



conquistado o espaço público, tornando-se assunto dos meios de comunicação e das conversas cotidianas.

Para Jodelet (1997), as representações sociais são “como sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais”. Elas “devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir”.

As representações sociais têm características de processo e estão relacionadas ao fato de que cotidianamente e constantemente as pessoas estão em interação social e em interação com a natureza e mudam de opinião.

Para Figueiredo, as representações,

[...] identificadas junto à população, mostram-se representações sociais a partir do instante em que possuem um mínimo de consenso, ou seja, mostram-se compartilhadas por um grupo de pessoas. São elas que possibilitam nosso acesso ao senso comum. Permite uma avaliação do sistema e sua significação grupal ao adentrar seu mundo simbólico. Demonstram ser uma forma de conhecimento construído para a construção da realidade dessa teia social. (FIGUEIREDO, 2007).

Para o processo pedagógico as representações sociais são chaves porque abrem espaços de clareza em que todos os educadores/as e educandos/as têm representações sociais sobre os mais diversos temas. A educação ambiental pode identificar as representações sociais na prática pedagógica cotidiana, através da dialogicidade entre os participantes do processo de educação ambiental.

Da psicologia social, tem-se também a contribuição de Silvia Lane discutindo a relação entre linguagem, pensamento e representações sociais, ressaltando o humano que se transforma ao falar, ao mesmo tempo em que transforma o que ouve. A palavra é um veículo de poder e domínio que, segundo Lane (1995), é um princípio defendido por Paulo Freire como condição para o pensar crítico, motor de ação e transformação. Ela inclui a afetividade na estrutura do psiquismo humano e afirma que a personalidade se constitui nas relações com os outros, levando a permanência de certas características que identificam a pessoa, ao longo de sua história.

Emoção, linguagem e pensamento são mediações que levam à ação, portanto somos as atividades que desenvolvemos, somos a consciência que reflete o mundo e somos a afetividade que ama e odeia este mundo, e com esta bagagem nos identificamos e somos identificados por aqueles que nos cercam. (LANE, 1995).

Segundo Figueiredo,

[...] a relação mundo-linguagem-humano implica em múltiplas reflexões-ações críticas. Com base na associação da Perspectiva Eco-relacional com a educação ambiental dialógica e a teoria das representações sociais, podemos considerar as representações sociais temas-geradores, envolvendo um decodificar que favorece um distanciamento capaz de desvelar alternativas de superação das situações-limite na direção do inédito viável. (FIGUEIREDO, 2007).

O livro *A nova aliança* (1981), escrito por Ilya Prigogine e Isabelle Stenger, representa um marco da filosofia da ciência contemporânea.

Prigogine (1984 *apud* REIGOTA, 2001a) responde ao *Le Monde*: “A nova aliança é uma escuta poética da natureza, reintegrando o homem no universo que ele observa”.

Os autores procuram romper com a ciência clássica, que se baseia na pretensa objetividade e neutralidade, e que exige uma observação do mundo exterior ao homem e não a partir dele.

Prigogine e Stenger (1981) procuram estabelecer com a natureza um outro tipo de comunicação — que não seja o monólogo do cientista que decifra as suas leis do universo, mas o diálogo entre o cientista e a natureza —, considerando que ela não é passiva nem simples como as leis que os observadores procuram lhe determinar, mas sim complexa e múltipla.

Rompendo com o monólogo e propondo o diálogo, os autores consideram que a natureza “responde” às indagações feitas pelos cientistas e que estes precisam decifrar essas respostas, como alguém que faz uma leitura, entre outras possíveis, dessas respostas.

Observa Prigogine (1981 *apud* PRIGOGINE; STENGER, 1981): “[...] tivemos que abandonar a tranqüila quietude de já ter decifrado o mundo”. Esse autor chama de “escuta poética” a atenção para a importância dos sentidos e da subjetividade

nas atividades científicas e cotidianas com a natureza, abandonando o paradigma racionalista de ciência e de exploração dos recursos naturais.

A educação baseada nessa concepção de ciência procura, como observa Carvalho (*apud* REIGOTA, 2001a), levantar as pequenas histórias, as histórias individuais, dos homens entre si e com a natureza, que não fazem parte da história oficial, pois é nessa “outra” realidade que ocorrem os fatos aparentemente não significativos, banais, não-lógicos, não-rationais, em suma, tudo o que acontece fora dos limites dos regulamentos e normas. Nela, as várias representações sociais podem ser conhecidas, modificadas, reelaboradas e atingir maior complexidade e clareza ao mesmo tempo.

A compreensão das diferentes representações deve ser à base de negociação e solução dos problemas ambientais.

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 à ética, nas relações econômicas, políticas e sociais. Ela deve se basear no diálogo entre 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. (REIGOTA, 2001a).

Falar de uma sociedade autônoma, ou de autonomia da sociedade [...] pressupõe ao mesmo tempo a capacidade e a vontade dos seres humanos de se autogovernarem, no sentido mais forte dessa palavra. (CASTORIADES; COHN-BENDIT, 1981).

O cidadão atua, exige e constrói os seus direitos individuais e coletivos, a partir do exercício da cidadania, não privilegiando os seus interesses individuais.

A participação do cidadão, em nível individual ou em ONGs e movimentos, na construção de uma sociedade mais justa e ecologicamente sustentável, tem sido crescente, e a sua importância é indiscutível.

Segundo Leis (1992), “[...] cometeríamos um lamentável erro se confiássemos à gestão de políticas de meio ambiente e desenvolvimento apenas à consciência e vontade dos atores de Estado (o governo) e do mercado (as multinacionais)”.

Para a educação ambiental, entendida como educação política, os argumentos anteriores procuram fortalecer a idéia do seu papel de educação crítica aos sistemas autoritários, tecnocráticos e populistas. Em contrapartida, a sua prática se justifica, se colabora na busca e construção de alternativas sociais, baseadas em princípios ecológicos, éticos e de justiça, para com as gerações atuais e futuras.

A pedagogia dialógica com origem nos trabalhos pioneiros de Paulo Freire, tem sido enriquecida nas últimas décadas com contribuições de Habermas, Moscovici, Piaget, Rawls e Vigotsky. No atual período da Pedagogia Dialógica, são fundamentais as interações comunicativas, em que as pessoas são ouvidas no sentido de estabelecer um objetivo comum e planos de estudo e de ação.

A participação do cidadão na elaboração de alternativas ambientalistas, tanto na micropolítica das ações cotidianas, como na macropolítica da nova (des)ordem mundial, exige dele a prática e o aprendizado do diálogo entre gerações, culturas e hábitos diferentes.

A teoria das representações sociais permitiu que o “conhecimento do senso comum” e a importância do imaginário no cotidiano tivessem o devido destaque nos estudos sobre questões de nossa época.

A teoria das representações sociais e a educação ambiental surgiram no movimento de contestação política e cultural dos anos 1960, sendo a teoria das representações sociais uma das precursoras desse movimento, tendo a educação ambiental como um de seus resultados mais evidentes.

A pedagogia dialógica, não estabelece, a priori, valores diferenciados às representações sociais. Todas são dignas de respeito, mas também e principalmente passíveis de serem questionadas, desconstruídas e reconstruídas.

Um exemplo de como se podem embargar transformações é apresentado um quadro onde são explicitadas as representações sociais que se referem às tentativas de cerceamento de alternativas inovadoras propostas por um órgão de Governo. Em 2001, a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul encaminhou às escolas públicas estaduais de ensino médio um caderno de proteção ambiental para subsidiar o ensino de questões relacionadas ao meio ambiente.

O caderno pedagógico *Proteção socioambiental* (2001) construído pela coordenação de Educação Ambiental da Secretaria da Educação do Rio Grande do

Sul, como apoio pedagógico às escolas, provocou muitas polêmicas, críticas variadas e contundentes.

Deve-se referir que o caderno se constituía em uma produção quase artesanal. Aqueles que desejassem oferecer alguma crítica à publicação, certamente a fariam na direção de que a proposta apresentasse um acabamento melhor e uma revisão e apresentação mais cuidadosa. Muito provavelmente se concordaria que a mantenedora da rede pública das escolas estaduais poderia investir mais na qualidade do material.

Vale afirmar que o dito caderno de proteção ambiental era nada mais do que uma antologia de autores de respeitabilidade nacional no que se refere a posturas ecológicas (Paulo Freire, Frei Beto, Leonardo Boff, Cristóvan Buarque, José Arbex Jr, Eduardo Galeano, Marcos Reigota, Paula Bruger, José Julio Chiavenatto etc.). Cada um dos textos e excertos reunidos teve visibilidade anterior em jornais e revistas de ampla circulação nacional e de perfil ideológico bastante diversificado (por exemplo, a *Folha de S. Paulo*, que tem uma postura bastante plural; ou *Caros Amigos*, com uma linha editorial mais afinada àquela da Administração Popular, que então governava o Rio Grande do Sul e propunha do material).

A razão pela qual se traz essa exemplificação é que, nessa época, houve uma representação de três deputados estaduais — Ônix Lorenzoni (PL), Yara Wortmann (PPS) e Berfran Rosado (PPS) — que solicitaram, em dois expedientes separados, ao Procurador-Chefe da República do RS e ao Procurador Geral da Justiça uma análise e avaliação do referido caderno de proteção ambiental.

É fácil imaginar os fins políticos e os argumentos dos deputados que buscaram embargar o uso do referido material. Houve extensa tramitação do processo. O Conselho Estadual de Educação (CEE) solicitado pelo Senhor Promotor de Justiça da 9ª Promotoria de Infância e da Juventude para avaliar o referido caderno de proteção ambiental, encaminhado pela Secretaria Estadual da Educação às escolas públicas estaduais de ensino médio. Questionava-se, ainda, se a providência violava alguma disposição legal e se o material utilizado era prejudicial à formação dos educandos.

Cabia ao Conselho Estadual de Educação arbitrar a polêmica existente. Também houve discussões, mas em sua manifestação, terminaram por entender “que oportunizar aos estudantes o acesso a opiniões alternativas, no que respeita a

um problema tão complexo quanto à questão ambiental, não pode ser considerado prejudicial a sua formação”. Essa posição foi posteriormente ratificada pela Justiça, sendo considerada improcedente a querela levantada pelos deputados.

Para que se entendam os questionamentos oferecidos pelos três parlamentares, é oportuno conhecer um pouco algumas questões levantadas por eles e suas possíveis respostas<sup>2</sup>, que podem ser oferecidas em contra-argumentação.

Já havia no processo um parecer acerca do caderno de proteção ambiental para responder se o mesmo cumpria os fins a que se propunha com relação aos conteúdos. A autoria desse parecer é da Professora Doutora Maria Luiza Porto, renomada pesquisadora do Departamento de Ecologia da UFRGS, que menciona: “[...] a obra mostra [...] sua adequação [...] como ferramenta complementar para o professor no ensino formal da Ecologia e da Educação Ambiental e, não como livro texto a ser adotado em substituição ao ensino formal das Ciências Ambientais.” Em outro momento, o mesmo parecer enfatiza que “[...] a metodologia utilizada na elaboração da obra é pertinente, por inserir o aluno em uma realidade próxima e familiar, incentivando-o a reflexões e discussões.” Mesmo ratificada a necessidade de uma cada vez maior preocupação com uma dimensão ambiental para a Educação, os deputados traziam seus questionamentos.

Na contestação que se buscou oferecer aos questionamentos, se teve presente o quanto a Educação deve deixar de ser *apolítica* e, assim, ser menos domesticadora. A busca de uma dimensão política para o ensino não era e não é usual. Há não muitos anos, o fazer um ensino apolítico era desejável ou até era imposto. Nos anos plúmbeos do regime militar neste país, os docentes das chamadas “disciplinas das áreas das Ciências Exatas” tinham uma situação mais confortável (talvez, se devesse dizer “uma postura mais alienada”) do que os das Ciências Humanas, pois estes tinham que tratar de assuntos mais controvertidos; logo, mais “perigosos”.

É evidente que não se defende um ensino político partidário em sala de aula, pois este sempre será faccioso. Sabe-se, por exemplo, o que aconteceu com a introdução da disciplina de Educação Moral e Cívica e suas homólogas nos diferentes níveis da educação brasileira no período de exceção antes referido.

---

<sup>2</sup> Nota do autor: essas respostas são de minha autoria e não refletem o posicionamento do Conselho Estadual de Educação.

Todavia, parece indiscutível e necessária a associação do conhecimento ao Poder, isto é, não se pode passar para os alunos e alunas, por exemplo, uma imagem de uma Ciência neutra. É sob esta ótica que está à argumentação que segue.

Os referidos parlamentares inquisidores afirmavam que há “[...] posições preconceituosas [...] onde se condena o lucro e se defende uma linha abertamente contrária ao empreendedorismo”. Realmente, o exemplo trazido pelos contestadores é aquele no qual o caderno analisa o quanto a distribuição da água à população deve ser algo público, para que aqui se evite o que ocorre, tristemente, em vários países, e mesmo em outros estados brasileiros, onde, não resistindo à ganância privatista, se fez/fazem de empresas multinacionais as donas da distribuição da água. Estas, em mais de uma situação, passam a descuidar o controle da água servida à população para, depois, forçá-la a adquirir o produto engarrafado, do qual é, também, produtora. Essas são discussões propostas no texto em questão para combater o lucro.

Outro questionamento é o de que o texto contenha palavras chulas. Em um excerto extraído de Galeano (1999) consta o seguinte: “O sul já conta com muitos anos de trabalho como lixeiro do norte. No sul vão parar as fábricas que mais envenenam o ambiente. O sul é o cano de esgoto da maior parte da merda industrial e nuclear que o norte gera”. O *Dicionário Aurélio* registra a palavra “merda”, que feriu a sensibilidade dos representantes do povo, como sendo um plebeísmo, isto é, de uso exclusivo pelo povo. Esse texto, além de chulo, no que não tem a adesão do dicionário referido, é adjetivado como preconceituoso.

Outra acusação é de que no caderno há teses xenófobas, preconceituosas e mentirosas, contendo posições antiamericanas. Ora, aqui ocorre no mínimo um desconhecimento de gentílicos. É de conhecimento de todos o quanto no Rio Grande do Sul se prezam as tradições e se cultivam especialmente a inserção na comunidade latino-americana. Dizer que se trata de visão marcadamente antiamericana é negar o apego à História desta terra. Talvez quisessem se referir à anti norte-americanas, o que também não estaria correto, pois também se estaria incluindo países latino-americanos. Muito provavelmente quisessem se referir aos preconceitos estadunidenses, o que seria natural quando se sabe o porquê em língua inglesa não existe outro gentílico que *americans* para se referir aos

moradores dos Estados Unidos, o que traduz a prepotência dessa nação, fazendo do gentílico continental algo seu.

Quando se acompanharam as resenhas do ano 2001, e viram-se as referências a acontecimentos que impressionaram o início do terceiro milênio, viu-se que o Fórum Social Mundial, a Marcha Zapatista e os Protestos de Gênova marcaram posições contra a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) e contra o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA). Não é um simples caderno destinado a estudantes que desencadearia sentimentos antiestadunidenses. Depois de 11 de setembro, o Império é visto por muitos com outros olhos.

Outra censura realizada pelos deputados é de que “[...] há apologia feita ao Orçamento Participativo, um instrumento controvertido de formulação do orçamento estadual“. O texto do caderno que se refere ao Orçamento Participativo diz que “Atualmente a sociedade civil, as organizações não-governamentais e as entidades de classe tem sua participação na gestão ambiental, através dos comitês de bacias, conselhos municipais e estaduais do meio ambiente e também no Orçamento Participativo” (RIO GRANDE DO SUL, 2001b). Como se pode constatar, no caderno de proteção ambiental, o Orçamento Participativo é apresentado também como uma (e a última alternativa). Quantas vezes, no Conselho, valorizou-se a decisão de comunidades em favor de escolas. Por que não se poderia propor decisões em favor do meio ambiente em idênticas situações? Se existe algo que hoje dá visibilidade externa — não destacando, no momento, a validade instrumental — ao Rio Grande do Sul e, especialmente, a Porto Alegre, esse algo é o OP.

Aqueles que querem que os estudantes continuem sendo domesticados com decorebas tradicionais questionam as referências ao “apagão”. Dizem que se encobre “[...] o fato de que o nível dos reservatórios fora causado por uma longa estiagem” (*sic*). (RIO GRANDE DO SUL, 2001b). O próprio Presidente da República, em uma análise acerca de 2001, reconheceu que houve uma falta de planejamento do setor energético; logo, não há como dizer que o texto é mentiroso.

A condenada apologia ao Movimento dos Sem Terra (MST) que os deputados dizem que o caderno contém, é feita por Frei Beto em texto que foi publicado em diferentes órgãos de imprensa brasileiros.

Há o questionamento de que o caderno contém um texto, tido como descortês, tendencioso e agressivo ao se referir a um ministro-candidato. Esse texto



é de autoria de Frei Beto e fora publicado na revista *Caros Amigos*, sendo uma sátira aos economistas que usualmente são responsabilizados pelos problemas econômicos nacionais.

Havia ainda o questionamento da 9ª Promotoria da Infância e da Juventude se a providência violava alguma disposição legal e se o material utilizado era prejudicial à formação dos educandos.

É importante referir que parece não existir nenhum dispositivo legal que proíba o órgão responsável pela Educação de oferecer subsídios às professoras e professores. Assim, pode-se afirmar que o procedimento adotado pela Secretaria da Educação, ao distribuir subsídios sobre proteção socioambiental às escolas de sua rede, não é algo inédito, nem parece se constituir em ato ilegal.

Tem sido prática, no Estado do Rio Grande do Sul, a Secretaria da Educação desenvolver projetos que objetivam subsidiar as escolas públicas estaduais com materiais de estudo acerca da profissão docente ou de apoio à docência. Em história recente, os Padrões Referenciais de Currículo (PRC), em 1998, e o Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino, em 1992, são exemplos dessa prática. O Ministério de Educação desenvolve também uma política de apoio ao conteúdo trabalhado nas escolas, alcançando a estabelecimentos de ensino de todo o Brasil, quando distribui exemplares dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tal subsídio, usualmente, não tem caráter impositivo.

Acerca do momentoso expediente, parece que este terminou sendo arquivado na própria Assembléia Legislativa, pois se teria reconhecido o quanto se estava exorbitando em competências. Todavia parece que o exemplo trazido serve para mostrar o quanto posturas conservadoras e retrógradas podem embargar transformações. Nunca deixando de presumir que aqueles que a assumem o fazem por se acharem detentores da verdade, e esta parece inquestionável para eles.

Há expectativa de que essas discussões, buscando, antes de mais nada e acima de tudo, a tolerância — leia-se: aceitar que não somos os donos da Verdade, ou melhor, que existem muitas verdades possíveis — contribuam para uma melhor e mais sadia qualidade de vida. É importante ajudar a transformar o mundo, mas transformá-lo para melhor. (CHASSOT, 2002).

Essa polêmica foi objeto de discussões e debates, durante o ano de 2001, na Comissão de Educação da Assembléia Legislativa; no programa Conversas

Cruzadas, de 10 de setembro; na Rádio Gaúcha, na manhã fatídica de 11 de setembro, quando ocorreu o ataque às torres gêmeas nos EUA; no Programa Opinião Livre, de 13 de setembro; e nas notícias do jornal Zero Hora, principalmente. O episódio de 11 de setembro entrou em pauta e esfriou esse outro debate capitaneado pela Rede Brasil Sul de Telecomunicações (RBS). O Ministério Público, em janeiro de 2002, considerou que não havia nenhum impedimento legal para a oferta do caderno de apoio à docência, pois o caderno de teor pedagógico não tinha as conotações a ele imputadas, e, assim, foi encerrada essa polêmica que motivou o objeto judicial.

A elaboração de cadernos pedagógicos é de fundamental importância para impulsionar o processo educacional e levar a comunidade a refazer significados e práticas. Dada a sua necessidade para o entendimento da relação da humanidade com a natureza e a vida nos meios urbanos, é altamente salutar que seja proposto para a comunidade escolar uma reflexão pedagógica para tratar a temática ambiental. Por essas razões, talvez, o caderno não apresenta um conjunto sistematizado de assuntos, a exemplo de um manual. Antes disso, o caderno parece propor-se a convidar a comunidade escolar a iniciar uma reflexão. Sendo esse o propósito colocado, o caderno conseguiu abranger um bom leque de questões, todas elas pertinentes ao problema ambiental e, na maior parte dos textos apresentados, com boa qualidade textual, vocabulário e adequação temática e técnica. (MENEGAT, 2001).

O artigo de Chassot (2002) revela as representações sociais de educadores e representantes do parlamento gaúcho sobre o Caderno Pedagógico intitulado *Proteção Socioambiental* (2001b), construído pela coordenação de Educação Ambiental da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul para apoio pedagógico aos educadores/as e escolas de ensino médio da rede estadual.

Chassot (2002), a partir de algumas questões levantadas pelos três deputados, oferece reflexões ou possíveis respostas<sup>3</sup>. Apresenta, também, excertos do Parecer da Professora Doutora Maria Luiza Porto, do Departamento de Ecologia da UFRGS. A seguir, acrescenta-se, ainda, um excerto de autoria do Professor Rualdo Menegat, do Departamento de Geociências da UFRGS, com o objetivo de apresentar as representações sociais que estão contidas e contêm esses diálogos, e

---

<sup>3</sup> Nota do autor: Essas possíveis respostas de sua autoria não refletem o posicionamento do Conselho Estadual de Educação.

não reeditar o debate, como exemplificação de uma conjuntura, um momento cultural, um recorte daquela realidade vivida no Estado do Rio Grande do Sul.

Chassot (2002) afirma que o caderno de proteção ambiental era uma “ontologia de autores de respeitabilidade nacional” e, quanto às “posturas ideológicas”, menciona que os excertos e textos tiveram visibilidade em jornais e revistas, tais como a *Folha de São Paulo*, bastante plural, e a revista *Caros Amigos*, mais afinada com a Administração Popular. Tendo em vista os argumentos dos deputados apesar da inquestionável respeitabilidade dos autores, comenta Chassot (2002) que “[...] é fácil imaginar os fins políticos e os argumentos que buscaram embargar o uso do referido material”.

Porto (2001 *apud* CHASSOT, 2002), ao analisar o material, emite um parecer mencionando que “[...] a obra mostra [...] sua adequação [...] como ferramenta complementar para o professor no ensino formal da Ecologia e da Educação Ambiental e, não como livro texto a ser adotado em substituição ao ensino formal das ciências Ambientais”. Esse é o cuidado que a educadora tem em sua análise sobre a pertinência do caderno pedagógico e o contexto ao qual ele se propõe subsidiar, como apoio as práticas educacionais. Em outra passagem, ela afirma que “[...] a metodologia utilizada na elaboração da obra é pertinente por inserir o aluno em uma realidade próxima a familiar, incentivando-o a reflexões e discussões”. Aqui, ratifica uma opção pela compreensão do lugar, da comunidade como forma de estabelecer compreensões mais amplas da problemática ambiental ao que o Caderno se propõe.

Os deputados, em seus questionamentos, denominavam o *Caderno de Proteção Socioambiental* (2001b) de “Cartilha” e afirmavam que continha “posições preconceituosas [...] onde se condena o lucro e se defende uma linha aberta contrária ao empreendedorismo”. Esse comentário se refere ao fato de o caderno analisar a distribuição da água para a população, que deve ser pública, para não ocorrer o que tem ocorrido em vários países e em estados brasileiros, onde multinacionais de distribuição da água passam a descuidar da água servida à população para, em seguida, vender água engarrafada, pois as mesmas se beneficiam. Ao final do texto, são propostas questões problematizadoras para reflexões sobre a ganância privatista e o descuido com a água, um bem público e essencial à vida.

No parecer de Menegat (2001), entre outras reflexões acerca do *Caderno de Proteção Socioambiental*, destacam-se dois momentos da análise. No primeiro, o autor confirma a importância de levar propostas de problematizações de apoio às práticas educativas, afirmando que “[...] a elaboração de cadernos pedagógicos é de fundamental importância para impulsionar o processo educacional e levar a comunidade a refazer significados e práticas”. No segundo, menciona que “O caderno não apresenta um conjunto sistematizado de assuntos, a exemplo de um manual. Antes disso, o caderno parece propor-se a convidar a comunidade escolar a iniciar uma reflexão”. Reforça a ideia de apresentar textos abertos a reflexão, contrário ao fechamento de ideias em uma síntese conclusiva e, corrobora a noção de “Caderno Pedagógico” e não de “Cartilha”, como se referiram os deputados inquisidores.

De alguma forma, esses pequenos excertos e comentários dão o tom dos acontecimentos e suas respectivas representações sociais num momento em que outro fato de grande envergadura estava por se aproximar — o 11 de setembro, dia do ataque às torres gêmeas nos EUA —, pondo fim ao debate ou esfriando-o, pelo menos nos meios de comunicação social de massa.

### **5.1.3 Síntese do Capítulo**

As experiências que constituem as narrativas de formação mostram os momentos de construção de relações educativas na construção de política pública para a Educação Ambiental da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul.

Nessa construção, o respeito a cada cultura e aos diferentes grupos identitários estabelece relações recíprocas, interculturais. Construir uma identidade cultural na diversidade é enfrentar e romper com a colonialidade do pensamento, do saber; construindo saberes não eurocêntricos.

Esse processo de diálogo e narrativas é uma das principais formas discursivas que carregam as informações, nas quais as representações sociais se desenvolvem.

A América Latina está agindo em uma outra perspectiva a partir do lugar e com os do lugar. De alguma forma, busca-se a desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal.

Na perspectiva de romper com a colonialidade do saber, a antropofagia cultural oswaldiana contribui com a não reprodução de normas e modelos importados, estabelecendo relações com outras culturas, mas valorizando as raízes brasileiras, devorando esse eurocentrismo, deglutindo, construindo uma cultura latinoamericana.

O desenvolvimento produziu nestes últimos 30-40 anos a questão ambiental pelas contradições do mundo moderno-colonial, associado à globalização do desenvolvimento. O colonialismo e o imperialismo, iniciados em 1492, não se extinguiram sob a forma da globalização neoliberal. Nessa conjuntura, a partir dos anos 1960, surge o movimento ambientalista.

A participação popular orienta a construção de políticas sociais e pode contribuir com a construção da autonomia na construção de alternativas sociais e ambientais localmente contextualizadas. Ao professor-militante cabe produzir uma ação e uma construção coletiva, na relação com os educandos, a comunidade e suas organizações sociais. Um desafio aos educadores críticos e propositivos, na sua práxis pedagógica, pode ser o de sensibilizar a comunidade à participação.

Ensinar é possibilitar a produção e a construção do conhecimento/saber num processo dialógico. Logo, a transversalidade rizomática amplia os possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes. Essa perspectiva leva o educador, o professor-militante, a construir a partir da observação, da reflexão, e da problematização o que desafia o grupo, a comunidade.

A educação ambiental em sintonia com a educação freireana pode ser considerada uma “educação menor” e estar na sala de aula, nas ações cotidianas, na micropolítica.

Hoje, a perspectiva ecologista atua nos múltiplos aspectos do local e do global e percebe que, na “glocalidade” — o local e o global —, cada lugar é, a sua maneira, o mundo.

A educação ambiental brasileira recentemente viveu uma crise de identidade política, no momento em que a safra de soja transgênica, produzida

clandestinamente no Rio Grande do Sul foi liberada para comercialização, no governo Lula.

A cidadania é uma possibilidade concreta e precisa ser construída no cotidiano de desafios e lutas coletivas, diárias.

A condição dialógica exige um diálogo permanente com gerações e culturas diferentes na busca de possíveis práticas sustentáveis, estabelecendo um valor maior à democracia participativa (direta), que constitui autores-atuantes na defesa de objetivos individuais e coletivos, e, assim, restringindo a representatividade por vezes concedida sem uma necessária correspondência aos anseios dos representados.

A sustentabilidade merece maior atenção e dedicação não utilizando mais do que pode renovar-se na natureza, e assim, oferecendo condições dignas de vida para as atuais e futuras gerações. Reconhecer a importância da dimensão ambiental amplia as possibilidades de constituição de educadores-autores-militantes, construtores de processos dialógicos, democráticos, capazes de contribuir com a construção de alternativas baseada no respeito a todos os seres do planeta.

É importante que a pesquisa de campo ofereça um caminho que não rotule os saberes tradicionais/populares. Assim, é importante, também, respeitar e valorizar os saberes com os quais o educando chega à escola e dialogar com a razão de ser de alguns desses saberes com o ensino de conteúdos.

A cartografia da educação ambiental no Brasil apresenta características científicas e políticas significativas. Neste sentido, tem conquistado espaços de legitimidade no cenário da produção científica e, em 2004, conquistou uma área de conhecimento da educação pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED).

Nesse terceiro milênio, tem-se a oportunidade de construir uma harmonia em cada indivíduo e, com isso, beneficiar todas as relações, com todas as formas de vida.

Muitos estão alheios a “realidade social e ambiental” em que vive o planeta Terra e apenas ouvem sobre os problemas ambientais, não relacionando o colapso do sistema imunológico do planeta às suas próprias vidas. A “desumanidade” tem imprimido ao planeta degradações de toda ordem, devido às formas de organização

social e política que os “seres humanos” construíram ou que uns poucos impuseram à grande maioria dos povos.

Lideranças nacionais e internacionais, percebendo a preocupação dos povos em relação ao futuro do planeta, atualizam seus discursos, mas não apontam o caminho para uma economia ambientalmente segura e sustentável.

As mudanças ambientais e climáticas podem ser controladas se se cuidar do planeta inteiro como uma família, em uma co+operação cósmica, urgente e necessária. Essas mudanças são de natureza global e irresistível, não apenas no decorrer da vida, mas durante a vida das futuras gerações. No entanto, é necessário considerar a totalidade das ações dos seres como a causa principal na criação de um mundo agradável ou não.

Os ecologistas estão preocupados com o impacto sobre o meio ambiente causado pela exploração do planeta. O aumento sempre crescente de novos desejos, incentivado e patrocinado pela sociedade de consumo, ampliou o mau uso dos “recursos” — usados sempre que “necessário” e à disposição para consumo imediato — nesta desenfreada sociedade, deixando um planeta doente, que necessita ser curado com urgência.

O corpo e mente humana é um microcosmo, ou seja, o corpo é um pequeno universo que reflete exatamente o universo externo, o macrocosmo. Precisa-se cuidar dos elementos e energias do ambiente externo, pois há exatamente os mesmos elementos e energias no corpo humano. Isso significa que danificar o ambiente é autodestruição coletiva e individual.

É necessário que seja eliminada a noção dos seres animados e vivos. Ao se respeitar os direitos dos seres não-vivos, respeitam-se os direitos dos seres vivos.

A natureza com suas qualidades — a vida e os quatro elementos: terra, ar, água e fogo — é o que se oferece à apropriação da espécie humana, o que se dá por meio da cultura e da política.

O acesso aos recursos naturais, assim como o seu deslocamento, revelará a natureza das relações sociais e de poder entre os do lugar. As fronteiras, os limites territoriais, se colocam como fundamentais para entender as relações sociais e de poder, o que implicará relações de pertencimento e estranhamento (um nós e um eles), assim como relações de dominação e exploração através do espaço pela apropriação/exploração de seus recursos.

O desafio ambiental coloca o homem diante da necessidade de forjar novas teorias, que tomem como base a riqueza e não a escassez, e exige que se vá para além do capitalismo. Assim, sob o capitalismo, haverá, sempre, relações espaciais de dominação/exploração, tirando dos lugares e, tirando dos do lugar, o poder de definir o destino dos recursos com os quais vivem.

Nesta época de degradações, é preciso construir novas teorias, pensamentos e um saber ambiental que faça falar as verdades silenciadas, os saberes subjugados, as vozes caladas. O saber ambiental reconhece a identidade de cada povo, sua cosmologia e seu saber tradicional como parte de suas formas culturais de apropriação de seu patrimônio de recursos naturais.

A utilização de diferentes linguagens na Geografia e em outras disciplinas pode auxiliar na compreensão e crítica da produção do espaço. A produção do espaço, através do trabalho humano, implica na transformação da natureza.

A Geografia tem pensado o ambiente diferentemente da Ecologia, Nele o homem se inclui não como ser naturalizado, mas como ser social produto e produtor de várias tensões ambientais. Os problemas ambientais dizem respeito às formas pelas quais se produz o espaço geográfico. O território usado é sinônimo de espaço geográfico.

A ordem global é “desterritorializada”, no sentido de que separa o centro da ação e a sede da ação. Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de um razão local.

A rede é virtual e somente se faz real quando utilizada no processo da ação. Por ser a rede global e local, a sua realidade revela a superposição de vários sistemas lógicos, a mistura de várias racionalidades.

Os principais desafios a práxis ecologista estão relacionados com as profundas mudanças mundiais do espaço geográfico, que começam a desenhar novos imaginários, novas cartografias simbólicas que traz o homem para uma história não-oficial, não-linear e uma nova geografia espacial.

O debate da questão ambiental extrapola o lugar e compreende a própria forma como a sociedade se relaciona com a natureza.

A educação ambiental pode identificar as representações sociais na prática pedagógica cotidiana, através do diálogo entre os participantes do processo de



educação ambiental. Pode-se encontrar os conceitos científicos nas representações sociais da forma que foram aprendidos e internalizados pelas pessoas.

A nova aliança é uma escuta poética da natureza. Rompendo com o monólogo e propondo o diálogo em que a natureza “responde” às indagações feitas pelos cientistas é que estes precisam decifrar essas respostas, como alguém que faz uma leitura, entre outras possíveis, dessas respostas.

A educação baseada nessa concepção de ciência procura levantar as pequenas histórias, as histórias individuais, dos homens entre si e com a natureza, que não fazem parte da história oficial. A compreensão das diferentes representações deve ser à base de negociação e solução dos problemas ambientais.

A participação do cidadão, em nível individual ou em ONGs e movimentos, na construção de uma sociedade mais justa e ecologicamente sustentável, tem sido crescente, e sua importância é indiscutível.

Um exemplo de como se podem embargar transformações é apresentado em um quadro onde são explicitadas as representações sociais que se referem às tentativas de cerceamento de alternativas inovadoras propostas pela Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul em 2001.

Cabia ao Conselho Estadual da Educação arbitrar a polêmica existente. No entanto, terminaram por entender “que oportunizar aos estudantes o acesso a opiniões alternativas, no que respeita a um problema tão complexo quanto à questão ambiental, não pode ser considerado prejudicial a sua formação”. Esta posição foi posteriormente ratificada pela Justiça.

O trajeto do educador que descobre que sem pesquisa não há uma educação essencial e real vai tecendo e entrelaçando saberes.

## **6 PRÁXIS DE VIDA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A FORMAÇÃO DE FORMADORES**

A crise ambiental traz a crítica ao modelo de desenvolvimento e ao modelo epistemológico, desafiando a educação e a fragmentação do conhecimento.

Educar ambientalmente pressupõe investigar e refletir sobre as complexas relações sociais e ambientais. Pressupõe uma postura dialógica entre educadores, educandos, comunidades e entre os diferentes saberes.

No processo de construção da política pública, foram construídos cadernos pedagógicos, enquanto material de apoio, apresentando textos de uma crítica social e ambiental, com sugestões e problematizações para reflexão. Apresentou-se, também, o processo em construção da Política de Educação Ambiental e o Processo da Constituinte Escolar (CE) e textos dos Coordenadores em Educação Ambiental, das Coordenadorias de Educação, sobre as práticas pedagógicas em educação ambiental de cada região.

Em 2001, aprofundou-se a discussão sobre o trabalho que vinha sendo desenvolvido em educação ambiental nas escolas da rede pública, e foram analisadas as experiências, reforçando-as, visando seu aprofundamento e qualificação. Foi ressaltada a importância dos registros das vivências, no dia-a-dia, incentivando o ato de refletir e redigir textos/narrativas sobre questões do cotidiano.

Foram realizados encontros para aprofundar a discussão da Política de Educação Ambiental na perspectiva freireana, no diálogo entre os diferentes saberes, através da pesquisa social e ambiental, problematizando os tempos e espaços da escola e relações de poder, contribuindo na re-significação dos Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de Estudos/Cursos.

Ocorreram debates de grandes temáticas pertinentes à Educação Ambiental: sustentabilidade, biotecnologia, plantas medicinais e aporte conceitual em educação ambiental; socialização de experiências com outros estados em relação à política de formação e práticas participativas; alternativas para a proteção social e ambiental; ampliação da participação da comunidade, subsidiando a construção da rede de formação continuada da Secretaria da Educação.

Em 2002, na continuidade desse processo de formação, foram realizados encontros macro e microregionais, nos cinco núcleos, e encontros estaduais, abrangendo as 30 Coordenadorias Regionais de Educação com a participação das escolas, comitês de bacias hidrográficas, instituições governamentais, não governamentais e organizações populares. Os encontros permitiram, com a contextualização das questões sociais e ambientais locais e regionais, a realização de um mapeamento das principais questões e a construção de ações pedagógicas de intervenção nessas questões.

Utilizaram-se, como subsídio teórico, publicações, tais como *Fim do futuro? Manifesto Ecológico Brasileiro*, de José Lutzenberger, e publicações da Secretaria da Educação e de outras Secretarias do Estado do Rio Grande do Sul, entre outras literaturas pertinentes à educação ambiental.

Entre as publicações de outras secretarias foram utilizadas, da Secretaria do Meio Ambiental (SEMA), o *Código Estadual de Meio Ambiente* e a *Legislação de Recursos Hídricos*, documentos técnicos que subsidiaram o processo de formação, como material de apoio, pesquisa e leitura da realidade estadual.

No processo de construção da estrutura ambiental no Rio Grande do Sul, a Secretaria Estadual do Meio Ambiente realizou duas Conferências Estaduais do Meio Ambiente (CONFEMA), respectivamente em 2000 e 2002.

As deliberações da Conferência Estadual do Meio Ambiente (CONFEMA/RS), de 2002, aconteceram após o encontro de Johannesburgo, África do Sul. As expectativas que não eram boas vieram a se confirmar nas resoluções genéricas de caráter voluntário e regional, sem mecanismos fortes de controle das políticas nacionais e mostrando um enfraquecimento da ONU, decorrentes dos atentados de 11 de setembro de 2001, nos EUA, e dos impasses nas tratativas sobre a ratificação do Protocolo de Kyoto.

Esses documentos e publicações foram importantes para o processo de construção de política pública e, em especial, para a Educação Ambiental, porque registraram os momentos dessas práticas educacionais.

A Política Pública de Educação Ambiental do Estado do Rio Grande do Sul, na gestão de 1999 a 2002, foi o desdobramento do processo Constituinte Escolar, que apontou para a integração da escola com a comunidade, implementando a discussão da Educação Ambiental em seu fazer político-pedagógico, na valorização

das culturas locais e no diálogo entre saber científico e saber popular. O processo Constituinte Escolar organizou-se a partir dos pressupostos: “educação como um direito, radicalização da democracia, participação popular, dialogicidade e utopia”.

O trabalho com as questões ambientais "glocalmente" localizadas, esteve voltado para a realidade de estudantes e comunidades, apontando a necessidade de pesquisar a realidade como metodologia de construção social do conhecimento.

Essa prática contribuiu para a constituição de sujeitos durante esse processo de formação continuada, envolvendo as comunidades e as escolas, e construindo ações de forma participativa, contando em diferentes níveis com organizações da comunidade, tais como: comitês de bacias hidrográficas, instituições de ensino superior, organizações da sociedade civil, instituições governamentais e não governamentais.

A constituição da Teia de Formação Continuada em Educação Ambiental foi concebida na relação com a comunidade e a Educação Básica, na constituição do eco-cidadão planetário, capaz de se posicionar criticamente e de construir uma nova ética, em que a Terra seja percebida como única comunidade.

A Educação Ambiental se articulou aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, contemplando a realidade de cada comunidade e problematizando a fragmentação do conhecimento, sinalizando para uma intervenção transdisciplinar, no diálogo entre as áreas do conhecimento e os diferentes saberes, construindo alternativas às problemáticas das relações sociais e ambientais locais, na Construção da Escola Democrática e Popular.

Em 2001 e 2002, em um processo contínuo de formação, a Política de Educação Ambiental constituiu uma “Teia Estadual de Educação Ambiental”, através das relações e das práticas que estabeleceu no cotidiano de cada uma das 30 Coordenadorias Regionais de Educação, articulando programas e políticas estaduais aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, bem como, atuando de forma intersetorial aos projetos das comunidades, para enfrentar as questões sociais e ambientais locais de forma contextualizada.

Nessa perspectiva, a Política de Educação Ambiental se inter-relacionou com outras políticas sociais e ambientais, desenvolvidas no estado gaúcho, assim, como a Política Estadual de Plantas Medicinais e outras.

Quando o educador ensina? Quando ele também aprende. Ambos se educam quando estabelecem relações, instituindo significados e construindo histórias. Da mesma forma, no processo de formação de formadores, a formação acontece no coletivo e não na direção de um que sabe para outros que não sabem.

Para que educar? Para questionar a própria prática pedagógica e desafiar as raízes dessa prática. Portanto, é colocar-se como sujeito junto ou contra outros sujeitos, frente aos problemas que o mundo apresenta.

As práticas pedagógicas nos contextos educativos são essencialmente dialógicas e participativas, o que não significa que os conflitos inexistam.

O educador necessita flexibilidade e abertura para interagir construtiva e criticamente com o ambiente social e ambiental e, assim, formar e se formar para a liberdade.

Tendo claro essas premissas, de uma educação crítica, analisam-se, a seguir, algumas práticas pedagógicas no movimento Constituinte Escolar, no Rio Grande do Sul, que manifestou intenções que configuraram novos significados da prática educativa.

Nos relatos de experiências, busca-se identificar, nos depoimentos, respostas e propostas que as escolas do Rio Grande Sul vieram construindo no processo de reconstrução curricular.

Apresentam-se aqui alguns excertos dos relatos dos/das educadores/as gaúchos/as que oferecem alternativas para refletir sobre os avanços e dificuldades dessa construção educacional, com a contribuição do professor Fleuri. O processo Constituinte Escolar veio ampliando os mecanismos de participação e estimulando inovações na organização escolar.

As escolas enfrentaram desafios em sua prática cotidiana para buscar desenvolver o processo de aprendizagem a partir dos problemas que surgiram no contexto social e ambiental em suas comunidades.

Nessas práticas pedagógicas, o importante era articular os elementos da realidade de forma a relacionar teoria e prática ou, partir da realidade, elaborar outras possibilidades em novas relações e compreensões sobre o tema em estudo, em uma construção reconstrução do conhecimento, em que os educandos fossem os sujeitos da construção de seu próprio conhecimento.

A escola pública, antes fechada em si mesma, estava procurando abrir-se a uma maior participação da comunidade, propondo o fortalecimento da participação da escola na comunidade e da comunidade na escola, chamando assim todos ao comprometimento no processo educativo. Nesse sentido, a Educação Ambiental ganhou força por propor pressupostos teóricos, referenciados na educação freireana para, partir da realidade, dialogar com o senso comum, valorizar o saber tradicional/popular, pesquisar, construir socialmente conhecimentos necessários na perspectiva da emancipação dos cidadãos com relação ao meio social e natural de forma sustentável.

Esse processo inédito da Constituinte Escolar produziu avanços na construção dos projetos políticos pedagógicos, na reconstrução curricular e na constituição e fortalecimento das políticas educacionais.

Na perspectiva da pesquisa na formação de formadores, foram utilizadas, como metodologia, as narrativas, com a contribuição de Josso (2004), em uma abordagem da formação centrada no sujeito aprendente, utilizando a pesquisa-formação articulada às histórias de vida.

Aprender pela experiência direta, dizer em que elas foram formadoras é necessário para perceber como se processa a formação. Assim, a abordagem biográfica é um meio para observar situações educativas.

O que é educação? O que é formação? Quem forma o formador? O que é ser formador? Qual é a ação específica do educador? O que configura o trabalho do educador? O que é educador ambiental? Em um processo dialógico, o que caracteriza o educador ambiental? Essas são algumas reflexões necessárias ao se analisar o processo de formação de formadores em que os educadores em processo se configuram como educadores ambientais.

A formação descreve os processos de experiência dos educadores, em que se formam e se transformam suas identidades e subjetividades.

A construção da narrativa pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo de sua formação a partir de associações livres, em uma coerência narrativa.

As narrativas apresentadas nesta dissertação estão configuradas em duas publicações: a primeira foi publicada pela Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, sob o título *Um olhar sobre a Educação Ambiental* (2002b); a segunda, que encontra-se no prelo, tem como título *Educação Ambiental: utopia e*

*práxis* (2008), retoma textos da primeira, textos sobre a contextualização das regiões das Coordenadorias Regionais de Educação e de correspondências entre os extensionistas rurais do Amapá e educadores do Rio Grande do Sul.

Em um momento em que o Ministério da Educação difundia, através das Secretarias de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tanto o Amapá quanto o Rio Grande do Sul se recusaram a seguir as diretrizes do Ministério.

Constituir-se e identificar-se como educador/a ambiental é um processo em construção e em confronto com o estabelecido. Os narradores/as descrevem os lugares onde vivem e trabalham, as belezas naturais, os problemas ambientais e também, os momentos em que se identificaram como educadores ambientais.

Nesse intercâmbio, os processos de formação tinham o objetivo de construir, com os profissionais do Rio Grande do Sul e do Amapá, a identidade de educadores ambientais e, em suas práticas cotidianas, utilizou-se, como referência e fundamentação, a educação ambiental como educação crítica e política de intervenção.

O significado do desenvolvimento sustentável na formulação de políticas públicas do Amapá, de 1994 a 2002, abriu possibilidades de aplicação da sustentabilidade, que se opõe radicalmente ao “desenvolvimento sustentável”.

Vindo em direção ao Sul, as narrativas permitiram aproximar as pessoas, estabelecer um reconhecimento e proporcionar uma identificação, um sentimento de pertencimento a um movimento comum de intervenção política e pedagógica, na perspectiva da constituição de lideranças, no campo da educação, para um processo de formação de educadores.

Apresentam-se excertos das narrativas de educadores ambientais do Rio Grande do Sul. Um educador indígena apresenta a cosmologia Kaingang e estabelece uma compreensão diferenciada, fruto da cultura indígena, na sua relação com a natureza, com a educação, com a religiosidade e na preservação, manutenção da vida e de suas manifestações culturais.

Muito já havia sido feito no Rio Grande do Sul e o processo de formação era resultado desse processo histórico e pessoal.

A Política de Formação em Educação Ambiental constituiu coordenadores nas 30 Coordenadorias Regionais de Educação, com educadores referência nas

escolas, por meio de encontros, seminários e cursos. Ampliou-se, assim, a participação coletiva e construiu-se a Teia Estadual de Educação Ambiental.

A formação oferecida em âmbito estadual teve o objetivo de, a cada encontro, ampliar a participação dos educadores e das comunidades para que, também, em âmbito local essa participação se ampliasse.

Relatos de educadores apontavam para problemas que estavam sendo enfrentados e possibilidades que estavam sendo experimentadas com resultados satisfatórios. As escolas trabalhavam, também, com projetos e envolviam as comunidades na construção coletiva dessas ações e, esses educadores se constituíam nessas práticas como educadores ambientais.

A partir de depoimentos de educadores ambientais sobre a realidade de suas escolas e dos temas geradores estudados, na perspectiva da compreensão e intervenção cidadã, apresentam-se elementos teóricos e práticos como contribuição aos contextos em que surgiram as temáticas: transgênicos, plantas medicinais e agroecologia.

Em conversas com os educadores em muitas regiões, durante o processo de formação em educação ambiental, constataram-se suas dificuldades em enfrentar esses conflitos, pois os educadores sabiam e vivenciavam o plantio das sementes clandestinas e transgênicas pelos pais dos seus alunos, que relatavam as manobras que os agricultores faziam para despistar a fiscalização. Constatou-se, também, o clima de insegurança e temor das famílias de agricultores que, convencidos pelos técnicos da Monsanto, plantaram a soja transgênica e clandestina.

Posteriormente essa safra de soja transgênica, produzida clandestinamente, no Rio Grande do Sul, foi colhida e sua comercialização foi liberada, no governo Lula, o que provocou uma crise de identidade política de educadores/as ambientais e da educação ambiental, tendo em vista a luta de defesa da produção de produtos orgânicos e contra a agricultura transgênica.

Houve um avanço em direção a práticas agroecológicas naquele período, mas se constatou que ainda continuava sendo grande o uso do solo para a monocultura extensiva, com uso indiscriminado e volumoso de herbicidas, o que remeteu à questão ambiental, extrapolando o lugar e demonstrando como a sociedade se relaciona com a natureza. Nesse sentido, a escola e o educador



ambiental tinham e têm em suas comunidades, associado às organizações sociais, um grande trabalho político-pedagógico.

Embora tenha existido um otimismo quanto às práticas alternativas de agricultura e avanços significativos na compreensão da relação sociedade-natureza, a escola ainda precisa estar mais presente nessas lutas sociais e ambientais e contribuir com a ação-reflexão das práticas pedagógicas na perspectiva ambiental.

Nessa época de degradações, precisa-se construir novas teorias, visões, pensamentos e um saber ambiental. A participação cidadã, individual ou em ONGs e movimentos, na construção de uma sociedade sustentável, tem sido de suma importância.

Qual campo do conhecimento não é, ao menos, tangente à geografia e às questões do espaço geográfico? A resposta refere-se a um conjunto diversificado de experiências inovadoras no ensino da Geografia ou em campos do conhecimento afins, assim como experiências em educação não-formal, ligadas a movimentos sociais ou relacionadas a atuações em políticas sociais.

Ao observar as práticas em escolas municipais de Porto Alegre, no bairro Restinga, percebeu-se que elas oferecem um bom exemplo dessa relação entre formulação conceitual e observações práticas.

Apresentam-se duas práticas nessa perspectiva, que Rego vem analisando e que estão publicadas na coleção *Geração de Ambiências UFRGS*. A primeira, intitulada *Geografizando lugares: transitando por diferentes ambiências* (2003) apresenta um artigo dos educadores Heloísa Lindau, Cláudia Pires e Milton Rodrigues sobre uma prática educacional desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental Camila Furtado Alves, no Bairro Floresta, em Porto Alegre, que atende, também, a Vila dos Papeleiros desse mesmo bairro. A segunda, sob o título *Geografia e Educação Ambiental: construindo a cidadania a partir da valorização do lugar na Escola Municipal Professor Larry José Ribeiro Alves* (2006), desenvolvida pelo educador Carlos Henrique de Oliveira Aigner, apresenta suas observações e comentários sobre os processos educacionais nos quais a escola, uma das últimas a modificar a estrutura de séries para os ciclos de formação, em Porto Alegre, está inserida.

Os conceitos de lugar e território assumem importância fundamental nesses trabalhos. O espaço local, no contexto histórico e geográfico, possui outra dimensão na compreensão deste mundo global: os territórios cotidianos.

Para acontecer um processo educativo é necessária a interação entre diferentes autores e sujeitos, e é nessa inter-relação que ocorre a educação. Desenvolver contextos educativos implica na articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais.

A educação ambiental tem sido tratada nas escolas como uma simples atividade paralela ou transversal. Resulta que o ambiente acaba sendo visto como um “tema” que se distancia do cotidiano vivido.

A educação ambiental engajada e política não pode ser tratada simplesmente, como temática, mas como prática cotidiana das relações sociais que se estabelecem espacialmente. A escola pública é um espaço privilegiado para a construção da cidadania. O conceito que acompanhou o movimento ecologista desde os idos dos anos 1960 foi o de cidadania e mais recentemente o de cidadania planetária.

A educação ambiental não deve se basear na transmissão ou construção de conteúdos específicos, pois estes surgem da pesquisa social e ambiental, em que as potencialidades e degradações observadas e levantadas no cotidiano vivido pelos estudantes e educadores serão estudadas, e os conteúdos/temas, historicamente elaborados/as, selecionados de acordo com a necessidade do aprofundamento desse conhecimento.

## 6.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA POLÍTICA PÚBLICA — PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

A crise ambiental vem trazer uma crítica ao modelo de desenvolvimento e também ao modelo epistemológico.

O desafio está em repensar a educação e a fragmentação do conhecimento. Educar ambientalmente pressupõe investigar e refletir sobre as complexas relações sociais e ambientais existentes e possíveis à luz da realidade concreta e presente. Pressupõe, portanto, uma intervenção integradora exigindo dos próprios educadores

uma postura dialógica, tanto entre seus pares, quando no exercício da interdisciplinaridade, como com os educandos e comunidade, quando no diálogo entre os diferentes saberes.

A educação em geral e a educação ambiental em particular se ocupam do conhecimento historicamente elaborado, dialogando com saberes tradicionais/populares, colaborando com sua construção e reconstrução crítica, para melhor compreender a realidade, com possibilidade de transformá-la.

Utiliza-se como referencial inicial para as discussões o documento “verde” dos ecologistas do PT, os livros *As três ecologias* (1993), de Félix Guattari; e *Meio ambiente e representação social* (2001a), de Marcos Reigota. No processo da Constituinte Escolar foi construído um caderno de Educação Ambiental, que apresentava como subsídio textos de Fernando Noal e Valdo Barcelos. Após a contratação da consultoria do Professor Dr. Marcos Reigota e de sua assessoria sistemática, foi-se ampliando o leque de autores e materiais utilizados como fundamentação para a formação continuada de educadores ambientais.

Foram elaborados três cadernos pedagógicos. O primeiro, intitulado *Proteção socioambiental* (2001b), enquanto material de apoio, apresenta textos de uma crítica social e ambiental, com sugestões e problematizações para reflexão ao final de cada um deles. O segundo caderno pedagógico, intitulado *A Educação Ambiental na construção da escola democrática e popular* (2002a), apresenta o processo em construção da Política de Educação Ambiental e o processo da Constituinte Escolar. O terceiro caderno pedagógico, intitulado *Um olhar sobre a Educação Ambiental* (2002b), apresenta textos, dos coordenadores em Educação Ambiental das Coordenadorias de Educação, sobre as práticas pedagógicas em educação ambiental da sua região.

Esse debate da questão ambiental extrapola o lugar e compreende a própria forma como a sociedade se relaciona com a natureza.

Em 2001, através de encontros de formação, aprofundou-se a discussão sobre a forma de trabalho que vinha sendo desenvolvida em educação ambiental nas escolas da Rede Pública, e analisaram-se as experiências, reforçando-as, visando seu aprofundamento e qualificação. Foi ressaltada a importância dos registros das vivências no dia-a-dia, seja na sala de aula ou em outros momentos; incentivando o ato de refletir e redigir, através da construção de textos/narrativas

com enfoques literários, nos quais, através de linguagem atraente, trabalha-se qualquer questão do cotidiano.

Foram realizados encontros com o objetivo de se aprofundar a discussão da Política de Educação Ambiental na perspectiva freireana, no diálogo entre os diversos saberes, através da pesquisa social e ambiental, problematizando os tempos e espaços da escola e relações de poder, contribuindo na re-significação dos Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de Estudos/Cursos.

Ocorreram debates de grandes temáticas pertinentes à Educação Ambiental: sustentabilidade, biotecnologia, plantas medicinais e aporte conceitual em educação ambiental; socialização de experiências com outros estados em relação à política de formação e práticas participativas; alternativas para a proteção social e ambiental; ampliação da participação da comunidade, subsidiando a construção da rede de formação continuada da Secretaria da Educação.

Os cursos envolveram abordagens em ecojornalismo, construção do imaginário, comunicação x espetáculo, sustentabilidade e vivências em oficinas de vídeos, textos e roteiros, registros fotográficos e percepções sociais e ambientais.

Em 2002, na continuidade desse processo de formação, foram realizados encontros macro e microregionais nos cinco núcleos, e encontros estaduais, abrangendo as 30 Coordenadorias Regionais de Educação com a participação das escolas, comitês de bacias hidrográficas, instituições governamentais, não governamentais e organizações populares. Os encontros permitiram, com a contextualização das questões sociais e ambientais locais e regionais, a realização de um mapeamento das principais questões e a construção de ações pedagógicas de intervenção nessas questões.

Utilizam-se, como subsídio teórico, as seguintes publicações: *Fim do futuro? Manifesto Ecológico Brasileiro* (1999), de José Lutzenberger; *O que é educação ambiental* (1994), *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna* (1999), *Ecologia, elites e intelligtensia na América Latina: um estudo de suas representações sociais* (1999), *La transversalidad en Brasil: la banalización neoconservadora de una propuesta pedagógica radical* (2000a), *Sou neto do Tomé* (2000b), *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão* (2001b), obras de Marcos Reigota; *A pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido* (1992), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2004),

de Paulo Freire; *Princípio Terra: à volta a terra como pátria comum* (1995), de Leonardo Boff; *Tendências da educação ambiental brasileira* (1998), de Valdo Barcelos *et al.*; *O sentido da escola* (2001), de Nilda Alves e Regina Leite Garcia; além de publicações da Secretaria da Educação e de outras Secretarias do Estado do Rio Grande do Sul.

As publicações realizadas até o período da Conferência Estadual da Educação em sua redação/autoria, não foram assinadas pelos autores e sim, sempre, pelo coletivo. Assinava-se “Coordenação Geral da Constituinte Escolar”, sendo o editor responsável o jornalista da secretaria. As publicações posteriores a esse período de construção das políticas públicas foram assinadas pelos autores de cada política em construção.

Dessa forma, foram produzidos 24 cadernos pedagógicos, os cadernos anteriores de orientação ao processo Constituinte Escolar e todos os materiais necessários ao processo como um todo. Após a conferência, e como resultado dela, sai à publicação do caderno *Princípios e diretrizes para a educação pública estadual: construção da escola democrática e popular* (2000a) como resultado de um processo que referenciou e orientou outro processo de construção/reconstrução de política para a escola pública estadual.

Produziu-se um caderno para subsidiar o segundo momento da Constituinte Escolar no resgate de práticas pedagógicas e estudo da realidade, que foi uma pesquisa realizada pelo autor desta dissertação, com a contribuição de Romir Oliveira, na redação final, formatação e criação de arte. Esses créditos, também como nos outros cadernos, não foram dados aos autores do caderno pedagógico 2, da Constituinte Escolar, intitulado *Realidade socioeconômica e dados educacionais do Rio Grande do Sul* (2000b), o qual contribuiu com informações, referências e espacialização das regiões das Coordenadorias Regionais de Educação no Estado.

Entre as publicações de outras Secretarias, apresentam-se algumas da área ambiental, utilizadas no fazer pedagógico dos educadores: da Secretaria do Meio Ambiente (SEMA), o *Código estadual de meio ambiente* (2000c) e a *Legislação de recursos hídricos* (2000e), documentos técnicos que subsidiaram o processo de formação, como material de apoio, pesquisa e leitura da realidade estadual.

No processo de construção da estrutura ambiental no Rio Grande do Sul, a Secretaria Estadual do Meio Ambiente realizou duas Conferências Estaduais do Meio Ambiente (CONFEMA), respectivamente em 2000 e 2002.

Em 2000, a publicação que apresenta a síntese desse processo teve a denominação de *Conferência Estadual de Meio Ambiente: desafios para o desenvolvimento ecologicamente sustentável do Rio Grande do Sul* (2000d) e contou, em suas resoluções, com a necessária presença, no item 4.6 (Educação Ambiental), das deliberações daquele encontro.

No item “Introdução” dessa publicação, menciona-se que a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis da sociedade tem o objetivo de preservação, conservação e recuperação do meio ambiente enquanto competências do poder público, se referenciando ao estabelecido no *Código Estadual de Meio Ambiente* (2000c), Lei nº 11.520, de 03/08/2000, capítulo IV.

Sobre a Conferência as resoluções que seguem destacam o seguinte: Resolução 10. Construir com as escolas públicas e privadas, na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), as alternativas de Educação Ambiental; 19. Promover a construção do conhecimento interdisciplinar, através da integração dos órgãos da área de educação e saúde, buscando a educação em todos os níveis e modalidades do conhecimento social, a formação permanente do educador e a definição do currículo da escola, bem como o atendimento das necessidades básicas da comunidade; 20. Desenvolver parcerias entre o poder público, entidades não-governamentais e universidades para a elaboração e operacionalização de projetos, priorizando e respeitando as iniciativas e realidades locais; 24. Promover a agroecologia através do resgate de experiências e cursos de aperfeiçoamento; 35. Criar programas de formação continuada em educação ambiental, promovendo a interdisciplinaridade; 45. Criar e/ou fortalecer Redes Municipais (que abrangem todos os setores da sociedade local) e Redes Regionais nas bacias hidrográficas de forma articulada com os comitês de bacias, objetivando a criação da Rede Estadual de Educação Ambiental para garantir a estrutura de criação dessas redes; 47. Romper com a fragmentação do conhecimento através de atitudes e atividades que fortaleçam as relações e as posturas de vida de integração com o ambiente.

A Resolução 10 aponta a necessidade de construção coletiva, de alternativas para a Educação Ambiental aos Projetos Políticos Pedagógicos, entre escola, comunidade, secretarias de estado e município e, organizações sociais.

A Resolução 19 é incentiva a interdisciplinaridade na construção do conhecimento social, do currículo e a formação permanente de educadores na relação com as áreas da educação, saúde e com as comunidades no atendimento de necessidades básicas. Mais uma vez se promove a participação popular na construção de alternativas educativas e comunitárias.

Nas demais resoluções, são apresentadas proposições que têm o objetivo de ir solidificando a participação popular na construção coletiva de ações sociais e ambientais, nas parcerias entre entidades públicas e organizações civis, na promoção da agroecologia por meio de socialização de experiências e em cursos de aperfeiçoamento, em programas de formação continuada em educação ambiental, no fortalecimento das Redes Municipais e Regionais e na criação da Rede Estadual de Educação Ambiental, no incentivo a práticas que rompam com a fragmentação do conhecimento para fortalecer relações integradas ao ambiente.

Em 14 e 15 de setembro de 2002, ocorreu a Conferência Estadual de Meio Ambiente: o equilíbrio ambiental em nossas mãos. A publicação que traz as resoluções dessa conferência apresenta algumas citações de José Lutzenberger, extraídas de uma entrevista para a *Revista Expressão*, em outubro de 1995, que expressam o seguinte: “Precisamos de profissionais com amplo horizonte em ciências naturais, em tecnologia, com motivação ética, que saibam pensar coerentemente e expressar-se de maneira sucinta, elegante e clara”.

A Introdução dessa publicação apresenta a conjuntura da Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (RIO + 10), ocorrida em Johannesburgo, África do Sul, simultaneamente ao processo que culminou na Conferência Estadual do Meio Ambiente (CONFEMA/RS). As expectativas, que não eram boas, vieram a se confirmar nas resoluções genéricas de caráter voluntário e regional, sem mecanismos fortes de controle das políticas nacionais e mostrando um enfraquecimento da ONU, decorrente dos atentados de 11 de setembro de 2001 nos EUA e dos impasses nas tratativas sobre a ratificação do Protocolo de Kyoto.

A CONFEMA 2002 focou o debate nas temáticas sobre a Política Estadual, com destaque para o Sistema Estadual de Proteção Ambiental (SISEPRA) e para o

Sistema Estadual de Recursos Hídricos (SERH), ao contrário da edição de 2000, que teve uma pauta mais ampla.

As suas resoluções apresentadas no item 4.6, Educação Ambiental (RIO GRANDE DO SUL, 2002c), representam a participação da sociedade organizada e do poder público na análise da realidade estadual ambiental e suas proposições para orientar os programas, os projetos, as ações sobre as questões ambientais, tanto do ponto de vista técnico quanto educacional.

A seguir, apresentam-se os objetivos de algumas dessas Resoluções:

**Resolução 54:** “Implantar políticas públicas de educação ambiental, incluindo o aperfeiçoamento e reforço das estruturas executoras e a integração intersecretarias, regulamentando a Lei nº 11.730, de 09 de janeiro de 2002, que instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental, aperfeiçoando-a e garantindo os recursos necessários para a efetivação da mesma”. O objetivo com essa resolução era o de regulamentar a Lei de Política Estadual para a Educação Ambiental, estabelecendo uma inter-relação com as secretarias e provendo recursos necessários a sua implementação.

**Resolução 55:** “Viabilizar a socialização, o intercâmbio de experiências e a implementação de programas setoriais de educação ambiental em escala regional, nacional e internacional”. Valoriza-se o intercâmbio nas práticas educacionais na relação escola-comunidade, comunidade-escola, com programas setoriais regionais e em diferentes escalas.

**Resolução 56:** Criar redes de educadores ambientais nas escolas públicas municipais, estaduais, federais e privadas, em todos os níveis, para intercâmbio de experiências, informações e conceitos, estimulando a formação de grupos de educação ambiental nos mais diferentes setores da sociedade, conforme legislação existente, destacando a importância da educação infantil, através, também, da produção de cadernos e jogos educativos. Incentiva-se a criação e constituição de redes, teias de educação ambiental envolvendo as quatro redes de ensino e suas comunidades, na criação de organizações ambientais e na produção de material pedagógico.

**Resolução 57:** Divulgar e implementar as políticas do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental (GTEA), estimulando a criação de teias de educação ambiental formadas por coordenadores de cada escola municipal, estadual,



federal e particular, na perspectiva da formação continuada, envolvendo a comunidade e construindo socialmente o conhecimento no diálogo entre o saber popular e o científico. Essa resolução ratifica a anterior, corroborando e fortalecendo a necessidade de incentivo à construção e constituição de Teias de Educação Ambiental.

Esses documentos/publicações foram importantes para o processo de construção de políticas públicas e, em especial, para a Educação Ambiental, porque registram os momentos dessas práticas educacionais.

### **6.1.1 Política Ambiental para a Educação**

A Política Pública de Educação Ambiental do Estado do Rio Grande do Sul, na gestão de 1999 a 2002, foi o desdobramento do processo Constituinte Escolar, que apontou para a integração da escola com a comunidade, implementando a discussão da Educação Ambiental em seu fazer político-pedagógico, na valorização das culturas locais e no diálogo entre saber científico e saber popular. O processo Constituinte Escolar organizou-se a partir dos pressupostos: “educação como um direito, radicalização da democracia, participação popular, dialogicidade e utopia”.

O trabalho com as questões ambientais escolares esteve voltado para a realidade de estudantes e comunidades, através de pesquisa da realidade, enfrentando e propondo alternativas às problemáticas sociais e ambientais locais, como estabeleciam os Princípios e Diretrizes da Educação Pública Estadual, aprovados na Conferência Estadual da Educação, em agosto de 2000, onde o fortalecimento da participação da comunidade na escola e da escola na comunidade qualifica a integração escola-família-sociedade, para o comprometimento de todos no processo educativo e através da construção do conhecimento comprometido com a transformação social, referenciados na realidade histórica, em interação com os diferentes saberes. (RIO GRANDE DO SUL, 2000a).

A política de educação ambiental da Secretaria da Educação foi o resultado do processo Constituinte Escolar, que na Conferência deliberou, entre outras, a Diretriz 14 da Temática 2, Construção Social do Conhecimento: “A Educação

Ambiental como conhecimento integrado à totalidade do currículo escolar”; e a Diretriz 6 da Temática 4, Concepção de Educação e Desenvolvimento: “Incentivo a práticas de pesquisa e projetos que contemplem o desenvolvimento da agricultura familiar e práticas agroecológicas”. (RIO GRANDE DO SUL, 2000a).

Essa prática de construção de política pública contribuiu para a constituição de sujeitos durante esse processo de formação continuada, envolvendo as comunidades e as escolas, e construindo ações de forma participativa, contando em diferentes níveis com organizações da comunidade, tais como: comitês de bacias hidrográficas, instituições de ensino superior, organizações da sociedade civil, instituições governamentais e não governamentais.

O trabalho com as questões ambientais "glocalmente" localizadas, voltadas para a realidade de estudantes e comunidades apontou a necessidade de pesquisar a realidade como metodologia de construção social do conhecimento. Na concepção metodológica de conhecimento adotada, o ponto de partida do processo de construção de conhecimento é a prática social concreta e a realidade onde ela acontece re-significando os currículos, articulando-os a essa realidade, enfrentando e construindo com as comunidades alternativas as problemáticas sociais e ambientais locais. Nessa relação entre realidade local e contextos mais amplos, é que o saber, historicamente elaborado, fará parte dos conteúdos programáticos e será colocado a serviço dos seres humanos, enquanto possibilidade de transformação da realidade.

Nesse processo de construção/reconstrução do conhecimento, praticou-se e aprofundou-se a concepção de que o trabalho com a questão ambiental necessita estar articulado e voltado à construção de uma Teia de Formação Continuada em Educação Ambiental. Essa Teia é concebida na relação com a comunidade e a Educação Básica, na constituição do eco-cidadão planetário, capaz de se posicionar criticamente e de construir uma nova ética, em que a Terra seja percebida como única comunidade.

Essa prática de construção coletiva de política pública para a Educação Ambiental Estadual justificou-se e assumiu importância pela dimensão de sua própria experiência. Essa dimensão pautou-se na relação de diferentes campos/áreas e disciplinas que potencializaram o saber acumulado na perspectiva de uma intervenção transdisciplinar, a qual significou a relação entre realidade local

e global, por meio de trabalho, de ação e de práticas pedagógicas que articularam saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade e ambiente.

Nesse contexto, a Educação Ambiental passou a se estruturar em toda a Educação Básica, constituindo-se como política pública para as escolas do Estado, referendada enquanto Princípios e Diretrizes, deliberados na Conferência Estadual da Educação. A Educação Ambiental se articulou aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, contemplando a realidade de cada comunidade e problematizando a fragmentação do conhecimento; sinalizando para uma intervenção transdisciplinar, no diálogo entre as áreas do conhecimento e os diferentes saberes, construindo alternativas às problemáticas das relações sociais e ambientais locais, na Construção da Escola Democrática e Popular.

A Educação Ambiental na Secretaria Estadual da Educação, no período que antecedeu a gestão do governo democrático e popular, estava presente através do Programa Pró-Guaíba, no Subprograma nº 6 — Educação Ambiental, atendendo 14 escolas-pólo da região hidrográfica do Guaíba. No período de janeiro de 1999 a dezembro de 2000, a coordenação do projeto de Educação Ambiental do Pró-Guaíba esteve sob responsabilidade da Divisão de Ensino Fundamental do Departamento Pedagógico, a qual permaneceu restrita ao projeto vinculado à região hidrográfica do Guaíba. Nesse período, a adequação das metas justificou-se e pautou-se por outro contexto histórico, quando o programa de Governo apontou a necessidade de repensar a Educação Pública como um todo, bem como as estruturas e fluxos das divisões internas da Secretaria e suas representações regionais — Coordenadorias Regionais de Educação. O Departamento Pedagógico, inicialmente assessorado pela Coordenação Geral da Constituinte Escolar, foi reestruturado após a Conferência Estadual da Educação para atender às escolas na totalidade da Educação Básica. Para tanto, optou-se pela estrutura da nucleação, em que o Estado foi dividido em cinco regiões. Cada região/núcleo ficou com seis Coordenadorias Regionais e cada Política Educacional passou a compor os núcleos.

Nessa perspectiva, a Política de Educação Ambiental se inter-relacionou com outras políticas sociais e ambientais desenvolvidas no Estado gaúcho, como por exemplo, a Política Intersetorial de Plantas Medicinais, que, enquanto temática, foi levada às escolas e incentivada às discussões e a sua adequação aos currículos — conhecimento/saber popular sobre as plantas medicinais e seu uso — promovendo o

diálogo entre o saber popular e científico. Foi proposta a inclusão do tema “plantas medicinais” nas atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Foram trabalhadas outras ações do Estado com a sociedade, como o Inventário Florestal Contínuo, o Código Estadual de Meio Ambiente e outros programas e projetos levados ao conhecimento junto às comunidades escolares. Participaram dos Fóruns de Educação Ambiental o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado, a Câmara Técnica de Educação Ambiental, o Conselho Estadual do Meio Ambiente (CONSEMA) e o Programa Pró-Guaíba.

O objetivo da formação continuada é refletir e re-significar as práticas cotidianas da vida da escola. Para isso, faz-se necessário oportunizar aos sujeitos desse processo diferentes momentos de discussão e de aprofundamento teórico, considerando as diferentes realidades e assegurando a participação de toda a comunidade escolar.

### **6.1.2 Processo Coletivo de Formação Referenciado na Constituinte Escolar**

Quando o educador ensina? Quando ele também aprende. Segundo Freire (2004), ninguém educa ninguém é na relação educativa que ambos, educando e educador, aprendem “mediatizados pelo mundo”, ambos se educam no momento em que estabelecem relações, instituindo significados e construindo histórias. Ninguém se educa sozinho. Da mesma forma, no processo de formação de formadores, a formação acontece no coletivo e não na direção de um que sabe para outros que não sabem.

António Nóvoa, no prefácio do livro *Experiências de vida e formação* (2004), de Marie-Christine Josso, comenta a “educação e formação ao longo da vida” e menciona que as próximas gerações passarão pelo menos um terço das suas vidas, provavelmente mais em programas de formação, e é por isso que este “mercado” suscita tantos interesses e levanta tantas controvérsias.

Para que educar? Para questionar a própria prática pedagógica e desafiar as raízes dessa prática, o que significa desafiar e ser desafiado a mudar ou manter as estruturas que sustentam e permeiam o contexto em que o educador atua; portanto, é colocar-se como sujeito junto ou contra outros sujeitos, frente aos problemas que o mundo apresenta.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas nos contextos educativos são essencialmente dialógicas e participativas, o que não significa que os conflitos devam ser suprimidos.

O diálogo e a participação ocorrem a partir e em função dos problemas que as pessoas enfrentam em conjunto. Segundo Fleuri, os problemas que emergem da vida e da prática social se tornam, portanto, o objeto principal de conhecimento, o conteúdo próprio da prática educacional libertadora.

Na busca de compreender e resolver os problemas que surgem da própria prática, as pessoas discutem, trocam opiniões e experiências, buscam informações e elaboram novos conhecimentos. O diálogo sobre os problemas vividos se torna, pois, a base principal de aprendizagem e de elaboração teórica, que se faz de maneira estritamente ligada à prática. (FLEURI, 2001).

A teoria, com efeito, surge a partir da prática, é elaborada em função da prática, e sua verdade é verificada pela própria prática (VASQUEZ, 1968).

“Pensar é tornar claro e inteligível nossas experiências. É, portanto, condição para traçarmos objetivos, tendo um fim, uma meta, um propósito em vista. Existe uma dependência entre o ‘ato de pensar’ e um ‘senso de participação nas conseqüências’”. (DEWEY, 1959).

Para Dewey (1959), “[...] quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as conseqüências dessa experiência”. Experiência é tentativa, em seu **aspecto ativo**, e sofrimento de passar por algo ou alguma coisa em seu **aspecto passivo**.

Em Freire (1975), a concepção de educação bancária pressupõe que apenas um dos sujeitos (o educador) seja **ativo** e os outros (os educandos) sejam **passivos**. O educador transfere, deposita seus conhecimentos no educando que apenas os

recebe. No entanto, pode-se colocar em xeque a concepção de conhecimento como “coisa” e a de educação como “repasso de conhecimentos”. Segundo Fleuri,

De uma concepção autoritária passamos para uma visão dialógica de educação. De uma concepção de conhecimento como objeto, passamos a uma concepção de conhecimento como relação entre as pessoas e como processo construído historicamente. Por isso, é preferível usar o termo temas, ao invés de conteúdo, para indicar os desafios e problemas em torno dos quais as pessoas se mobilizam; e o termo estratégias, ao invés de conteúdo, para indicar os dispositivos e as formas de organização que as pessoas desenvolvem para compreender e enfrentar os problemas comuns. (FLEURI, 2002).

Na perspectiva freireana, o educador forma e se forma para a liberdade, o que exige dedicação e método; mas necessita flexibilidade e abertura para interagir construtiva e criticamente com o ambiente social e ambiental.

O movimento Constituinte Escolar no Rio Grande do Sul manifesta intenções que configuram novos significados da prática educativa, em que os agentes educativos não são apenas professores, diretores, mas todas as pessoas que interagem na escola: pais, mães, estudantes, educadores, funcionários, coordenadores, administradores. Nesse caso, educação se processa nas relações entre todos.

O professor Reinaldo Matias Fleuri, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi convidado para ser assessor no Seminário Regional de Educação<sup>1</sup> no processo Constituinte Escolar e, a partir das questões e reflexões levantadas nos relatos de experiências, buscou identificar, nos depoimentos, respostas e propostas que as escolas do Rio Grande Sul vieram construindo no processo de reconstrução curricular.

Apresentam-se aqui alguns excertos dos relatos dos/das educadores/as gaúchos/as, em um processo dialógico de construção de conhecimentos, a partir da problematização de seu cotidiano e do oferecimento de alternativas a prática educacional concreta e contextualizada, no sentido de refletir sobre os avanços e

---

<sup>1</sup> No Seminário Regional “Construindo a Escola Democrática e Popular”, promovido pela 28ª CRE/RS, Fleuri participou como debatedor das experiências apresentadas na mesa Construção da Escola Democrática e Popular no cenário educacional brasileiro e na temática I, “Construção Curricular: interdisciplinaridade, tema gerador, pesquisa participante”, que tiveram lugar em Cachoeirinha, dia 20, e em Alvorada, dia 21 de junho de 2001.

dificuldades dessa construção educacional com a contribuição do professor Fleuri. Assim, também, contextualizando esse período<sup>2</sup> por meio dos Princípios e Diretrizes aprovados na Conferência Estadual da Educação, como orientação geral para a construção dessa outra escola (Democrática e Popular).

A professora Genair, da Escola Morada do Vale II, relata o seguinte:

[...] as coordenadoras da escola chamaram a comunidade para construir o calendário escolar. Todos foram convidados: alunos, pais, funcionários, professores. Independentes da sua formação, cada pessoa tinha uma contribuição importante a dar. Organizaram-se por comissões. Ao montar juntos o calendário e elaborar o projeto político pedagógico (PPP), todos se tornaram co-responsáveis. O movimento Constituinte Escolar veio alimentar um contexto favorável para animar a comunidade escolar. Ativaram-se o grêmio de alunos, a associação de professores, as coordenações pedagógicas. (Genair *apud* FLEURI, 2002).

Fleuri (2002) comenta que essa foi à principal “descoberta” que ocorreu em muitas comunidades escolares sobre o impulso da Constituinte Escolar. Nesse sentido, foi possível desenvolver, em vários momentos, a participação democrática, em que a comunidade convidada pode construir, em um processo dialógico, outro rumo para a escola pública e se tornar co-responsável pelo acompanhamento e continuidade de sua própria participação e construção.

A Escola Ayrton Senna da Silva vem se inserindo na vida da comunidade e a comunidade vem se inserindo na vida da escola. A coordenadora pedagógica Nayara narra a participação da escola no Orçamento Participativo:

[...] os representantes da escola apresentavam nas comissões o que a escola precisa e verificavam em que a escola podia contribuir na comunidade. Uma dessas atividades foi à participação da escola no Comitê de Desenvolvimento da Região, particularmente no projeto de recuperação de áreas degradadas. Essa atividade intensificou os vínculos da escola com a comunidade de tal modo que estamos com a comunidade, da mesma forma que a comunidade está com a escola. (Nayara *apud* FLEURI, 2002).

---

<sup>2</sup> Final do primeiro semestre de 2001, quando já transcorriam, em torno de 10 meses, do mês de agosto de 2000, das deliberações do Processo Constituinte Escolar.

Os laços de reciprocidade e carinho ampliam as possibilidades de ações bem-sucedidas, fortalecendo a solidariedade, em um ambiente de construção coletiva, onde todos se descobrem educadores. Apresenta-se nos próximos dois relatos essa emoção contagiante e a valorização das atuações dos sujeitos-autores da construção de outra escola e comunidade.

A funcionária merendeira dessa mesma escola considera que a escola é democrática e popular, porque também ela, como funcionária, vem fazendo um trabalho pedagógico ao contribuir com seu trabalho profissional, preparando a alimentação e mantendo o conforto do ambiente. Também sua militância e sua experiência de vida vêm sendo valorizadas na elaboração de conhecimentos e na formação dos estudantes, através de palestras sobre racismo, violência, sexualidade.

Em outro relato, o pai é responsável pela criação da horta comunitária menciona que essa escola tem uma área de 618 m<sup>2</sup>, própria para a agricultura, e utiliza canteiros de 5m x 1m. Nesses canteiros, pessoas da comunidade cultivam hortaliças. Da produção, cada hortelão retira 2/3 para consumo próprio e entrega 1/3 para a merenda escolar.

Fleuri (2002) observa que essa dimensão educativa estende-se para a comunidade da escola, que adquire a feição do ambiente em que se situa; caracterizando-se pelos objetivos que a comunidade assume e se constituindo pela ação e pela interação das pessoas que dela participam.

O processo Constituinte Escolar vem ampliando os mecanismos de participação e estimulando inovações na organização escolar.

Assim, como a Escola Morada do Vale II, que ativou o grêmio de alunos, a associação de professores e as coordenações pedagógicas; a escola Açorianos, de Viamão, com a implementação do Conselho Escolar, ampliou a participação da comunidade escolar. Essa comunidade confirma, por meio da sua participação democrática e do testemunho de suas práticas, essa ampliação. Uma aluna observa que “se batalharmos juntos com os professores poderemos mudar o colégio”. Maria Beatriz, funcionária da escola, menciona o seguinte:

[...] achávamos que a nossa tarefa era só limpar, cozinhar; mas, descobrimos que podemos nos engajar e participar na elaboração do



currículo e no desenvolvimento da avaliação. Todos os funcionários também têm vez e voz no Conselho Escolar, para definir a direção do trabalho educativo. (Maria Beatriz *apud* FLEURI, 2002).

Um pai (*apud* FLEURI, 2002) fala sobre seu sentimento de pertença: “A escola tem que ter a minha cara. A escola também é minha. Por isso, participo da discussão do regimento”.

No caderno de Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual, na temática Educação: Democracia e Participação, as diretrizes 7, 8 e 9 apresentam orientações para a ampliação da participação no processo educacional, na relação com as comunidades:

**Diretriz 7:** Participação da comunidade na elaboração do calendário escolar, oportunizando tempo/espço para estudo e debate sobre as práticas pedagógicas, de acordo com a realidade de cada escola.

**Diretriz 8:** Fortalecimento do Grêmio Estudantil e do Conselho Escolar como espaços representativos dos segmentos da comunidade escolar, de exercício da democracia participativa e de capacitação política e formação de lideranças.

**Diretriz 9:** Qualificação das instâncias representativas e setores da escola (Grêmio Estudantil, Conselho Escolar, Equipe Diretiva) para intensificar as práticas participativas.

A participação da comunidade na programação e em organizações da escola, na construção de políticas públicas, pode contribuir com alternativas sociais, ambientais e com a construção da autonomia. Com o exercício da democracia participativa, pode-se ir construindo a possibilidade de uma cidadania concreta, em um cotidiano de desafios e lutas coletivas. Assim, constituir autores-atuantes na participação direta, na defesa de objetivos individuais e coletivos é restringir a representatividade, que nem sempre corresponde aos objetivos dos representados.

As escolas vêm enfrentando desafios em sua prática cotidiana para buscar desenvolver o processo de aprendizagem, a partir dos problemas que surgem no contexto social e ambiental, em suas comunidades.

Várias escolas fizeram a opção pelos temas geradores<sup>3</sup> para seus processos educativos, construídos a partir dos problemas e desafios do contexto vivido, no cotidiano de cada comunidade.

A professora Sonia (*apud* FLEURI, 2002), da Escola Açorianos, relata que “[...] o primeiro passo é construir os objetivos de cada um, o que cada pessoa quer buscar. Pois, se uma pessoa não sabe a que ponto se dirige, nenhum vento lhe será favorável”.

Fleuri (2002) comenta que a realidade e os interesses das pessoas da comunidade vem primeiro e depois a programação, as atividades educativas, a avaliação, que são construídas a partir e em função dos principais desafios assumidos pelos grupos. Só assim, a produção do conhecimento se torna socialmente útil.

Para tratar do conhecimento socialmente útil, reportam-se às contribuições dos Princípios e Diretrizes, na temática Construção Social do Conhecimento, que, entre outros, como exemplo, elenca os princípios 3 e 4:

**Princípio 3:** A construção do conhecimento como processo coletivo e constante pressupõe a formação permanente dos/as trabalhadores/as em educação.

**Princípio 4:** Prática educativa democrática, participativa e dialógica como pressuposto do processo de construção social do conhecimento.

Nesse sentido, o acesso e a democratização do conhecimento, o diálogo entre o saber popular e científico e a formação continuada envolvendo as comunidades e suas escolas são condições necessárias à prática social comprometida com a possibilidade de transformação da realidade.

Em um país com tanta fartura, grande parte da população não tem água potável, nem condições de pagar a água que consome.

A professora (*apud* FLEURI, 2002), da Escola Setembrina, conta que, em relação ao tema água, os grupos estudaram a importância da água no Brasil, a poluição e despoluição no Rio Guaíba e realizaram um texto informativo. Quando os estudantes apresentaram os resultados do trabalho de grupo, falaram com

---

<sup>3</sup> Tema gerador é uma questão que, assumida pelo grupo, gera um processo de discussão e de pesquisa que conduz à tomada de decisões, a partir das quais as pessoas se organizam para enfrentar o problema.

conhecimento do assunto e encaminharam aos governantes uma moção para implementar as leis relativas ao uso da água na comunidade.

A professora Nadia (*apud* FLEURI, 2002), da Escola Canadá, desenvolve a integração com outras disciplinas sempre que possível. Por exemplo, ao estudar a raiz quadrada, articula a matemática com o Português, no estudo dos radicais; com a História, no estudo dos pensadores; com a Geografia, no estudo dos locais em que foram feitas as experiências matemáticas, e, com a regra de três, calcula os ingredientes para transformar o leite em rapadura.

Nessas práticas pedagógicas, o importante é articular os elementos da realidade de forma a relacionar teoria e prática para auxiliar o estudo e elaboração de outras possibilidades em novas relações e compreensões sobre o tema em estudo, em uma construção reconstrução do conhecimento, em que os educandos sejam sujeitos da construção de seu próprio conhecimento.

A professora Nadia (*apud* FLEURI, 2002), em outra passagem, afirma que é importante “[...] descobrir o que gostamos e fazer o melhor possível. Temos conflitos: tem dias em que parece que não vamos vencer, mas quando professor e estudantes estão envolvidos, e são sensíveis, as coisas avançam. Cabe a nós contribuir para que outros se tornem sensíveis. A escola é justamente a vida!”

A professora Elisabeth (*apud* FLEURI, 2002), da Escola Itinerante<sup>4</sup>, menciona que a escola não tem livros nem material didático específico; assim, os educadores trabalham com os recursos disponíveis. Mesmo debaixo de uma árvore, trabalham com as letras e palavras, escrevendo na areia. Constroem a seqüência de temas de acordo com a realidade. O conteúdo é aprendido segundo a relevância para a vida de cada um. A professora destaca a adequação à realidade vivida, mas reconhece a importância dos materiais didáticos às práticas educativas.

Fleuri comenta essas práticas pedagógicas, dizendo o seguinte:

Na medida em que assume o controle do processo de definição das finalidades de sua ação, apropriando-se dos instrumentos utilizados, assim como dos produtos elaborados, a pessoa se reconhece no processo e no

---

<sup>4</sup> A Escola Itinerante, pela sua própria constituição ligada à vida dinâmica de acampamento e à luta do movimento de trabalhadores rurais, apresenta uma perspectiva inovadora e fortemente marcada pela busca de coesão entre os acampados, os educadores e as crianças. Essa dinâmica rompe com a tradicional organização hierárquica e disciplinar da escola, criando formas de participação de todos — crianças, pais, educadores — na vida da escola e da nova comunidade.

resultado de sua atividade. O trabalho, assim, se torna um meio fundamental de realização humana. O trabalho se revela, então, como “labor”, esforço de produção criativa, contrapondo-se à conotação de castigo, de “trabalho alienado”. Neste sentido, evidencia-se o valor do processo educativo: as pessoas que estabelecem relações entre si, explicitando e negociando os significados de suas atividades, construindo os instrumentos de ação e de relações, apropriando-se dos resultados coletivos, nos quais cada um se reconhece como co-autor e co-proprietário. (FLEURI, 2002).

A prática dialógica contribui para que os participantes do processo educacional tenham a oportunidade de respeitar, valorizar as concepções e opiniões uns dos outros e de refletir sobre sua própria opinião e defendê-la, se for o caso, em um processo coletivo de debate democrático.

A avaliação coletiva, após cada atividade ou no final delas, é de fundamental importância aos encaminhamentos e possíveis redefinições das próprias ações desenvolvidas no processo educativo.

Nesse sentido, algumas escolas tentaram trabalhar com temas geradores, mas não conseguiram avançar. Então, as experiências, a avaliação, a fundamentação e a retomada sobre outras bases, com outro olhar, dedicação e empenho podem superar as eventuais dificuldades enfrentadas na prática anterior e indicar rumos mais confortáveis e vitoriosos, na busca coletiva da construção social do conhecimento.

Alguns relatos desses professores sobre o processo de planejamento e da avaliação escolar são apresentados aqui. A professora Saionara, da Escola Canadá, comenta o seguinte:

[...] a elaboração do currículo baseia-se na consciência de que o mais importante é a maneira como o trabalho é realizado em sala de aula. Esse trabalho educativo é a base para a avaliação. A avaliação é processual. Nota é apenas o instrumento legal. O que interessa é a mudança de comportamento perante os problemas enfrentados. Não é a prova que interessa, é o trabalho. Sempre se discute com os alunos, com os professores, em assembléias. Os registros são feitos em atas. Trata-se de se fazer e refazer o trabalho educativo, re-elaborando-se o conhecimento adquirido. Deste modo, a aprovação cresceu para 94%. Outra professora da mesma escola diz na sua disciplina de habilitação: proponho contribuir para que os alunos desenvolvam o pensamento lógico, o raciocínio, a busca de conhecimento, ligados a vida e a auto-estima. A avaliação ajuda a compreender os limites, a motivar para superá-los, a valorizar as conquistas. (Saionara *apud* FLEURI, 2002).

Outros relatos de professores das escolas já citadas elucidam o processo de avaliação contribuindo com uma perspectiva diferente das costumeiras e habituais práticas avaliativas da escola autoritária e/ou da escola liberal.

Um professor da Escola Açorianos (*apud* FLEURI, 2002) afirma que existem coisas mais significativas na escola do que o fechamento de notas. A professora Elizabeth, da Escola Itinerante, relata o seguinte:

[...] que as crianças estão crescendo não através de testes, mas durante as atividades quando elas começam a participar e a formular as suas próprias idéias. Por exemplo, ao discutir um tema polêmico, debatem sem agressão, ouvindo um ao outro, argumentando as próprias idéias. Ou então, a sua dedicação a limpeza indica sua responsabilidade social pela produção da vida, do ambiente. Professores da Escola Setembrina afirmam que não dá para avaliar só com notas: é preciso tempo para preparar a aula e desenvolver o processo de avaliação. No relatório de avaliação são registrados: a identificação do aluno; anotações do próprio aluno; avaliação dos parentes. São respondidas doze perguntas, formando-se gráficos, referentes à responsabilidade das tarefas; ao relacionamento dos colegas; ao respeito aos funcionários e professores; ao uso do material etc. Criar faz barulho. A gente sai da monotonia. Mas é gratificante, pois nosso aluno aprende. Demonstra inclusive maior pontualidade, assiduidade, cuidado com a limpeza. E os pais vêm participar da vida da escola, porque vêm a motivação dos filhos. (Elizabeth *apud* FLEURI, 2002).

Fleuri (2002) comenta que, nessa perspectiva, o registro e a avaliação são instrumentos de compreensão e de construção da história coletiva. Não é um registro individualizado para classificar e excluir, são instrumentos precisos, mediante os quais o conjunto de educandos-educadores assume o controle da própria história coletiva.

Retomam-se, a seguir, os princípios e diretrizes, no sentido de apresentar os referenciais que, de alguma forma, orientaram essas práticas pedagógicas, fruto das práticas de educadores, educandos e de organizações de suas comunidades e comunidade escolar.

Na temática Democracia e Participação:

**Diretriz 2:** Avaliação constante da prática pedagógica, de forma dialógica, interdisciplinar e não excludente, por toda a comunidade escolar.

Na temática Construção Social do Conhecimento:

**Diretriz 2:** Reconstrução curricular a partir da realidade, contextualizada historicamente, valorizando o saber popular articulado ao saber científico.

**Diretriz 3:** Currículo voltado para as diferentes realidades e sujeitos.

**Diretriz 4:** Currículo construído de forma interdisciplinar, integrando as áreas do conhecimento através de propostas pedagógicas construídas a partir da realidade.

**Diretriz 12:** Construção de um projeto político-pedagógico coerente com os princípios e diretrizes construídas no processo Constituinte Escolar e definidos na Conferência Estadual de Educação.

**Diretriz 14:** Educação ambiental como conhecimento integrado à totalidade do currículo escolar.

No processo de reflexão e construção de outros rumos para a escola gaúcha, por meio da Constituinte Escolar<sup>5</sup>, viabilizou-se um processo participativo que contou com a participação direta e com momentos de participação representativa, na definição dos Princípios e Diretrizes, na Conferência Estadual da Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Esse processo inédito produziu avanços na intervenção política, antes, durante e após a Conferência Estadual. Identificado e ratificado durante a construção dos projetos políticos pedagógicos, na reconstrução curricular e na constituição e fortalecimento das políticas educacionais; pela prática pedagógica que constantemente refletia e era reflexo das construções de documentos, de relatos etc., produzindo, assim, uma abertura maior ao intervir nas questões locais e significar a relação com o conhecimento e o ensino.

Fleuri comenta e observa as experiências pedagógicas:

As experiências pedagógicas mais significativas que vêm se desenvolvendo no contexto da Constituinte Escolar indicam o desenvolvimento de propostas democráticas de construção do processo educativo na escola. Na instituição do Conselho Escolar; na valorização às associações de estudantes, de professores de funcionários e pais; nas atividades de construção do Projeto Político Pedagógico; nas diferentes propostas

---

<sup>5</sup> Amplo movimento e instrumento para a construção da democracia participativa na área da Educação, por meio da participação de educadores, pais, estudantes, funcionários, movimentos sociais populares, Instituições de Ensino Superior e Instituições do Poder Público, na definição dos rumos da educação e escola públicas do Estado do Rio Grande do Sul.

metodológicas de trabalho educativo com temas geradores, oficinas e projetos; em todas essas experiências vêm se criando, mesmo que de modo conflitivo e ambivalente, estratégias que facilitam a participação e o reconhecimento de todos os integrantes da comunidade educativa como co-autores do processo educativo. Este parece ser, enfim, o principal sentido do processo que vem ocorrendo no Rio Grande do Sul: um processo que explicita conflitos requer opções e acalenta a construção de uma escola em que todos, e cada um na sua singularidade, podem reconhecer seus sonhos. Pois, como diz a canção, sonho que se sonha só é sonho só; sonho que se sonha junto é realidade! (FLEURI, 2002).

A escola pública, antes fechada em si mesma, está procurando abrir-se a uma maior participação da comunidade, propondo o fortalecimento da participação da escola na comunidade e da comunidade na escola, chamando assim ao comprometimento de todos no processo educativo. Nesse sentido, a Educação Ambiental ganhou força por propor pressupostos teóricos referenciados na educação freireana de partir da realidade, dialogar com o senso comum, valorizar o saber tradicional/popular, pesquisar, construir socialmente conhecimentos necessários na perspectiva da emancipação dos cidadãos com relação ao meio social e natural de forma sustentável.

### 6.1.3 Narrativas de um Processo de Formação de Formadores

Josso (2004), na introdução do seu livro, trabalha a história de vida como projeto de conhecimento e como projeto de formação e apresenta alguns marcos de um novo paradigma, dentre os quais, a reabilitação do sujeito e do autor enquanto aceitação teórica e cientificamente plausível. Por meio do sucesso da Teoria dos Sistemas, proposta por Bertalanffy, reintroduziu a abertura e a indeterminação no centro da visão determinista, quer seja linear, quer seja multifuncional, pela mediação do conceito de autopoiesis<sup>6</sup>, caracterizando, no campo social, as individualidades.

---

<sup>6</sup> Autopoiesis que é um neologismo, vindo das biociências, principalmente dos trabalhos de Humberto Maturana e Francisco Varela, sendo atualmente utilizado em outras áreas. Do grego (*autos*: próprio e *poiesis*: fazer, produzir), *autopoiesis* significa “produzir a si mesmo” e se refere aos sistemas cujos processos produzem seus componentes e padrões e cujas interações e transformações regeneram o próprio sistema que o produz.

A autora trata de uma transição, da busca de novos “horizontes teóricos” que valorizasse uma abordagem da formação centrada no sujeito aprendente, utilizando uma metodologia de pesquisa-formação articulada com as histórias de vida.

As opções metodológicas dão legitimidade às subjetividades, como modo de produção do saber, e às intersubjetividades como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores dos relatos.

As histórias de vida, em textos publicados nos últimos quinze anos, apontam dois objetivos teóricos: 1. Assinalam um processo de mudança do posicionamento do pesquisador, por meio de metodologias de pesquisa-formação, articuladas a história de vida. 2. Delimitam um novo território de reflexão abrangendo a formação, a autoformação e os processos de formação específicos voltados para públicos específicos.

A abordagem biográfica é outro meio para observar situações educativas, permitindo uma interrogação do saber fazer e dos referenciais para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. É necessário aprender pela experiência direta, dizer em que elas foram formadoras, para perceber como se processa essa formação.

António Nóvoa, a partir dos autores elencados por Josso (2004), faz importantes reflexões sobre o formador e a formação. Lembra Boaventura de Souza Santos com “todo o conhecimento é auto-conhecimento”, em seu discurso sobre as ciências; Oscar Wilde com “A educação é uma coisa admirável, mas é bom lembrar, de tempos a tempos, que nada do que vale a pena ser conhecido pode ser ensinado”, e sobre a arrogância do educador (ou formador), que tem “tudo para ensinar” e “nada para aprender”. Conforme Nóvoa, essas reflexões conduzem ao exercício de auto-reflexão do próprio ofício do formador: “não apenas fazer, mas ser; não apenas ser, mas tornar-se”.

Nóvoa apresenta como oportunas algumas reflexões de Luís de Meneses, no prefácio da publicação da tese de doutorado *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela* (2001), da investigadora brasileira Cecília Warschauer<sup>7</sup>, que faz a apresentação da edição brasileira do livro da *Experiências*

---

<sup>7</sup> Cecília Warschauer, em sua tese de doutorado, utilizou, corajosamente, uma abordagem autobiográfica que lhe permitiu estabelecer relações entre certas experiências de sua vida e as experiências profissionais, tanto como professora de crianças quanto como coordenadora pedagógica em uma escola. O estabelecimento dessa coerência do biográfico pessoal e do biográfico profissional



*de vida e formação* (2004), de Marie-Christine Josso. Meneses pergunta: **Quem educa o educador?** E responde com os três “mestres” de Rousseau, segundo uma leitura de Gaston Pineau, “eu, os outros e as coisas”. **E quem forma o formador?** As respostas são idênticas: o formador forma-se a si próprio, por meio de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, em uma aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se por meio das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação).

O que é educação? O que é formação? Quem forma o formador? O que é ser formador? Qual a ação específica do educador? O que configura o trabalho do educador? O que é educador ambiental? Em um processo dialógico, o que caracteriza o educador ambiental? Essas são algumas reflexões necessárias ao se analisar o processo de formação de formadores em que os educadores em processo se configuram como educadores ambientais.

A formação descreve os processos de experiência dos/as educadores/as, em que se formam e se transformam suas identidades e subjetividades. Indicam um dos caminhos para orientar as próprias aprendizagens e seu processo de formação. Se a aprendizagem experiencial é um meio de elaboração e de integração do saber-fazer e dos acontecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações. (JOSSO, 2004).

Lembrando que “ninguém forma ninguém” e que a cada um pertence transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece.

A educação acontece quando o/a educador/a se faz compreender, ou seja, apreender o contexto e globalizar o processo educativo.

Para educador Rubem Alves, ser professor é desenvolver uma função, mas ser educador é outra coisa, é aprender junto com o outro.

O educador intervém na relação contextual e estabelece relações educativas entre sujeitos e contextos — contexto educacional e contextos ambientais. O educador focaliza a dinâmica do grupo, traz elementos a essa dinâmica, na dimensão constitutiva da dialogicidade.

---

na sua formação e na sua prática demonstra a riqueza dessa perspectiva para a reflexão de professores sobre sua prática.

O foco da intervenção está na compreensão do problema, no entendimento da dinâmica do grupo para, assim, poder alimentar o processo dialógico entre os sujeitos.

O processo educativo só se dá pela interação que produz novas diferenças, dimensão que não está nem em um sujeito nem em outro, mas na interação relacional.

Fleuri apresenta sua compreensão do que é ser educador:

Educador, neste sentido, é propriamente um sujeito que se insere num processo educativo e interage com outros sujeitos, dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstróem. (FLEURI, 2008).

A formação do educador sempre se constitui em grupo, nunca individual, em um processo educativo, construtivo e crítico.

Tornar-se formador implica reflexão sobre si mesmo e suas práticas, necessitando uma práxis de formação continuada para ir aperfeiçoando seu conhecimento e qualificando essas práticas até que continuamente possa atingir sabedorias.

A construção da narrativa pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo de sua formação, por meio do recurso das recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. Implica deixar-se levar pelas associações livres, recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa em torno do tema da formação. A construção de uma narrativa emerge do embate entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente. (JOSSO, 2004).

Refletindo sobre a “história oral”, Bosi afirma o seguinte:

Que não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Apurada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. (BOSI, 1999).

#### 6.1.4 Narrativas de Norte a Sul do Brasil

Essas narrativas estão configuradas em duas publicações: uma foi publicada pela Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, sob o título *Um olhar sobre a Educação Ambiental* (2002) e a outra está no prelo e retoma textos dessa publicação, sobre contextualização das regiões das Coordenadorias Regionais de Educação, e correspondências entre extensionistas rurais do Amapá e educadores do Rio Grande do Sul. O professor Reigota foi o elo entre Oiapoque e o Chuí.

A Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul contratou a consultoria do professor Reigota e iniciou um curso de formação intitulado *A Educação Ambiental no contexto internacional e brasileiro*, ministrado em duas etapas: 01 e 02 de junho e 27 e 28 de junho de 2001. Do resultado desses encontros e de documentos oficiais e informações, enviadas pelos/as educadores/as das Coordenadorias Regionais como suporte, foi organizado, por Marcos Rigota e Milton Esmério, o caderno pedagógico *Um olhar sobre a educação ambiental* (2002), no atual contexto político do Rio Grande do Sul. Nele, estavam contidas reflexões e análises que os coordenadores regionais, nesse primeiro momento, fizeram sobre a realidade de cada coordenadoria e de sua prática pedagógica. Posteriormente esse caderno foi distribuído aos professores da rede pública estadual.

Em novembro de 2001, em Porto Alegre, durante o encontro de formação intitulado *Construção social do conhecimento na perspectiva da educação ambiental*, os educadores/as participantes do processo de formação e construção da Política Estadual de Educação Ambiental leram as cartas dos extensionistas rurais do Amapá. Reigota foi o elo dessa relação, que estabeleceu uma correspondência entre esses dois estados.

O livro *Educação ambiental: utopia e práxis* (2008), organizado por Marcos Reigota e Barbara Heliadora Prado, aproxima, através do diálogo, educadores, nos estados do Amapá e do Rio Grande do Sul, com os textos desses mesmos profissionais que participaram do processo de formação em educação ambiental nos anos de 2000 a 2002. Nos anos anteriores, esses dois Estados vivenciaram processos políticos que apontavam para a consolidação de nossa utopia por uma sociedade justa, democrática e sustentável. No entanto, a educação ambiental só foi

oficialmente incluída como parte desse processo nos dois últimos anos. (GEMAQUE, 2002; SILVA *et al.*, 2004), num momento em que o Ministério da Educação difundia através das Secretarias de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) Tanto o Amapá como o Rio Grande do Sul se recusaram a seguir as diretrizes do Ministério e iniciaram um processo próprio do qual esse livro é um testemunho. (REIGOTA; PRADO, 2008).

O ser humano se pronuncia ao mundo com todos os seus sentidos, e nestes a palavra assume uma função primordial de trazer esperanças as suas ações.

Constituir-se e identificar-se como educador/a ambiental é um processo que revela fraquezas, avanços, recuos, interação e intervenção, subjetividades em construção e em confronto com o estabelecido (SILVA, 2006).

Os narradores descrevem os lugares onde vivem e trabalham, as belezas naturais, os problemas ambientais e, também, no momento em que se expressam, como e em quais situações se identificaram como educadores ambientais. Enfatizam os relacionamentos familiares e com os amigos e também expõem as dificuldades de suas vidas, apresentando alguns elementos comuns na elaboração de suas narrativas.

As narrativas dos/das extensionistas rurais do Amapá e dos/das professores/as do Rio grande do Sul apesar das distâncias geográficas, assim como as distâncias culturais e sociais estão relacionadas com a problemática ambiental e por essa razão não podem estar isolados das discussões que envolvem a educação ambiental no âmbito nacional. Neste movimento de troca de informações, sensibilidades e observações cotidianas, fizeram-se um processo de construção de identidades e saberes coletivos, iniciados por cartas escritas desde comunidades rurais do Amapá até cidades gaúchas, que atravessaram milhares de km e que “estacionaram” num terceiro espaço (Universidade de Sorocaba). (REIGOTA; PRADO, 2008).

### **6.1.5 Processo Continuado de Formação**

O professor Nilson Moulin esteve, em duas oportunidades, contribuindo com o processo de formação da política de educação ambiental do Rio Grande do Sul. Apresentou documentos e publicações sobre o Programa de Desenvolvimento

Sustentável do Amapá e também sobre a Escola Bosque do Bailique<sup>8</sup>, inaugurada em 1998, oferecendo o Ensino Fundamental e Médio, onde a educação ambiental recebeu atenção especial.

O Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSA) apresenta avanços, por exemplo, no conceito de propriedade em que subordina os interesses particulares ao interesse coletivo; não mais concebe o desenvolvimento somente em função do crescimento econômico; tem no desenvolvimento sustentável o crescimento econômico e social aliado à preservação do meio ambiente; propõe que a distribuição da riqueza proveniente da utilização dos recursos naturais seja feita de forma justa e ambientalmente correta; e mantém preservado em torno de 98% de seu potencial de biodiversidade. Uma das preocupações desse modelo de desenvolvimento sustentável é preservar os recursos naturais para as futuras gerações.

Nesse intercâmbio, os processos de formação tinham o objetivo de construir, com os profissionais do Rio Grande do Sul e do Amapá, a identidade de educadores ambientais e, em suas práticas cotidianas, utilizou-se, como referência e fundamentação, a educação ambiental como educação crítica e política de intervenção.

Apresentam-se dois excertos, como exemplo, das narrativas dos extensionistas rurais do Amapá:

O grande impasse é que atualmente no Amapá vive-se o desenvolvimento sustentável no papel, na mídia, esquecendo-se que o seu principal objetivo é o de atingir as comunidades carentes com propostas que amenizem, ou quem sabe, resolvam os problemas sociais existentes. (MARTANI, 2001 *apud* REIGOTA; PRADO, 2008).

De acordo com a realidade do que ocorre no planeta e especificamente na Amazônia e sobre desenvolvimento sustentável, o curso sobre educação ambiental nos mostrou o que está sendo feito e o muito que ainda precisa ser feito para melhorar as condições ambientais em que vivemos. É, no ambiente que se concretizam as relações que os homens mantêm entre si e

---

<sup>8</sup> Essa escola tem na educação ambiental e na utilização dos recursos da natureza as bases para o encaminhamento de uma proposta curricular inovadora. Promove o resgate de culturas de tempos diferentes — dos índios, caboclos e do homem e sua ciência moderna — construindo um saber de utilização social. A temática indígena é abordada de forma a resgatar os vínculos culturais esquecidos ou negados na memória histórica das populações amazônicas.

a natureza, por isso é da maior importância a educação ambiental. Gostaria de escrever para o próximo módulo sobre a trajetória do nordestino em busca de melhores condições de vida. (MENDES, 2001 *apud* REIGOTA; PRADO, 2008).

Esses textos apresentam as preocupações com as necessidades das comunidades, na relação com as políticas públicas de desenvolvimento sustentável do Amapá e quanto às expectativas do papel da educação ambiental e de seus agentes na relação com as comunidades. Para a sustentabilidade, a integração do ser humano com a natureza é uma condição necessária, porque danificar o ambiente é destruição coletiva e individual.

Para a prática sustentável, é necessário não utilizar mais do que pode renovar-se na natureza oferecendo, assim, condições dignas de vida para as atuais e futuras gerações. A sustentabilidade se opõe radicalmente ao desenvolvimento sustentável. O significado do desenvolvimento sustentável na formulação de políticas públicas do Amapá abriu possibilidades de aplicação da sustentabilidade econômica, social, cultural e educacional dos grupos mais pobres.

Vindo em direção ao sul, segundo Eliane Simões da Silva, Karen Adami Rodrigues, Kenya Ribeiro de Souza, Maria Beatriz Brutto e Milton Esmério, a educação ambiental como política pública da Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul:

[...] é resultado de um amplo movimento (iniciado em 1999) para repensar a escola pública, através da Constituinte Escolar, que em agosto de 2000 deliberou, por princípios e diretrizes, orientadores da construção da Escola Democrática e Popular. [...]. Nesse contexto, a educação ambiental passou a estruturar-se em toda a Educação Básica, constituindo-se como política pública para todas as escolas do Estado, referendada nos momentos anteriores do processo Constituinte Escolar, através do resgate de práticas pedagógicas, no aprofundamento teórico e como Princípios e Diretrizes para a Construção da Escola Democrática e Popular. (SILVA *et al*, 2004).

Em uma primeira atividade — formação estadual na construção da Política Ambiental, com representantes das Coordenadorias Regionais de Educação de todo o Estado — reuniu-se um grupo de professores e professoras, em junho de 2001, em Porto Alegre, com a presença da Secretária de Educação, professora Lúcia

Camini. Foi sugerido que os/as participantes lessem e discutissem o texto *Sou Neto do Tomé* (REIGOTA, 2000b), que aborda o movimento e o cotidiano da Escola-Família do Carvão, em Mazagão, no Amapá, com a proposta de construção de narrativas sobre a realidade desses educadores em suas coordenadorias e suas práticas pedagógicas naquele contexto.

As narrativas permitiram aproximar as pessoas, estabelecer um reconhecimento e proporcionar uma identificação, um sentimento de pertencimento a um movimento comum de intervenção política e pedagógica, na perspectiva da constituição de lideranças, no campo da educação, para um processo de formação de educadores.

Apresentam-se dois excertos de narrativas de educadores ambientais do Rio Grande do Sul, que tratam desse processo de autoria. O educador indígena Kaingang afirma que a visão de mundo do branco é um pouco diferente.

O mundo do índio, como a gente observa, não é o só as árvores que purificam o ar, mas também os índios purificam a natureza... Uma pequena parte da cultura indígena se acabou com a implantação das escolas para dentro das aldeias, levando uma proposta pedagógica ou currículo diferente, e também professores brancos com outro espírito de trabalho. As igrejas da mesma forma estão acabando a cultura e as crenças... Na comunicação que os Pajés fazem com os espíritos da terra, eles falam que a terra está muito cansada com a produção, que com o passar do tempo não vai mais produzir, porque ninguém está tendo mais respeito com a terra. Usam adubos químicos, venenos e só está produzindo por causa das crianças que estão sendo consideradas, e por alguns usarem o respeito com ela... A água neste horário não é boa para beber e nem para tomar banho, tem que pedir autorização para o espírito da água. No horário de 12:00 até as 05:00 da manhã a água não está em movimento, está sem barulho. Começa a se movimentar depois das 05:00 com muito barulho. Neste horário da manhã a água é remédio. É neste horário ou pouco antes que os kaingang costumam tomar banho, antes dos pássaros. A água em movimento é muito útil por algumas razões, se filtrando pelas pedras, terras e raízes, se torna remédio, por passar por várias raízes, porque todas as raízes da floresta são remédio que serve para sua humanidade, até para os próprios peixes que ali vivem. Neste caso até o veneno químico, tóxico não circula muito longe pelo rio. [...] O homem branco ainda não aprendeu a ver o espírito da natureza [...]. (CARDOSO, 2001 *apud* RIO GRANDE DO SUL, 2002).

Nesse excerto, o educador Dorvalino Cardoso apresenta a cosmologia Kaingang e estabelece uma compreensão diferenciada, fruto da cultura indígena, na sua relação com a natureza, com a educação, com a religiosidade e na preservação,

manutenção da vida e de suas manifestações culturais. Estas manifestações de um saber ancestral devem ser valorizadas, a sua identidade cultural reconhecida, o diálogo entre os saberes devem ser possibilitados, como forma de construções sociais mais harmônicas da existência e de um “saber ambiental” necessário ao terceiro milênio.

É preciso cuidar dos elementos e energias da natureza com suas qualidades — a vida e os quatro elementos: terra, ar, água e fogo —, que se oferecem à apropriação da espécie humana, o que se dá por meio da cultura e da política.

Porto-Gonçalves inscreve no campo das controvérsias o predomínio da estratégia de valorização mercantil da natureza, que exclui outras alternativas de manejo produtivo da biodiversidade:

Como a recusa de populações indígenas a submeter o valor de suas florestas à função de captura de carbono. Neste sentido, os povos indígenas representados no Primeiro Fórum Internacional dos Povos Indígenas sobre Mudança Climática, celebrado em Lyon, França, em setembro de 2000, expressaram sua oposição à inclusão de sumidouros de carbono sob o “mecanismo de desenvolvimento limpo, o [MDL]” porque, segundo eles, “significa uma forma reduzida de considerar nossos territórios e terras para captação ou liberação de gases de efeito estufa, o que é contrário a nossa cosmovisão e filosofia de vida. A inclusão de sumidouros provocará ademais uma nova forma de expropriação de nossas terras e territórios e a violação de nossos direitos, que culminaria em uma nova forma de colonialismo [...] cremos que [o MDL] é uma ameaça pela contínua invasão e perda de nossas terras e territórios e a apropriação delas através do estabelecimento ou privatização sob novos regimes de áreas protegidas [...] Nos opomos rotundamente à inclusão de sumidouros, plantações, plantas de energia nuclear, mega hidrelétricas e de energia do carvão. Ademais nos opomos ao desenvolvimento de um mercado de carbono que ampliará o alcance da globalização”, diz o documento. (PORTO-GONÇALVES, 2006).

Os povos indígenas são contrários à ameaça de um neocolonialismo, associado à globalização do desenvolvimento neoliberal que insiste em tornar-se hegemônico. Precisa-se enfrentar e romper com a colonialidade do pensamento, do saber, construindo saberes não eurocêtricos, que afirmem a vida, a liberdade, o reconhecimento da identidade de cada povo, seu saber tradicional como forma de apropriação de seu patrimônio de “recursos naturais”, nas suas mais diferentes formas de manifestação.



Nesse segundo excerto, o educador reflete: Afinal, que educação ambiental está sendo realizada na sociedade e nas escolas? Há relação entre luta social e política e ecológica? Por que estavam separadas? Por que um Partido VERDE? Para defender e lutar pelo meio ambiente? E o PT, o que falava e escrevia sobre isso? Quando aqueles que lutam pelas causas sociais passaram a incluir os temas ambientais na pauta política, e textos marxistas e ecologistas passaram a circular, ficou mais claro que a luta por socialismo e outros “ismos” tinha que passar pela defesa da vida humana, como sujeito histórico e social, e da vida natural.

O educador problematiza a participação política na relação com o meio ambiente e a educação ambiental e conclui que, qualquer que seja a luta social, deverá conter a luta pela defesa da vida humana e da vida natural, ou seja, todos os demais seres dos três reinos — animal, vegetal e mineral.

Reigota e Prado (2008) mencionam que muito já havia sido feito no Rio Grande do Sul e que o processo de formação era resultado desse processo histórico e pessoal, como se pode observar inicialmente na narrativa do coordenador da Política de Educação Ambiental da Secretaria Estadual de Educação, Milton Esmério e de outros educadores e educadoras.

“A política educacional do Governo Democrático e Popular é o desdobramento, na rede pública estadual, do projeto de radicalização da democracia, através da participação da comunidade escolar na formulação, gestão e fiscalização das políticas públicas” (ESMÉRIO, 2001 *apud* REIGOTA; PRADO, 2008). Aqui, apresenta-se a possibilidade da participação direta — democracia participativa —, culminando com momentos de representatividade com participação popular, envolvendo a comunidade e suas organizações em todo o processo de construção de políticas públicas.

A Constituinte Escolar, através de debates, estudos e socialização de experiências, enquanto movimento político-pedagógico, vem oportunizando, de forma inédita, que a comunidade do Rio Grande do Sul retome e analise participativamente o cotidiano da escola pública. Discutiu-se que, por meio da participação direta, a comunidade foi convidada a repensar a escola gaúcha e construir outros rumos para uma escola Democrática e Popular.

A partir do estudo da realidade e da sua compreensão, é possível que os educadores se conheçam como sujeitos históricos, participativos e transformadores

na perspectiva de uma sociedade humana, mais justa e democrática. Além de partir da realidade, o desafio da escola, no seu cotidiano, é o de construir relações democráticas entre todos os segmentos da comunidade. Além disso, é fundamental que a escola em suas ações contemple a participação através da construção coletiva das decisões.

A Política de Formação em Educação Ambiental constituiu coordenadores nas 30 Coordenadorias Regionais de Educação, com educadores referência nas escolas, por meio de encontros, seminários e cursos. Ampliou-se, assim, a participação coletiva e constituiu-se a Teia Estadual de Educação Ambiental, em um processo de formação continuada, envolvendo as escolas da rede, suas comunidades e organizações sociais.

Na 25ª Coordenadoria Regional (Soledade) as discussões que envolvem a temática educação ambiental, lembrando sempre que toda vez que falamos ou ouvimos falar que a capacidade de água potável da Terra é limitada e chega ao final do século significativamente comprometida, ou sobre os danos irreversíveis aos mais diversos ecossistemas causados pelo rompimento da camada de ozônio que envolve e protege a Terra de radiações estranhas e incompatíveis com o equilíbrio da atmosfera terrestre, agimos e reagimos como se nada de muito grave estivesse acontecendo. Primeiro, porque embora tenhamos, em tese, orientado o desenvolvimento da humanidade a partir do conceito de coletividade, não temos uma consciência objetiva e prática do coletivo e, em segundo lugar, porque todas estas questões parecem estar temporariamente distantes de nós. (FLORES, 2001 *apud* RIO GRANDE DO SUL, 2002).

A coordenadora de educação ambiental da Regional de Soledade lembra a tarefa constante de sensibilização e educação cotidianas, para que as pessoas fiquem cientes e compreendam os problemas sociais e ambientais em que o planeta vive e, a relação dessas causas com a fragilidade da vida humana. A educação ambiental, baseada no diálogo entre gerações e culturas, incentiva a participação popular para a construção de políticas sociais, que podem contribuir com a construção coletiva de alternativas sociais e ambientais.

### 6.1.6 Como se podem Embargar Transformações

Poucos dias depois de 11 de setembro de 2001, quando o mundo assistiu aos ataques terroristas ao *World Trade Center* e ao Pentágono, os quais redefiniriam a geopolítica internacional, Reigota volta a Macapá para mais um módulo do processo de formação dos extensionistas rurais, intitulado *Trajetórias e narrativas através da educação ambiental*.

No Sul, a Secretaria de Educação, por intermédio da Coordenação de Educação Ambiental, encaminhou às escolas públicas estaduais de Ensino Médio um caderno de proteção ambiental para subsidiar o ensino de questões relacionadas ao meio ambiente. Ocorre que houve uma representação de três deputados estaduais<sup>9</sup>, que solicitaram, em dois expedientes separados, ao Procurador-Chefe da República no Rio Grande do Sul e ao Procurador Geral da Justiça a análise e avaliação do referido caderno.

É fácil imaginar os fins políticos e os argumentos dos deputados que buscaram embargar o uso do referido material. Com base no parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE), órgão consultivo, normativo, fiscalizador e deliberativo do Sistema Estadual de Ensino, a Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude arquivou o expediente que investigava o material de apoio pedagógico, distribuído pela Secretaria Estadual de Educação, propondo discussão sobre proteção socioambiental. De acordo com o parecer da Professora Doutora Maria Luiza Porto, da UFRGS, e a ratificação do Conselho Estadual de Educação (CEE), a obra mostrava sua adequação como ferramenta complementar para o professor no ensino formal da Ecologia e da Educação Ambiental e não como livro texto a ser adotado em substituição ao ensino formal das Ciências Ambientais. O Ministério Público, em janeiro de 2002, considerou que não havia nenhum impedimento legal para a oferta do caderno de apoio à docência. Ademais, o promotor de justiça Miguel Vazques frisou que o material encaminhado aos professores não tinha caráter impositivo, mas sim, alternativo, podendo o professor avaliar da conveniência ou não de sua utilização em sala de aula.

---

<sup>9</sup> Os autores da ação foram os deputados Ônix Lorenzoni, do PL, Yara Wortmann e Berfran Rosado, do PPS.

Considerado um caderno de teor pedagógico, sem as conotações a ele imputadas, foi encerrada essa polêmica que motivou o objeto judicial. Parece que o expediente acabou sendo arquivado na própria Assembléia Legislativa, pois se teria reconhecido o quanto se estava exorbitando em competências.

### **6.1.7 Identidades e Desafios na Configuração do Educador Ambiental**

As narrativas surgiram num espaço pedagógico de formulação e aplicação de políticas públicas, tanto no Amapá como no Rio Grande do Sul.

As narrativas com características autobiográficas e biográficas assumem uma importância no processo pelo qual alguém se torna educador/a ambiental. Seu potencial pedagógico e político na práxis cotidiana compreendem tanto a elaboração e execução de políticas públicas quanto processo de formação profissional, nos quais ocorre a constituição da identidade profissional.

Como que os/as autores se identificam e se reconhecem praticando a educação ambiental nas suas atividades cotidianas e como esses momentos possibilitam a identificação com a representação que eles/elas têm dessa prática pedagógica e política, da construção da identidade de educador/a ambiental e como o processo de formação que participaram contribuiu para isso. (REIGOTA, PRADO, 2008).

Ao longo deste item, apresentam-se alguns excertos em que essa identidade em construção e esse constituir-se educador/a ambiental aparecem nas narrativas, como no exemplo que segue:

Após o curso sobre educação ambiental passei a não mais dissociar aspectos da natureza com os aspectos sociais, culturais e outros. Pude a partir dessa nova concepção de relacionamento entre homem-natureza, colocar as coisas em outros níveis, sentindo-me assim, um educador ambiental. (CLAUDINO, 2008 apud REIGOTA; PRADO, 2008).

Identificar as representações sociais com as quais se desenvolve a prática cotidiana possibilita reconstruir e superar conhecimentos que não mais são úteis, e essas mudanças podem vir através do diálogo entre os participantes e do processo de educação ambiental. A educação ambiental está baseada no diálogo entre gerações e culturas em princípios ecológicos e éticos.

É importante saber se esse reconhecimento tem continuidade, se aprofunda e se qualifica, transformando-se em mais uma das identidades dos sujeitos (HALL, 2003) ou se fica limitado a esses momentos biográficos.

Neste ano na perspectiva da temática ambiental, proporcionamos dois seminários de formação para professores referência em educação ambiental das escolas da rede pública estadual. As escolas desenvolvem vários projetos, como: coleta seletiva de lixo, já que não temos usina de lixo, horta ecológica, reflorestamento das margens dos rios, ajardinamento, viveiros para reflorestamento das propriedades. Apesar de muitos destes projetos serem fragmentados, não têm muitas vezes uma relação da prática com a teoria, estamos engajados em mudar esta concepção para uma postura político-pedagógica, de cada educando e educador, para nos ajudar na sensibilização das práticas ecológicas, visando à melhoria do ambiente da comunidade escolar em geral. (RAFFAELLI, 2001 *apud* REIGOTA; PRADO, 2008).

Nesse depoimento, a educadora — coordenadora de educação ambiental da CRE — coordena processos de formação para professores referência em educação ambiental das escolas de sua região e observa que as práticas, ainda, são fragmentadas, desarticuladas. Assim, esses momentos de formação podem contribuir para o diálogo entre teoria e prática e possibilitar aos educadores o desenvolvimento de uma práxis na perspectiva da fundamentação e sensibilização para a ação, “visando à melhoria do ambiente para a comunidade escolar em geral”, na concepção viva da práxis ambiental, da *Teia de Formação em Educação Ambiental*.

Construirmos uma escola que incentiva a participação, uma escola que diz sim à vida, que promova o ser humano estabelecendo relações dos conteúdos com a realidade e com a natureza é o nosso grande desafio, por isso participamos de encontros de formação para podermos trabalhar o meio ambiente de uma forma interdisciplinar e assim preservarmos o que é de todos. (DELLAGERISE, 2001 *apud* REIGOTA; PRADO, 2008).

Nesse outro depoimento, o educador comenta sobre a pesquisa participativa e sua importância para a compreensão da realidade local contextualizada, pelos sujeitos, através, da seleção dos conteúdos significativos nas áreas do conhecimento, por uma proposta interdisciplinar. Reconhece a importância da formação, do diálogo entre os diferentes saberes, na perspectiva de trabalharem o meio ambiente, preservando todas as formas de vida, o ser humano e o patrimônio, ambiental que é de todos. Logo, os problemas ambientais dizem respeito às formas pelas quais se produz o espaço geográfico.

Pela Coordenadoria estamos participando em nível regional de Projeto SOS Piracema, é uma atividade de grupos e da comunidade que está mobilizando as pessoas, principalmente da margem do rio Uruguai; participamos também do Conselho Municipal do Meio Ambiente, criado no início deste ano e que está possibilitando maiores encaminhamentos na questão ambiental do município. Com as escolas da rede estadual estamos organizando uma proposta de formação continuada em Educação Ambiental. (PERES, 2001 *apud* REIGOTA; PRADO, 2008).

A educadora e a equipe da CRE participam de um projeto do conselho de Meio Ambiente, e com as organizações da região vão atuando e aproximando as escolas das questões ambientais locais, de forma a construir a formação continuada em Educação Ambiental, envolvendo, refletindo e construindo ações pedagógicas, contribuindo, dessa maneira, com a superação de questões emergenciais tanto sociais quanto ambientais.

O processo de formação de formadores possibilitou que professores-formadores se construíssem, em vários níveis, ampliando a participação, em cada uma de suas regiões, formando a Teia de Educação Ambiental, construindo identidades, constituindo-se e reconhecendo-se educadores ambientais.

### 6.1.8 As Escolas e suas Práticas na Constituição do Educador Ambiental

Nos dois depoimentos seguintes, de educadores sobre duas escolas do município de Erechim, apresenta-se uma fundamentação sobre os contextos em que surgiram as temáticas: transgênicos, plantas medicinais e agroecologia.

A nossa escola Agrícola, em Viadutos, tem destaque na região de Erechim por ter e estar à frente das atividades relacionadas com o meio ambiente como o reflorestamento, campanhas contra os transgênicos. Entre muitas atividades gostaria de ressaltar duas. Uma delas é o resgate e cultivo de plantas medicinais juntamente com os nossos alunos e pesquisa para sabermos quais são as plantas medicinais mais usadas e cultivadas e a segunda é o viveiro de mudas e erva-mate, onde é coletada a semente e preparada, feito sementeira, fatos culturais, repicagem e venda de mudas aos agricultores da região. Neste mês de dezembro (2001) acontece a Feira Agroecológica em nosso município e a escola estará envolvida nas atividades. (DALBOSCO, 2001 apud REIGOTA; PRADO, 2008).

Em nossa cidade, Erechim, e região trabalhamos muito a agroecologia, onde temos produtos naturais que beneficiam a saúde da população. Na minha escola (Escola Agrícola Estadual Emilio Grando) temos trabalhado envolvendo todo mundo, coordenação, professores, alunos, funcionários e sempre procuramos trabalhar interdisciplinarmente nos três projetos que desenvolvemos sobre lixo, a importância da mata e da água. Ando tão entusiasmada que fui fazer uma especialização em educação ambiental em Amparo, São Paulo, e lá encontrei colegas de vários estados, entusiasmadas como eu. (PERACHI, 2001 apud REIGOTA; PRADO, 2008).

Nesses relatos, os educadores falam sobre um trabalho amplo desenvolvido sobre o meio ambiente, numa perspectiva interdisciplinar, apontando para problemas que estavam sendo enfrentados e possibilidades que estavam sendo experimentadas com resultados satisfatórios. As escolas trabalhavam também com projetos e envolviam a comunidade na construção coletiva dessas ações e, esses educadores se constituíam nessas práticas como educadores ambientais.

Como possibilidade de avançar ao enfrentar a fragmentação do conhecimento, tendo em vista que a interdisciplinaridade não a extingue, a transversalidade rizomática pode ampliar os possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes. Essa perspectiva leva o educador-militante, em sintonia com a

educação freireana, a construir em educação ambiental um “ato de singularização, de militância e de resistência” coletiva.

Para fundamentar, destacam-se, observam-se e comentam-se três temas que aparecem nesses dois relatos: os transgênicos, as plantas medicinais e a agroecologia. Essas foram, principalmente para as comunidades rurais e ruropurbanas, temáticas de debates, de intervenções e de enormes conflitos, muitas vezes, não explicitados pelas contradições apresentadas nas escolas, organizações, comunidades, famílias e envolvendo a sociedade em geral.

O Rio Grande do Sul quer ser livre de transgênicos. O Estado vivia o confronto com as tentativas de introdução do plantio clandestino de soja transgênica. A recusa aos transgênicos era uma política de Estado e a Secretaria da Agricultura e Abastecimento liderava essa campanha com alguns objetivos como regulamentar a Lei de Certificação de Produtos Orgânicos, devido à restrição de mercado europeu à importação de transgênicos. Uma chamada dizia: “A soja não transgênica será o primeiro produto a ter esse selo e vai permitir o crescimento nas exportações”.

A Lei de Patentes e de Proteção de Cultivares, de 1996, transformou em negócios a pesquisa agropecuária, deflagrando o processo de manipulação molecular que deu origem a esse grande problema. Evitar o monopólio de sementes pelas multinacionais que compromete a soberania nacional e acaba com a autonomia do agricultor no uso da própria semente, se constitui no principal motivo da posição adotada pelo governo gaúcho.

Sebastião Pinheiro é um ecologista conhecido por sua atuação em defesa do meio ambiente e narra as manobras da implantação dos transgênicos aqui no Rio Grande do Sul:

[...] há, no RS, mais de oitenta áreas públicas e privadas com testes de sementes transgênicas, aprovadas pela (CTNBIO) Comissão Técnica Nacional de Biossegurança, liberadas pela EIA/RIMA e sem CQB (Certificado de Qualidade em Biossegurança) e CIBIO (Comissão Interna de Biossegurança), mas desconhecidas pelas autoridades estaduais, embora isto contrarie a Constituição Estadual em seu artigo 251, parágrafo primeiro, itens I a VII e Lei Estadual nº 9453/91 não regulamentada... Grave é o plantio da soja Transgênica “Roundup Ready” (RR), que, embora proibido ocupa milhares de hectares em segunda safra, A CTNBIO nem quer tomar conhecimento deste fato e não se pode dizer, por que as sementes sejam clandestinas. Quem estimulou? De quem é a responsabilidade? Isto foi para nos impor inexoravelmente os transgênicos? Quais os prejuízos? A Monsanto que em um primeiro momento, em desespero, chegou a contratar



a Agência de Detetives Pinkerton, para averiguar as responsabilidades pelo contrabando de sementes argentinas e posteriormente acionaram a Polícia Federal, para intimidar os responsáveis, logo passou a intensificar os “Dias de Campo Roundup Ready”, com agricultores, para consolidar a sua tecnologia, mesmo que isto fosse ilegal, pois estava temendo perder o controle para a multiplicação da semente contrabandeada... as sementes eram oferecidas por R\$ 180,00; R\$ 140,00; R\$ 100,00 o saco, que muitas vezes nem era semente fiscalizada. O trabalho da Polícia Federal atemorizou os agricultores, que passaram a temer a destruição de seus plantios clandestinos. Quando da denúncia e princípio de escândalo, pensou-se que seria fácil identificar a soja transgênica sem a necessidade de uma acurada análise laboratorial... bastava à aspersão do herbicida Glyphosate sobre a soja suspeita e se obteria o resultado. Não havendo a morte da planta, era a legítima Roundup Ready”, única no mundo. Mas não foi o que aconteceu... em todas as áreas suspeitas tratadas, a soja morreu... isto por que houve uma orientação “técnica”, também clandestina, de aplicar um outro poderoso herbicida letal à soja em todas as áreas pulverizadas com herbicida à base de glyphosate, mascarando os resultados. Qual o interesse do “orientador” dessa “técnica”? (PINHEIRO, 1999).

Pelo comentário de Pinheiro (1999), pode-se observar a manobra “técnica” sob orientação da Monsanto para mascarar os resultados da fiscalização da soja transgênica e constatar o clima de insegurança e temor das famílias de agricultores que, convencidos pelos técnicos dessa empresa, plantaram a soja transgênica, clandestina, conforme relato de uma das integrantes do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR).

Nessa conjuntura, os agricultores estavam muito assustados e o depoimento dessa agricultora do MMTR, de Panambi, no dia 19 de março de 1999, é alarmante:

[...] fomos convidados ao Dia de Campo da Soja. O técnico da Monsanto falou tanta maravilha que juntamos os últimos tostões e compramos um saco de soja e plantamos. Agora, que está perto de colher, meu marido não dorme à noite, fica nervoso e bate nas crianças, briga comigo, teme que os vizinhos o denunciem. O rádio diz que nós somos contrabandistas, mas não saímos de nossa casa e o saco foi deixado lá, inclusive o pessoal da Cooperativa fazia anúncio dessa soja, dizendo que ela é muito boa. Só nós é que somos culpados? Se a gente colher e misturar esta soja, por medo, com a outra e entregar na Cooperativa e depois o carregamento voltar do estrangeiro, pois as rádios estão dizendo que amostras de nossa soja foram levadas e lá eles identificaram a mistura, nós seremos culpados, também por isso? (Agricultora do MMTR, 1999 *apud* PINHEIRO, 1999).

No entanto, em conversas com os educadores, em muitas regiões, durante o processo de formação em educação ambiental, constataram-se dificuldades em

enfrentar esses conflitos, pois os eles sabiam e vivenciavam o plantio das sementes clandestinas e transgênicas pelos pais dos seus alunos, que relatavam as manobras que os agricultores faziam para despistar a fiscalização.

O solo do nosso município (Getulio Vargas, localizado na Região do Alto Uruguai, ao norte do Rio Grande do Sul, entre as cidades de Passo Fundo e Erechim) é suscetível à erosão, geralmente bem drenado e com algumas restrições ao uso agrícola devido, principalmente a pouca profundidade. Nossa grande preocupação é quanto ao plantio de soja transgênica, que vem aumentando consideravelmente nos últimos anos, mesmo que o Governo Estadual tenha proibido o plantio. Muito se tem trabalhado nas escolas tentando conscientizar para que não se plante, mas esse é um trabalho com resultado demorado. Moro no município desde 1985. (RODIGHERI, 2001 *apud* REIGOTA; PRADO, 2008).

Posteriormente essa safra de soja transgênica, produzida clandestinamente, no Rio Grande do Sul, foi colhida e sua comercialização foi liberada, no governo Lula, o que provocou uma crise de identidade política de educadores/as ambientais e da educação ambiental, tendo em vista a luta pela defesa da produção de produtos orgânicos e contra a agricultura transgênica.

A segunda temática escolhida para aprofundamento, também pela sua importância para o Estado e para educação ambiental, na relação com as comunidades e no diálogo entre os diferentes saberes, foi a construção teórica e prática do conhecimento sobre as plantas medicinais, que foram potencializadas pelo lançamento de uma Política de Plantas Medicinais para o Rio Grande do Sul.

A Política de Plantas Medicinais reafirma o compromisso com a construção do desenvolvimento integrado e integrador do Estado com a participação popular. O Governo do Estado reconheceu o uso das plantas medicinais como opção terapêutica legítima e com potencialidades de contribuir no suprimento de medicamentos para os usuários do Sistema Único de Saúde (SUS). Assim, foi constituída uma Comissão Intersecretarial<sup>10</sup> para elaborar essa proposta de política e acompanhar sua implementação.

---

<sup>10</sup> Fazem parte da Comissão Intersecretarial das Plantas Medicinais a Secretaria da Saúde, a Secretaria do Meio Ambiente, a Secretaria da Agricultura e Abastecimento, a Secretaria da Educação, a Secretaria da Cultura, a Secretaria do Desenvolvimento e Assuntos Internacionais, a Secretaria da Ciência e Tecnologia, a Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social, a Secretaria da

Com o objetivo de resgatar, valorizar, ampliar e qualificar a utilização de plantas medicinais como elemento estratégico de saúde, preservação/conservação do ambiente, qualidade de vida e desenvolvimento sustentável no Rio Grande do Sul, traçaram-se objetivos específicos e ações estratégicas dentre as quais se destacam as tocantes à educação ambiental.

Questões relativas às plantas medicinais na política de educação ambiental do Estado do Rio Grande do Sul:

- implantação de hortos e realização de atividades com plantas medicinais nas escolas do sistema estadual;
- elaboração de projetos que busquem a participação e socialização de conhecimentos/experiências entre escolas das redes estadual, municipal e particular;
- incentivo à pesquisa da realidade como metodologia de construção social do conhecimento em plantas medicinais.

Principais ações do Plano Operacional Intersecretarias:

- inclusão da temática plantas medicinais nas práticas educacionais, sensibilizando para a questão das plantas medicinais, através da pesquisa, articulando-a aos projetos políticos pedagógicos e aos planos de estudo/cursos;
- construção de planos de estudos sobre plantas medicinais nas escolas indígenas, valorizando a cultura Kaingang e Guarani; implantação de hortos de plantas medicinais nas escolas com a colaboração setorial de órgãos públicos;
- elaboração de proposta para a inclusão do tema plantas medicinais nas atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS.

Essa política posteriormente foi levada para Brasília e aprovada para se constituir em Política Nacional para Fitoterápicos e Plantas Medicinais.

A Política de Educação Ambiental, por meio de seus coordenadores, nos momentos de formação, incentivou e promoveu as discussões da Política Estadual

de Plantas Medicinais, propondo sua adequação aos currículos, quanto ao saber popular/tradicional e o seu uso, dialogando com o saber científico. Incentivou a implantação das plantas medicinais nos Projetos Políticos Pedagógicos, hortos, pesquisa da realidade e projetos em colaboração setorial com órgãos públicos e organizações da comunidade.

Nas práticas educacionais, em muitas escolas do Estado, houve a inclusão das plantas medicinais, como hortos de plantas e conhecimentos construídos no cotidiano das práticas pedagógicas, na valorização dos saberes tradicionais.

A importância dessas plantas é ilustrada pelo olhar do conhecimento popular/tradicional na música “Medicina Campeira”, de Jayme Caetano Braum:

[...]  
 Eu não levo nos arquivos  
 Desta farmácia caseira  
 Arrogância curandeira  
 Nem ganas de saber tudo  
 Da medicina campeira  
 [...]  
 O PAU FERRO é bom pro sangue;  
 Pra o estômago a MARCELA...  
 Pra cuidar o coração,  
 Tome no mate o GERVÃO  
 E a MAMICA de CADELA!  
 [...]

A construção de hortos de plantas medicinais tem possibilitado a inserção de temas ambientais e éticos no diálogo com os conteúdos curriculares, tornando possível o envolvimento de educadores, comunidades, estudantes, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e trabalhadores rurais na construção de relações democráticas, solidárias e afetivas, com a criação de contextos agradáveis e sadios, respeitando os tempos e espaços de cada participante.

Um exemplo concreto dessa prática ocorreu no Colégio Estadual Padre Colbachini, de Nova Bassano, que, com o apoio da EMATER e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, desenvolveu-se um projeto de resgate da cultura popular, através do horto de ervas medicinais. Muitas espécies foram plantadas com a colaboração dos educandos, que trouxeram as mudas de casa. Com esse projeto, o

colégio aprofundou os estudos a respeito da medicina natural, uma tendência atual, mas já usada pelos antepassados. A natureza é mãe. É necessário urgentemente olhar para ela e aproveitar seus ensinamentos.

A terceira temática, escolhida pela importância de sua prática nas comunidades das escolas gaúchas, é a agroecologia, que ganha impulso também nessa conjuntura de des/informação, em que as empresas dos transgênicos patrocinam, oferecendo “vantagens” para governos, agricultores e consumidores de produtos geneticamente modificados.

Já a revolução verde obrigou os agricultores à “modernização” de sua propriedade por meio da monocultura mecanizada, resultando na destruição da pequena propriedade, da agricultura diversificada e no uso intensivo de herbicidas e adubos sintéticos, aumentando o lucro e a produção e trazendo doença e morte para agricultores e consumidores.

A agricultura ecológica é uma prática integrada à natureza, respeitando suas leis e princípios. Ela procura a auto-suficiência da propriedade agrícola e do agricultor. Suas atividades se integram numa simbiose permanente, visando não interferir no equilíbrio natural e utilizando formas sustentáveis. A agricultura ecológica reintegra o ser humano ao seu ambiente natural, e o agricultor ecológico se orienta pelo conhecimento da natureza.

A atual política agrícola do Estado fez com que muitas famílias retornassem à agricultura familiar, diversificando as propriedades, apostando lentamente na agroecologia e nos agronegócios. Mas ainda é forte a monocultura do milho, soja e fumo, onde estão à frente empresas que utilizam o solo para cultivo de milho na produção de sementes, nestes cultivos não se isenta as plantas do uso de herbicidas e outros cidas mais. (SULZBAZH, 2001 *apud* REIGOTA; PRADO, 2008).

Houve um avanço em direção a práticas agroecológicas naquele período, mas se constatou que ainda continuava sendo grande o uso do solo para a monocultura extensiva, com uso indiscriminado e volumoso de herbicidas, o que remeteu a questão ambiental que extrapola o lugar e demonstra como a sociedade se relaciona com a natureza. Nesse sentido, a escola e o educador ambiental tinham

e têm em suas comunidades, associado às organizações sociais, um grande trabalho político-pedagógico.

A agricultura alternativa ainda é uma atividade recente, liderada pelos pequenos proprietários rurais com mão-de-obra familiar, que abandona aos poucos o modelo “modernizador” de produzir, por uma agricultura ecológica - sem insumos e defensivos químico-sintéticos. O desenvolvimento do debate e da consciência ambiental tem sido um fato marcante nos últimos anos e tem se construído uma nova visão e concepção sociedade-natureza. No entanto, em nossa região, principalmente nas escolas, esse movimento ainda não alcançou maiores impactos. (THESING, 2001 *apud* RIO GRANDE DO SUL, 2002).

Embora tenha existido um otimismo quanto às práticas alternativas de agricultura e avanços significativos na compreensão da relação sociedade-natureza, a escola, ainda, precisa estar mais presente nessas lutas sociais e ambientais e contribuir com a ação-reflexão das práticas pedagógicas na perspectiva ambiental.

O impacto sobre o meio ambiente causado pela exploração do planeta produz mudanças de natureza global e são irresistíveis não apenas durante a vida do homem atual, mas durante a vida das futuras gerações. Nesta época de degradações, precisa-se construir novas teorias, visão, pensamento e um saber ambiental. A participação cidadã, individual ou em ONGs e movimentos, na construção de uma sociedade sustentável, tem sido de suma importância.

#### **6.1.9 A Prática do Ensino de Geografia e a Educação Ambiental**

Rego (2006) reflete sobre a Geografia, questionando: Qual campo do conhecimento não é, ao menos, tangente à Geografia e às questões do espaço geográfico? E oferece a seguinte resposta: “Refere-se a um conjunto diversificado de experiências inovadoras no ensino da Geografia ou em campos do conhecimento afins, assim como experiências em educação não-formal, ligadas a movimentos sociais ou relacionadas a atuações em políticas sociais”.

Rego (2006) menciona que quando sugeriu o conceito de geração de ambiências o fez de modo singelo e que tinha por base a observação de muitas práticas e, em alguma medida, a sua própria participação nelas.

Quando começaram suas reflexões sobre a prática pedagógica no ensino da Geografia — Educação e Geografia —, o primeiro conceito articulador na Geografia foi o conceito de “meio”, como central para a idéia de geração de ambiências. O “meio” tanto significa aquilo que está em torno das pessoas, envolvendo-as, quanto àquilo que está entre as pessoas, intermediando-as.

A partir dessas reflexões sobre a prática, surge o conceito de geração de ambiências no ano de 2000, e, posteriormente, em 2006, Rego amplia suas reflexões sobre o conceito, o qual tem sido amplamente utilizado nas práticas de graduandos, mestrandos e doutorandos do Departamento de Geografia da UFRGS, nas escolas de Porto Alegre e em muitos outros espaços, além fronteiras.

Ambiência remete a noção de espaço geográfico como um sistema de relações sociais articuladas a relações físico-sociais, espaço condicionador da existência humana e catalisador de ações transformadoras.

Gerar ambiências ou geração de ambiências significa elencar as questões, os problemas da realidade, do meio (em torno) como suporte — tema gerador, tema catalisador, veículo — para os processos educacionais de algum meio (entre), uma sala de aula ou escola com seus pares cotidianos. O “em torno” simbólico e físico passa a ser valorizado nos temas e na expressão da cultura do mundo vivido proximamente e, assim, estabelece as bases para as relações entre educadores e educandos.

Por ambiência, pode-se designar não apenas o que está em volta de um determinado indivíduo ou grupo, mas ressaltar o centro, isto é, a valorização da perspectiva do indivíduo ou grupo em relação a isso que está em volta e é contextualizador e condicionador de suas existências. (REGO, 2006).

A maioria das práticas escolares ainda não assimilou uma pedagogia freireana que dialoga muito proximamente com a geração de ambiências, porque essas práticas pedagógicas “barram o mundo mais proximamente vivido da sala de aula, silenciando e distanciando os seus temas e a sua cultura da sala de aula” (REGO, 2006).

Rego (2006), para continuar explicitando a geração de ambiências, utiliza-se de dois conceitos importantes para essa compreensão: a hermenêutica, como interpretação instauradora, e a dialogicidade e seus contextos dialógicos, em que a dialógica das lógicas divergentes e necessárias pode ter o seu suporte concreto.

Para acontecer um processo educativo, é necessária a interação entre diferentes autores e sujeitos; é nessa inter-relação que ocorre a educação. Na produção de diferenças, ocorre a reciprocidade entre as pessoas; e a interação de reciprocidades dialógicas produz a relação educativa.

Nesse sentido, em contextos dialógicos mediados pelas problematizações, é possível criar diferenças (objetivas) que produzem diferenças (subjetivas) que implicam em compreender os desafios, os conflitos, contradições, as situações-limite (FREIRE, 1975), na perspectiva da organização coletiva para enfrentar os problemas da realidade vivenciada.

Produzem-se redes de informações transformando as diferenças em informações, ou seja, diferença codificada que produz diferença, que codificada, pela reação do outro, produz nova diferença, constituindo cadeias retroalimentares de informações, produzindo práticas discursivas. (FLEURI, 2008).

O sistema interpretativo acaba por definir o próprio entendimento do que seja texto: textos escritos, sonhos, as linguagens corporais, o vestuário, os costumes sociais, a arquitetura, a paisagem, cada um pode ser transformado em textos interpretativos.

A hermenêutica instauradora vê um conjunto de símbolos ou um texto como um ponto de partida para novos agenciamentos ou futuros agenciamentos.

O ensino da Geografia como uma hermenêutica instauradora representa o percurso de uma situação de escassa leitura do mundo até uma leitura cada vez mais elaborada do mundo, exercitando a leitura do mundo mais proximamente vivido. Rego (2006) afirma que essa leitura ativa do mundo, na própria medida em que modifica um pouco esse mesmo mundo, e na medida em que aprofunda o seu modo de ler, e lê de um outro modo porque está puxando para adiante pelo desejo de ler e agir, pode ser chamada de uma interpretação instauradora.

O terceiro conceito é a relação dialógica entre a dialógica das lógicas e a dialógica do diálogo, em que seu encontro se efetiva e consorcia-se com os esforços que buscam a participação social e educacional para melhorar as condições físicas e



as relações simbólicas do espaço geográfico contextualizado. Rego (2006) destaca que a recursividade dialógica tem o poder de indicar a relatividade das delimitações conceituais e que os conceitos que articulam o conceito de geração de ambiências pertencem, de fato, ao domínio da práxis, porque são construções de parcerias dialógicas.

Desenvolver contextos educativos implica na articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais. Nesse sentido, Fleuri comenta o seguinte:

Construir processos educativos em que diferentes sujeitos constituem sua identidade, elaborando autonomia e consciência crítica, na relação de reciprocidade... (cooperativa e conflitual) com outros sujeitos, criando, sustentando e modificando contextos significantes que interagem dinamicamente com outros contextos, criando, sustentando e modificando metacontextos comunicacionais na direção de uma ecologia da mente. (FLEURI, 2008).

Rego comenta, ao observar as práticas em escolas municipais de Porto Alegre, no bairro Restinga, que essas escolas oferecem um bom exemplo dessa relação entre formulação conceitual e observações práticas. Comenta também que, em alguns casos, existe a sua participação direta ou indireta nessas práticas:

[...] dois orientadores meus de mestrado têm suas práticas profissionais de docência e pesquisa lotadas em escolas na Restinga. São eles Gisele Laitano (a quem já referi demoradamente no artigo “O ensino de geografia como uma hermenêutica instauradora”) e Carlos Henrique de Oliveira Aigner (que organizou comigo, juntamente com Cláudia Pires e Heloísa Lindau, o livro “Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global”). Ambos são atuantes junto a seus respectivos grupos de colegas docentes, pedagogicamente articulados em seus trabalhos cotidianos, e ambos realizaram suas pesquisas de mestrado com o objetivo de retornarem os seus resultados para a comunidade da qual fazem parte. Gisele trabalhou/trabalha com os significados das geograficidades expressas pelo movimento hip-hop na Restinga, e os embates dessa construção simbólica com o cotidiano de violências e presença opressiva do narcotráfico. Carlos trabalhou/trabalha com a educação ambiental (isto é, lixões, esgotos a céu aberto, ratos, mosquitos e doenças, assim como depredações dos bens públicos e seu inverso, organização comunitária e auto-estima) como um ímã interdisciplinar e com os efeitos que esse ímã pode gerar em termos de mudanças nas relações com o mundo mais proximamente vivido. Se esses dois são uma boa amostra do que um coletivo de professores municipais vem construindo, pouco a pouco, nesse bairro, não me surpreende que, a despeito de todas as adversidades, lá a violência urbana venha mostrando os seus números significativamente em queda. Gratifica-me muito que, seguidas vezes,

escolas da Restinga proponham diálogos e parcerias comigo, tendo por elo, nessas trocas, o conceito de geração de ambiências. (REGO, 2006).

Apresentam-se duas práticas nessa perspectiva que Rego vem analisando e que estão publicadas na coleção *Geração de Ambiências*, da UFRGS. A primeira, que recebeu o título de *Geografizando lugares: transitando por diferentes ambiências* (2003), apresenta um artigo dos/as educadores/as Heloísa Lindau, Cláudia Pires e Milton Rodrigues sobre uma prática educacional desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental Camila Furtado Alves, no Bairro Floresta, em Porto Alegre, que atende, também, a Vila dos Papeleiros desse mesmo bairro. Os responsáveis pela proposta perceberam a necessidade de estabelecer ações com o objetivo de transformar a realidade de lugares degradados e de exclusão social. Construíram, como objetivo desse trabalho, o desenvolvimento de uma ação transformadora que possibilitasse a (re)significação de identidades territoriais.

Esse trabalho foi dividido em três momentos: primeiro, uma abordagem conceitual do tema; segundo, contextualização dos conflitos da comunidade Vila dos Papeleiros; terceiro, as opções metodológicas. A metodologia consistiu em integrar as construções teóricas e práticas desenvolvidas para uma ação transformadora na educação ambiental. Os autores também apresentam algumas considerações acerca das ações efetivadas no local.

Inicialmente os conceitos de lugar e território assumem importância fundamental nesse trabalho. O espaço local, no contexto histórico e geográfico, possui outra dimensão na compreensão deste mundo global: os territórios cotidianos. O lugar é o cotidiano imediato, localmente vivido e, portanto, objeto de uma razão global.

Ainda, como referenciais teóricos, apresentam a relação do “espaço globalizado” com as dimensões dos lugares. Conforme Santos (2002), “[...] o mundo é um conjunto de possibilidades, essas possibilidades se realizam nos lugares, o lugar é a dimensão fragmentada do mundo – união dos homens pela cooperação na diferença”.

A noção de escala confere visibilidade a fenômenos socioambientais e estabelecem uma medida na escala local na relação com a escala global.

Os desequilíbrios ambientais coexistem local e globalmente e criam desequilíbrios da relação do ser humano com a natureza. Rodrigues (1994) destaca que, “[...] naturaliza-se a produção social e socializa-se a natureza, cuja ciência moderna provoca a desumanização da natureza e a desnaturalização da sociedade”.

Na perspectiva do trabalho educativo, na relação dos pesquisadores com a comunidade, suas organizações e a escola, utilizou-se, como fundamentação dessas práticas, o conceito de geração de ambiências.

Esse trabalho educativo aponta que a ação transformadora da educação ambiental promoverá a integração entre indivíduo, sociedade e natureza, conforme a definição de educação ambiental de Guimarães (1995), e afirma que esse conceito está fundamentado em Paulo Freire e Carlos Walter Porto-Gonçalves, reafirmando a necessidade de se adotar uma educação popular libertadora.

Na perspectiva da construção da identidade nas relações ser humano–sociedade–natureza, foi fundamentada a proposta de educação ambiental para a escola citada e a comunidade atendida pela mesma. A opção metodológica foi pela pesquisa-ação, que tem característica política por objetivar a transformação da sociedade. O projeto contou com a participação de um grupo de 12 voluntários, todos do Curso de Geografia, da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

Os objetivos e as problematizações surgiram das situações concretas da realidade vivida na comunidade Vila dos Papeleiros. Evitando problematizar questões que se distanciassem das possibilidades educacionais e geográficas, considerou-se o melhor local para desenvolver a pesquisa a Escola Estadual Camila Furtado Alves.

Diagnosticado os problemas ambientais enfrentados pela comunidade Vila dos Papeleiros e verificado que grande parte dos alunos da Escola é procedente dessa comunidade, realizou-se uma parceria com a Escola Camila Furtado Alves, com a finalidade de resgatar a auto-estima dos alunos; promover a integração entre as comunidades Vila dos Papeleiros e Bairro Floresta através da educação ambiental.

A pesquisa constituiu-se a partir das falas da comunidade, configuradas nas atitudes expressadas pelas pessoas em seu ambiente, não só a expressão oral.

Rego (2000) vê a instituição escolar como um espaço para quebrar a fragmentação, trabalhar interdisciplinarmente por meio da questão ambiental. Segundo ele, “A escola — espaço privilegiado para educar a intersubjetividade — pode ser também o espaço onde a geografia supere a disciplinaridade coisificante para se converter na produção de saberes que façam da transformação do espaço vivido, o objeto catalisador de pensamentos e ações dos educandos”.

Por meio de oficinas, apresentaram-se alternativas de transformação e reciclagem das sobras das atividades humanas. Tentou-se mostrar nessa ação que os problemas de cunho ambiental estão diretamente relacionados aos sociais. Além disso, conceber na educação ambiental a natureza de forma completa — ambiente/ser humano —, permite reformular as práticas dos educandos.

A segunda prática, desenvolvida pelo educador Carlos Henrique de Oliveira Aigner, recebeu o título *Geografia e Educação Ambiental: construindo a cidadania a partir da valorização do lugar na Escola Municipal Professor Larry José Ribeiro Alves* (2006). Nela, o educador observa e comenta os processos educacionais nos quais a escola, uma das últimas, em Porto Alegre, a modificar a estrutura de séries para os ciclos de formação,, está inserida.

Aigner (2006) menciona que “[...] as práticas pedagógicas em escolas voltadas à educação popular refletem as contradições da organização social dentro do paradigma da internacionalização dos lugares, aumentando a responsabilidade das instituições de ensino e dos professores”. Comenta que analisar experiências em instituições de ensino, mesmo que incipientes, permitem novas possibilidades de apropriação do conhecimento e de transformação social, através de projetos voltados à construção da cidadania por meio da valorização do espaço vivido.

A pesquisa e as ações têm buscado aproximar o trabalho pedagógico realizado na escola da realidade da comunidade atendida na instituição, no Bairro Restinga. É feita uma “pesquisa sócio-antropológica” (termo empregado pela Secretaria Municipal da Educação para definir a pesquisa junto à comunidade) para compreender melhor os problemas enfrentados pela comunidade escolar e obter elementos para a elaboração de seu currículo. A necessidade da pesquisa, dentro do novo modelo de organização do ensino, foi compreendida pelo grupo de professores que realizou com empenho a tarefa, a qual aproximou mais a escola da comunidade e forneceu subsídios para a discussão da adequação curricular.

Da pesquisa, foram escolhidos dados e falas, tanto na escola como na comunidade. Após as entrevistas sistematizadas as informações e verificadas as falas significativas, constatou-se que a preocupação com a violência aparecia com mais freqüência nesses discursos. Havia um forte apelo da comunidade para modificar esse aspecto do lugar vivido e buscar apoio das instituições, exigir controle e segurança nas escolas, reivindicar maior policiamento no bairro, mais iluminação nas praças, indústrias (para gerar emprego), áreas de esporte; em síntese, tentar qualificar o espaço vivido cotidianamente através de ações locais.

Aigner (2006) destaca algumas falas da comunidade: “a direção deve trazer mais os pais para discutir a violência”; “a população aumentou e a segurança não”; “coloco meu filho cedo para dentro”; “fecho tudo”; “tem muita briga de gangues, a escola devia mandar esses alunos embora”, etc. As falas dos adolescentes que denunciam a discriminação por morar no bairro: “sou discriminado quando estou fora do bairro”; “se a gente diz que mora na Restinga, já ficam desconfiados”; “a Restinga está mais conhecida, as escolas de samba e os jogadores de futebol fizeram a Restinga aparecer, não é mais um bairro de marginais”. Esse é o resultado de trabalhos desenvolvidos em todas as turmas do terceiro ciclo de formação (três últimos anos do Ensino Fundamental), com alunos entre 12 e 16 anos, nos anos de 2000, 2001, 2002, que confirmaram o que havia aparecido com freqüência na pesquisa de 1999: existe uma grande expectativa, por parte dos pais e alunos, de ascensão social e de crescimento pessoal por meio da escola. Os pais percebiam a importância da escola na construção de valores éticos e morais. A instituição escolar é um lugar valorizado no bairro, porque é vista como um dos instrumentos necessários para a ascensão social.

Essa valorização da escola, observada tanto na pesquisa como no dia-a-dia em sala de aula, pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento de práticas educadoras, pois esse sentimento de prestígio pode ser direcionado no sentido de transformar o espaço escolar em um lugar agradável, proporcionando a maior permanência do educando na escola, estimulando e facilitando a continuidade de seus estudos e possibilitando novas leituras de mundo.

Criar mecanismos para facilitar a permanência e estimular o desenvolvimento desses alunos não é tarefa fácil e, muitas vezes, as práticas cotidianas de ensino

tendem a dificultar o aparecimento de espaços propícios a uma relação flexível e dialógica.

As falas demonstraram que a escola é percebida como um espaço privilegiado para ações de transformação social. A partir da problematização dessas falas, elaborou-se um projeto de educação ambiental para promover a valorização do lugar, desenvolvendo vínculos de afetividade com o espaço vivido. Tentou-se transformar a escola em um espaço de produção de saberes transformador (e não apenas de transmissão de informações) e criar uma reação contrária à banalização de conflitos, como a violência no bairro e na família, aumentando as possibilidades de inserções de formação para a construção da cidadania.

Com o projeto de educação ambiental no ano de 2001, observou-se que o fato de ocorrerem atividades integrando professores, funcionários e alunos da escola, estimulava a dialogicidade nas relações, demonstrando, de forma concreta, a viabilidade de transformação das práticas pedagógicas conservadoras, ainda que de forma lenta e gradual.

As atividades de educação ambiental partiram da observação dos impactos ambientais decorrentes da urbanização sobre o Arroio do Salso e contaram com a parceria de estudantes e professores da UFRGS e da ULBRA. Os alunos da Escola Larry foram envolvidos em um projeto de pesquisa do curso de Geografia da ULBRA, e o córrego transformou-se em objeto de pesquisa e recurso pedagógico para as aulas de geografia. Estudantes do último ano do terceiro ciclo de formação realizaram estudos sobre os impactos ambientais no arroio, ao mesmo tempo em que foram organizados trabalhos de reflexão e debates sobre a importância dos sistemas hídricos para a comunidade local.

As atividades realizadas junto ao Arroio do Salso proporcionaram aos alunos trabalharem como pesquisadores, e os envolveu na elaboração de estratégias e técnicas para amenizar a poluição no arroio, tornando-os sujeito de atuação sobre o meio. Muitas sugestões surgiram ao compreenderem processos naturais e sociais que atuavam sobre o curso d'água estudado e os alunos ficaram estimulados a trabalhar junto à comunidade, buscando modificar posturas que contribuía para a degradação ambiental. Através da pesquisa, da observação dos alunos e das discussões em sala de aula, criou-se um ambiente de reflexão sobre os valores e as condições que levavam as pessoas a ocuparem as margens do arroio, a perceberem

a forma como os homens se apropriam da natureza, os processos naturais e sociais que modificam o ambiente, as ações que podem mitigar os impactos ambientais e as conseqüências que a degradação dos sistemas hídricos pode trazer para a comunidade local.

Os estudantes participaram de atividades pedagógicas na UFRGS, sob a orientação do professor doutor Nelson Rego, nas quais a temática abordada era a cidade de Porto Alegre; visitaram o aterro sanitário no bairro Lami; algumas atividades em parcerias com a ULBRA e a UFRGS, mesmo planejadas com bastante antecedência eram inviabilizadas na escola (devido, entre outras coisas, à falta de verbas para o transporte dos estudantes). Entretanto, novos roteiros de trabalho de campo foram realizados nos anos de 2002 e 2003, já contando com um projeto oficializado.

O lugar permite novos enfoques interligados com o mundo vivido dos indivíduos das comunidades, uma vez que gera outras categorias espaciais, pois, apesar de vivermos nele, não são óbvios seus significados, tampouco universais; então, temos que descobri-los. O lugar permite a percepção, no cotidiano, de conflitos e contradições decorrentes das relações locais e globais. O lugar é o palco das transformações históricas e espaço das relações entre os fenômenos socioambientais.

Santos estabelece uma relação entre o mundo e o local na perspectiva de um mundo globalizado:

O mundo, porém, é apenas um conjunto de possibilidades, cuja efetivação depende das oportunidades oferecidas pelos lugares. Esse dado é, hoje, fundamental, já que o imperativo da competitividade exige que os lugares da ação sejam global e previamente escolhidos entre aqueles capazes de atribuir a uma dada produção uma produtividade maior. Nesse sentido, o exercício desta ou daquela ação passa a depender da existência, neste ou naquele lugar, das condições locais que garantem eficácia aos respectivos processos. (SANTOS, 1999).

O dia-a-dia dos lugares entra em contradição com este “mundo globalizado”, que, na realidade, é apenas economicamente e competitivamente globalizado, mas não integrado.

Outro conceito que acompanhou o movimento ecologista desde os idos dos anos 1960 foi o de cidadania e, mais recentemente, o de cidadania planetária. Severino apresenta sua compreensão de cidadania:

Quando falamos de cidadania estamos nos referindo a uma qualificação da condição de existência dos homens. Trata-se de uma qualidade de nosso modo de existir histórico. O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens que constituem os resultados de sua tríplice prática histórica, isto é, das efetivas mediações de sua existência. Ele é cidadão, se pode efetivamente usufruir dos bens materiais necessários para a sustentação de sua existência física., dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social. (SEVERINO, 1994).

Conforme Aigner (2003), a cidadania deriva da apropriação das condições necessárias para participar das decisões, democratizando o poder político, descentralizando-o e, em decorrência disso, fortalecendo o papel dos lugares para modificar-se a lógica excludente da globalização.

Segue analisando a escola pública enquanto espaço privilegiado para a construção da cidadania. Comenta que ela pode ser compreendida como uma espécie de janela para o mundo, pois é a partir dela que muitos podem enxergar outras realidades diferentes daquela em que vivem. Portanto, o acesso a esse espaço educativo deve ser democratizado, porque é na escola pública de periferia urbana, principalmente, que a maioria das pessoas de classes populares pode ter acesso ao conhecimento de outras culturas e outras formas de expressão, a saberes, a outros idiomas, às artes, etc.

Aigner (2006) comenta como deve ser o trabalho em geografia, articulando-se as questões locais e globais e, em especial as questões ambientais que, por manifestarem-se local e globalmente, são inseparáveis de uma verdadeira alfabetização em geografia. A educação ambiental e a geografia são fundamentais para a construção de uma escola que promova a inserção social. Porém, a educação ambiental tem sido tratada nas escolas como uma simples atividade paralela, ou transversal. Resulta que o ambiente acaba sendo visto como um “tema” que se distancia do cotidiano vivido. Portanto, uma Educação Ambiental engajada e política não pode ser tratada simplesmente como temática ou conteúdo acrescido a



um currículo escolar, como tema transversal, mas como prática cotidiana das relações sociais que se estabelecem espacialmente.

Esse autor comenta ainda que, no dia-a-dia das escolas, reflete a complexa realidade desse período, que Santos (2002) chamou de período técnico-científico-informacional. Esse período se caracteriza, entre outras coisas, pela acelerada dissolução e construção de valores e territórios, pelo enfraquecimento do poder de Estados Nacionais e pela imposição de um modelo globalizante que traz uma grande concentração de riquezas, seguindo-se de um processo de grande exclusão social e apresentando-se espacialmente como uma contradição: a fragmentação de espaços políticos (regionalização) e a interdependência econômica de povos e culturas através da padronização do consumo (globalização).

Nesse contexto, Aigner (2006) reforça que as localidades, através das ações educativas, possibilitam a construção de novos paradigmas.

Assim, no atual contexto de globalização, precisa-se construir novos saberes que se façam no diálogo geracional, na valorização das culturas, no respeito aos diferentes saberes e na construção de um saber ambiental, sem o qual não se pode enfrentar toda sorte de degradações, impostas pelo sistema-mundo moderno-colonial, que assola todas as formas de vida — animais, vegetais, minerais — do planeta, a Terra.

A educação ambiental não deve se basear na transmissão ou construção de conteúdos específicos, pois estes surgem da pesquisa social e ambiental, em que as potencialidades e degradações, observadas e levantadas no cotidiano vivido pelos estudantes e professores, serão estudadas e, os conteúdos/temáticas, historicamente elaborados/as, selecionados de acordo com a necessidade do aprofundamento desse conhecimento.

A pedagogia freireana dialoga proximamente com a geração de ambiências na perspectiva de elencar os problemas, problematizarem a realidade via processo educacional (meio entre), designando fundamentalmente a perspectiva dos sujeitos ou grupos (centro) em relação a essas questões que estão (em torno) em volta.

No desvelar da realidade a pesquisa qualitativa é necessária para dar conta de tamanha amplitude:

O fundamento do real centro de atividade, da real mediação histórica entre espírito e matéria, cultura e natureza, homem e cosmos, teoria e ação é a práxis, “revelação do segredo” do homem que cria a realidade humano-social e que, portanto, compreende a realidade humana e não-humana. A práxis não é atividade prática contraposta à teoria: é atividade que se produz historicamente, é unidade do sujeito e do objeto, da produção e do produto. Pela práxis o homem ultrapassa a animalidade. (KRAMER, 1993).

### 6.1.10 Síntese do Capítulo

As experiências que constituem as narrativas de formação, no respeito a cada cultura e aos diferentes grupos identitários, estabelecem relações recíprocas, interculturais na construção de política pública para a Educação Ambiental.

Busca-se a desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. O colonialismo e o imperialismo, iniciados em 1492, não se extinguiram sob a forma da globalização neoliberal.

Na perspectiva de romper com a colonialidade do saber, a antropofagia cultural oswaldiana contribui com a não reprodução de normas e modelos importados, estabelecendo relações com outras culturas, mas valorizando as raízes brasileiras, devorando esse eurocentrismo, deglutindo, construindo uma cultura latinoamericana.

Ao professor-militante cabe produzir uma ação e uma construção coletivas, na relação com os educandos, a comunidade e suas organizações sociais. Nesse sentido, uma contribuição significativa na produção e construção de saberes, tem na transversalidade rizomática uma possibilidade de ampliação de trânsitos pela multiplicidade dos saberes.

A educação ambiental, em sintonia com a educação freireana, pode ser considerada uma “educação menor” e estar na sala de aula, nas ações cotidianas.

É importante respeitar, valorizar os saberes com os quais o educando chega à escola e dialogar com a razão de ser de alguns desses saberes com o ensino de conteúdos.

A cidadania é uma possibilidade concreta e precisa ser construída no cotidiano de desafios e lutas coletivas, em um diálogo permanente com gerações e culturas diferentes, na busca de práticas sustentáveis.

A “desumanidade” tem imprimido ao planeta degradações de toda ordem, devido às formas de organização social e política que os “seres humanos” construíram ou que uns poucos impuseram a grande maioria dos povos.

As mudanças ambientais e climáticas podem ser controladas se se cuidar do planeta inteiro como uma família, em uma “co+operação” cósmica, urgente e necessária.

As fronteiras, os limites territoriais, se colocam como fundamentais para entender as relações sociais e de poder. Assim, sob o capitalismo, haverá, sempre, relações espaciais de dominação/exploração, tirando dos lugares e, tirando dos do lugar, o poder de definir o destino dos recursos com os quais vivem.

A utilização de diferentes linguagens na Geografia e em outras disciplinas pode auxiliar na compreensão e crítica da produção do espaço. A “nova aliança” é uma escuta poética da natureza. A educação baseada nessa concepção de ciência procura levantar as pequenas histórias, as histórias individuais, dos seres humanos entre si e com a natureza.

No processo de construção da Política de Educação Ambiental, foram construídos cadernos pedagógicos, enquanto material de apoio, apresentando textos de uma crítica social e ambiental, com sugestões e problematizações para reflexão.

Na avaliação do trabalho desenvolvido em educação ambiental, foram analisadas as experiências, visando seu aprofundamento e qualificação, em uma perspectiva freireana, no diálogo entre os diversos saberes; através da pesquisa social e ambiental, problematizando os tempos e espaços da escola e relações de poder, contribuindo na re-significação dos Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de Estudos/Cursos.

Encontros de formação permitiram, com a contextualização das questões sociais e ambientais locais e regionais, a realização de um mapeamento das principais questões e a construção de ações pedagógicas de intervenção nessas questões, abrangendo as 30 Coordenadorias Regionais de Educação, com a participação das Escolas, Comitês de Bacias Hidrográficas, instituições governamentais, não governamentais e organizações populares.

Utilizam-se, como subsídio teórico, publicações da Secretaria da Educação e de outras Secretarias do Estado do Rio Grande do Sul, entre outras literaturas

pertinentes à Educação Ambiental. Entre elas, as publicações da Secretaria Estadual do Meio Ambiente (SEMA), como o *Código estadual de meio ambiente* (2000c) e a *Legislação de recursos hídricos* (2000e) documentos técnicos que subsidiaram o processo de formação, como material de apoio, pesquisa e leitura da realidade estadual.

No processo de construção da estrutura ambiental no Rio Grande do Sul, os educadores participaram das conferências estaduais, organizadas pela Secretaria Estadual do Meio Ambiente (CONFEMA), em 2000 e 2002.

Na CONFEMA/RS, de 2000, foram aprovadas resoluções que apontaram para a construção coletiva de alternativas para a Educação Ambiental aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e incentivaram práticas que rompam com a fragmentação do conhecimento para fortalecer relações integradas ao ambiente, entre outras.

As deliberações da CONFEMA/RS, de 2002, aconteceram após o encontro de Johannesburgo, África do Sul. As expectativas se confirmaram nas resoluções genéricas, mostrando um enfraquecimento da ONU decorrente dos atentados de 11 de setembro de 2001, nos EUA, e dos impasses nas tratativas sobre a ratificação do Protocolo de Kyoto.

Entre as resoluções da CONFEMA estão: regulamentar a lei de Política Estadual para a Educação Ambiental, estabelecendo uma inter-relação com as secretarias e provendo recursos necessários a sua implementação; fortalecer a necessidade de construção, constituição de Teias de Educação Ambiental, entre outras.

Esses documentos/publicações foram importantes para o processo de construção de política pública e, em especial, para a Educação Ambiental.

A Política Pública de Educação Ambiental do Estado do Rio Grande do Sul foi o desdobramento do processo Constituinte Escolar, que apontou para a integração da escola com a comunidade, implementando a discussão da Educação Ambiental em seu fazer político-pedagógico, na valorização das culturas locais e no diálogo entre saber científico e saber popular. O processo Constituinte Escolar organizou-se a partir dos pressupostos “educação como um direito, radicalização da democracia, participação popular, dialogicidade e utopia”.

Essa prática contribuiu para a constituição de sujeitos durante o processo de formação continuada, envolvendo as comunidades e as escolas, e construindo ações de forma participativa, contando em diferentes níveis com organizações da comunidade, tais como: comitês de bacias hidrográficas, instituições de ensino superior, organizações da sociedade civil, instituições governamentais e não governamentais.

O trabalho com as questões ambientais "glocalmente" localizadas, voltadas para a realidade de estudantes e comunidades apontou a necessidade de pesquisar a realidade como metodologia de construção social do conhecimento. Nessa relação entre realidade local e contextos mais amplos é que o saber, historicamente elaborado, fará parte dos conteúdos programáticos e serão colocados a serviço dos seres humanos e enquanto possibilidade de transformação da realidade.

A rede é virtual e somente se faz real quando utilizada no processo da ação. Por ser a rede global e local, a sua realidade revela a superposição de vários sistemas lógicos, a mistura de várias racionalidades.

A constituição da Teia de Formação Continuada em Educação Ambiental foi concebida na relação com a comunidade e a Educação Básica, na constituição do eco-cidadão planetário, capaz de se posicionar criticamente e de construir novas éticas, em que a Terra seja percebida como única comunidade.

A Educação Ambiental se articulou aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, contemplando a realidade de cada comunidade e problematizando a fragmentação do conhecimento, sinalizando para uma intervenção transdisciplinar no diálogo entre as áreas do conhecimento e os diferentes saberes, construindo alternativas às problemáticas das relações sociais e ambientais locais, na Construção da Escola Democrática e Popular.

Em um processo contínuo de formação, a Política de Educação Ambiental constituiu uma "Teia Estadual de Educação Ambiental", por meio das relações e das práticas que estabeleceu no cotidiano de cada uma das 30 Coordenadorias Regionais de Educação; articulando programas e políticas estaduais aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, bem como, atuando com os projetos das comunidades, para enfrentar as questões sociais e ambientais locais de forma contextualizada.

Quando o educador ensina? Quando ele também aprende. Da mesma forma, no processo de formação de formadores, a formação acontece no coletivo e não na direção de um, que sabe para outros que não sabem.

Para que educar? Para questionar a própria prática pedagógica e colocar-se como sujeito junto ou contra outros sujeitos, frente aos problemas que o mundo apresenta.

A “educação bancária” pressupõe que apenas um dos sujeitos (o educador) seja **ativo** e os outros (os educandos) sejam **passivos**. Existe uma dependência entre o “ato de pensar” e um “senso de participação nas conseqüências”.

Nos relatos de experiências, buscou-se identificar, nos depoimentos, respostas e propostas que as escolas do Rio Grande do Sul vieram construindo no processo de reconstrução curricular.

Em vários momentos, foi possível desenvolver a participação democrática, num processo dialógico em que a comunidade pôde construir outros rumos para a escola pública e tornar-se co-responsável pelo acompanhamento e continuidade de sua própria participação e construção.

O processo Constituinte Escolar veio ampliando os mecanismos de participação, e as escolas enfrentaram desafios em sua prática cotidiana para buscar desenvolver o processo de aprendizagem a partir dos problemas que surgiram no contexto social e ambiental em suas comunidades.

Nessas práticas pedagógicas, o importante foi partir da realidade e articular os elementos dessa realidade de forma a relacionar teoria e prática, em uma construção, reconstrução do conhecimento, em que os educandos fossem os sujeitos da construção de seu próprio conhecimento.

A escola pública, antes fechada em si mesma, estava procurando se abrir a uma maior participação da comunidade, chamando assim ao comprometimento de todos no processo educativo. Nesse sentido, a Educação Ambiental ganhou força por propor pressupostos teóricos referenciados na educação freireana de partir da realidade, dialogar com o senso comum, valorizar o saber tradicional/popular, pesquisar, construir socialmente conhecimentos necessários na perspectiva da emancipação dos cidadãos com relação ao meio social e natural de forma sustentável.

Esse processo da Constituinte Escolar produziu avanços na construção dos projetos políticos pedagógicos, na reconstrução curricular e na constituição e fortalecimento das políticas educacionais.

Na perspectiva da pesquisa da formação de formadores, utilizaram-se as narrativas, nas quais a aprendizagem se dá pela experiência direta, e, na percepção de como elas foram formadoras, é que se processa a formação. Assim, a abordagem biográfica é um meio para observar situações educativas.

A formação descreve os processos de experiência dos educadores/as, em que se formam e se transformam suas identidades e subjetividades.

A formação do educador sempre se constitui em grupo, nunca individual, em um processo educativo, construtivo e crítico.

Tornar-se formador implica reflexão sobre si mesmo e suas práticas, necessitando uma práxis de formação continuada.

A construção da narrativa pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo de sua formação a partir de associações livres, em uma coerência narrativa.

O que configura o trabalho do educador? O que é educador ambiental? Em um processo dialógico, o que caracteriza o educador ambiental? Essas são algumas reflexões necessárias ao analisar o processo de formação de formadores em que os educadores em processo se configuram como educadores ambientais.

As narrativas apresentadas nesta dissertação estão configuradas em textos sobre a contextualização das regiões das Coordenadorias Regionais de Educação e em correspondências entre extensionistas rurais do Amapá e educadores do Rio Grande do Sul. Em um momento em que o Ministério da Educação difundia, através das Secretarias de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tanto o Amapá quanto o Rio Grande do Sul se recusaram a seguir as diretrizes do Ministério.

Constituir-se e identificar-se como educador/a ambiental é um processo em construção e em confronto com o estabelecido. Os narradores descrevem os lugares onde vivem e trabalham, as belezas naturais, os problemas ambientais e também os momentos em que se identificaram como educadores ambientais.

Nesse intercâmbio, os processos de formação tinham o objetivo de construir, com os profissionais do Rio Grande do Sul e do Amapá, a identidade de educadores ambientais.

O significado do desenvolvimento sustentável na formulação de políticas públicas do Amapá, de 1994 a 2002, abriu possibilidades de aplicação da sustentabilidade.

Vindo em direção ao Sul, as narrativas permitiram aproximar as pessoas, estabelecer um reconhecimento e proporcionar uma identificação, um movimento comum de intervenção política e pedagógica, na perspectiva da constituição de lideranças, no campo da educação, para um processo de formação de educadores.

Esse processo de diálogo e narrativas é uma das principais formas discursivas que carregam as informações, nas quais as representações sociais se desenvolvem.

A narrativa do educador indígena sobre a cosmologia Kaingang estabelece uma compreensão da cultura indígena, na sua relação com a natureza, com a educação, com a religiosidade e na preservação e manutenção da vida e de suas manifestações culturais.

É preciso enfrentar e romper com a colonialidade do pensamento, do saber; construindo saberes não eurocêntricos, que afirmem a vida, a liberdade, o reconhecimento da identidade de cada povo e seu saber tradicional, como forma de apropriação de seu patrimônio de “recursos naturais”, nas suas mais diferentes formas de manifestação.

Muito já havia sido feito no Rio Grande do Sul, e o processo de formação era resultado desse processo histórico e pessoal.

A Política de Formação em Educação Ambiental constituiu coordenadores nas 30 Coordenadorias Regionais de Educação, com educadores referência nas escolas. Nesses encontros, ampliou-se a participação coletiva — educadores e comunidades para que também, em nível local, essa participação se ampliasse — e construiu-se a Teia Estadual de Educação Ambiental.

Na Regional de Soledade, a coordenadora ambiental lembra da tarefa constante de sensibilização e educação cotidianas, para que as pessoas possam compreender os problemas sociais e ambientais, em que o planeta vive e, da relação dessas causas com a fragilidade da vida.

Relatos de educadores apontavam para problemas que estavam sendo enfrentados, e possibilidades que estavam sendo experimentadas. As escolas trabalhavam, também, com projetos e envolviam as comunidades na construção



coletiva dessas ações e, esses educadores se constituíam nessas práticas como educadores ambientais.

A partir de depoimentos de educadores ambientais sobre a realidade de suas escolas e dos temas geradores estudados, apresentaram-se elementos teóricos e práticos como contribuição aos contextos em que surgiram as temáticas transgênicos, plantas medicinais e agroecologia.

Em conversas com os educadores em muitas regiões, durante o processo de formação em educação ambiental, constataram-se dificuldades em enfrentar conflitos, tais como o plantio das sementes clandestinas e transgênicas, que os educadores sabiam e vivenciavam, pelos pais dos seus alunos, que relatavam as manobras que os agricultores faziam para despistar a fiscalização. Constatou-se o clima de insegurança e temor das famílias de agricultores que, convencidos pelos técnicos da Monsanto, plantaram a soja transgênica, clandestina.

Posteriormente, essa safra de soja transgênica, produzida clandestinamente, no Rio Grande do Sul, foi liberada a comercialização, no governo Lula, o que provocou uma crise de identidade política de educadores/as ambientais e da educação ambiental, tendo em vista a luta em defesa da produção de produtos orgânicos e contra a agricultura transgênica.

A Política de Educação Ambiental, por meio de seus coordenadores, nos momentos de formação, incentivou, promoveu e levou as discussões da Política Estadual de Plantas Medicinais, propondo sua adequação aos currículos, quanto ao saber popular/tradicional e o seu uso, dialogando com o saber científico. Incentivou a implantação das plantas medicinais nos Projetos Políticos Pedagógicos, hortos, pesquisa da realidade e projetos em colaboração setorial com órgãos públicos e organizações da comunidade.

Houve um avanço em direção a práticas agroecológicas, naquele período, mas se constatou que ainda continuava sendo grande o uso do solo para a monocultura extensiva, com uso indiscriminado e volumoso de herbicidas. Nesse sentido, a escola e o educador ambiental tinham e têm, em suas comunidades, associado às organizações sociais, um grande trabalho político-pedagógico.

Embora tenham existido avanços significativos na compreensão da relação sociedade-natureza, a escola, ainda, precisa estar mais presente nas lutas sociais e

ambientais e contribuir com a ação-reflexão das práticas pedagógicas na perspectiva ambiental.

Nessa época de degradações, precisam-se construir novas teorias e um saber ambiental. A participação cidadã, individual ou em ONGs e movimentos, na construção de uma sociedade sustentável, tem sido de suma importância.

Qual campo do conhecimento não é, ao menos, tangente à Geografia e às questões do espaço geográfico? A resposta refere-se a um conjunto diversificado de experiências inovadoras no ensino da Geografia ou em campos do conhecimento afins, assim como experiências em educação não-formal, ligadas a movimentos sociais ou relacionadas a atuações em políticas sociais.

Ambiência não é apenas o que está em volta de um determinado indivíduo ou grupo, mas no centro, isto é, a valorização da perspectiva do indivíduo ou grupo em relação a isso que está em volta. A maioria das práticas escolares ainda não assimilou uma pedagogia freireana que dialoga muito proximamente com a geração de ambiências.

As práticas em escolas municipais de Porto Alegre, no bairro Restinga, oferecem um bom exemplo dessa relação entre formulação conceitual e observações práticas.

Para acontecer um processo educativo, é necessária a interação entre diferentes autores, sujeitos; é nessa inter-relação que ocorre a educação em contextos subjetivos, sociais e culturais.

Os conceitos de lugar e território assumem importância fundamental nesses trabalhos. O espaço local possui outra dimensão na compreensão deste mundo global: os territórios cotidianos.

A noção de escala confere visibilidade a fenômenos socioambientais e estabelece uma medida na escala local em relação com a escala global.

O lugar permite outras categorias espaciais, pois, apesar de se viver nele, não são óbvios seus significados, tampouco universais; então, é preciso descobri-los.

A práxis não é uma atividade prática que se contrapõe à teoria, é sim a unidade do sujeito e do objeto, da produção e do produto, é atividade que se produz historicamente.

A Educação Ambiental tem sido tratada nas escolas como uma simples atividade paralela, ou transversal. Resulta que o ambiente acaba sendo visto como um “tema” que se distancia do cotidiano vivido.

A Educação Ambiental engajada e política não pode ser tratada simplesmente como temática, mas como prática cotidiana das relações sociais que se estabelecem espacialmente. A escola pública é um espaço privilegiado para a construção da cidadania. O conceito que acompanhou o movimento ecologista desde os idos dos anos 1960 foi o de cidadania e, mais recentemente, o de cidadania planetária.

A Educação Ambiental não deve se basear na transmissão ou construção de conteúdos específicos, pois estes surgem da pesquisa social e ambiental, em que as potencialidades e degradações, observadas e levantadas no cotidiano vivido pelos estudantes e educadores, serão estudadas.

Tal como a teia da aranha, a potencialização de diversos fios entremeados pelos educadores/as se interligam para a aquisição dos componentes da realidade e assim alimentam a necessidade de conhecer e saber.

## 7 INDICATIVOS PARA UMA TEIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Apresenta-se, por meio de duas correspondências entre o Amapá e o Rio Grande do Sul, um panorama sobre duas regiões distantes com potencialidades e problemáticas sociais e ambientais, sendo trabalhadas pelos extensionistas rurais e educadores gaúchos, em um processo de constituição de identidades e construção coletiva do ser e saber ambiental.

Nesse panorama, tanto no Amapá quanto no Rio Grande do Sul, pode-se perceber semelhanças, principalmente, no que se refere a problemas ambientais. Observam-se as potencialidades e a participação da população com sua crença e a esperança de um futuro melhor para si e também para seus filhos. Aos educadores-militantes, que atuam referenciados em uma educação ambiental dialógica, crítica, política e ética de intervenção, fazem-se necessários os registros dessas vivências, no dia-a-dia, no incentivo à reflexão e escrita de textos/narrativas sobre as questões do cotidiano.

Com a contextualização das questões sociais e ambientais locais e regionais, foi possível a realização de um mapeamento das principais questões e a construção de ações pedagógicas de intervenção nessas questões.

No final de 2001, com o objetivo de planejar coletivamente a ação pedagógica, a formação continuada nas regiões e as ações necessárias para enfrentar coletivamente, com as organizações das comunidades, os problemas prioritários com relação às questões sociais e ambientais, foi solicitado aos coordenadores regionais um panorama da questão ambiental de cada uma das regiões das coordenadorias.

As escolas, com a participação das comunidades e organizações, têm desenvolvido um amplo trabalho de pesquisa da realidade na perspectiva da sensibilização dos próprios educandos e comunidades para as questões socioambientais, buscando a formação de sujeitos críticos e atuantes, realizando um trabalho interdisciplinar e superando discussões pontuais e fragmentadas que ainda se fazem sobre a educação ambiental.

Algumas escolas garantiram a educação ambiental em seus projetos políticos pedagógicos, na sua prática cotidiana, envolvendo a comunidade escolar nesse

importante debate. Nas relações com a comunidade e organizações, muitas escolas têm trabalhado integradas com prefeituras, ONGs, entidades da sociedade civil, comunidades em geral, buscando sensibilizar sobre a importância das questões ambientais.

Nesse processo de construção de uma Teia Ambiental, na perspectiva da formação de formadores em um processo contínuo de educação ambiental, foram realizados muitos encontros de formação local e regional. Foi necessário utilizar um adjetivo à educação para não correr o risco de que as questões fundamentais da educação ambiental, discutidas e encaminhadas durante o processo Constituinte Escolar e com a re-Construção Curricular, em que passaram as escolas, as Coordenadorias Regionais da Educação e a Secretaria Estadual da Educação, ficassem excluídas.

Na organização da Teia Estadual de Educação Ambiental, ocorreu no local e na região, por meio das escolas, a escolha dos educadores para serem referência em educação ambiental e organizar processos de formação de formadores, estabelecendo com a comunidade as discussões sobre a educação (sócio) ambiental.

A avaliação constante das práticas, ou seja, a reflexão-ação da práxis pedagógica pode superar o “vício pedagógico” do debate pontual e, a partir das representações sociais, identificadas no senso comum, construir e re-construir o conhecimento em um processo educativo e coletivo. Quando o educador/a se detém a olhar a sua prática cotidiana e reflete sobre a mesma, com seus entraves e dificuldades, pode superar o que julga contraditório na prática de uma educação ambiental dialógica, crítica, política e de intervenção.

Em 2002, a opção da formação foi no sentido do local/regional, a realidade de cada núcleo, das Coordenadorias Regionais de Educação correspondentes e suas escolas. Em um processo de formação que se pautou pela relação do conhecimento popular e científico e pelo levantamento de potencialidades e degradações sociais e ambientais, foram realizados 13 encontros reunindo de duas a três Coordenadorias por encontro, durante todo o primeiro semestre do ano de 2002. Desses encontros e do levantamento de cada realidade regional, foi prevista a elaboração de materiais pedagógicos caderno de experiências em educação ambiental dos cinco núcleos — *Experiências em educação ambiental dos 5 núcleos: ações de intervenção nos*

*problemas socioambientais do Estado do Rio Grande do Sul* e um vídeo intitulado *Política de educação ambiental na construção da escola democrática e popular* — que não se confirmaram em função de decisões políticas internas da SE e do ano eleitoral.

É no respeito a cada cultura e aos diferentes grupos identitários que se estabelecem relações recíprocas e interculturais. Nessa perspectiva, a prática em educação ambiental se inter-relacionou com projetos de organizações, das comunidades e de políticas públicas, como a Política Estadual de Plantas Medicinais e a Política para uma Agricultura Agroecológica, promovendo o diálogo entre o conhecimento científico e saber popular. Assim, constatou-se um avanço nessa perspectiva naquele período, mesmo sendo grande o uso do solo para a monocultura extensiva, com uso indiscriminado e volumoso de herbicidas em todo o Estado.

A aprendizagem se dá pela experiência direta e, na percepção de como elas foram formadoras é que se processa a formação. Projetos sobre os biomas da Mata Atlântica — considerada reserva natural da biosfera pela UNESCO — são objetos de universidades brasileiras e estrangeiras em pesquisas sobre biodiversidade e no diálogo com saberes locais/tradicionais e práticas educativas. Nessa realidade, contou-se com a participação e a organização das comunidades em cooperativas, na orientação e sensibilização contra o uso danoso de agrotóxicos e na prática de comunidades inteiras no desenvolvimento de plantios ecológicos, com controle biológico.

Os conceitos de “lugar” e “território” assumem importância fundamental nesses trabalhos de pesquisa e construção de práticas pedagógicas, numa educação ambiental dialógica. O trabalho com as questões ambientais “glocalmente” localizadas — o local e o global — apontou a necessidade de pesquisar a realidade com estudantes e comunidades para a construção social do conhecimento. Nessa compreensão, o espaço local assume outra dimensão neste mundo global: os territórios cotidianos.

O trabalho desenvolvido no litoral gaúcho, com sua enorme diversidade biológica constantemente ameaçada, representa um grande desafio à prática ambiental. Neste exemplo, a educação ambiental no litoral ganha força e precisa estar referenciada e fundamentada em uma práxis freireana que, partindo da

realidade, possa dialogar com o senso comum, valorizar o saber tradicional/popular, pesquisar, construir socialmente conhecimentos necessários na perspectiva da emancipação dos cidadãos com relação ao meio social e natural de forma sustentável.

A educadora com a participação da comunidade, durante esses momentos e movimentos educativos, possibilitou a contextualização e o mapeamento das principais questões sociais e ambientais locais e regionais, para a construção de ações pedagógicas de intervenção. Tanto no sentido da orientação, da denúncia quanto em ações educativas junto às comunidades e, também, preparatórias para a ação, fundamentalmente na época de veraneio em que a população aumenta significativamente no litoral.

A formação do educador se constitui em grupo, em um processo educativo, construtivo e crítico. Constituir-se formador implica, necessariamente, uma práxis de formação continuada e uma reflexão, sobre si mesmo e suas práticas.

Estar atento para perceber e realizar uma “escuta poética da natureza” é procurar levantar as “pequenas histórias”, as histórias individuais, dos homens e mulheres entre si e com a natureza e, com isso, realizarmos a utopia de cuidarmos do planeta inteiro como uma família, com todos nossos parentes, numa co+operação cósmica, urgente e necessária.

A Coordenação Geral de Educação Ambiental da Secretaria Estadual da Educação, durante todo o processo realizou: seminários, cursos e encontros de formação com os coordenadores regionais de educação e estes articularam e implementaram a Política de Formação Ambiental nas regiões, acompanhando as atividades, de formação, das escolas e comunidades, sugerindo e construindo ações de forma participativa.

Os relatos desses/as educadores/as apontavam problemas que estavam sendo enfrentados, onde as escolas participavam na sensibilização e construção coletiva de ações educativas e de intervenção comunitária. Embora tenham existido avanços significativos na compreensão da relação sociedade-natureza, a escola, ainda, precisava e precisa estar mais presente nas lutas sociais e ambientais.

Ler a paisagem, o mundo vivido, o espaço construído, na compreensão do que o espaço geográfico representa a uma comunidade, a sociedade, a grupos

humanos específicos, passa pelo entendimento das lógicas que existem no lugar em que se vive.

Os limites territoriais são fundamentais para se entender as relações sociais e de poder. A “desumanidade” tem imposto ao planeta todo tipo de degradações, devido às formas de organização social e política que os “seres humanos” construíram ou que uns poucos impuseram a grande maioria dos povos. Sob o capitalismo, as relações espaciais serão sempre de dominação/exploração, tirando dos lugares e, tirando dos do lugar, o poder de definir o destino dos recursos com os quais vivem.

É urgente a construção de novas relações e, para isso, é preciso uma nova visão, um “saber ambiental” e práticas que possibilitem o exercício de uma “ecocidadania planetária”, no cotidiano de desafios e lutas coletivas, na busca de contextos sustentáveis, em um diálogo permanente entre gerações e culturas.

Nesse processo de intervenção/atuação, em confronto com o estabelecido, os educadores/autores se identificam e se reconhecem enquanto educadores/as ambientais, e, em suas narrativas, descrevem os lugares onde vivem e trabalham; as belezas naturais, os problemas sociais e ambientais.

Essa trajetória conta o processo de formação de formadores em educação ambiental no período de 2001 a 2002, quando foi construída uma Teia ambiental, ou seja, uma teia de formadores ambientais dentro da rede pública de ensino no Estado do Rio Grande do Sul, na relação direta com as comunidades e organizações governamentais e não governamentais. Essa Teia contou com a atuação de coordenadores nas 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), educadores ambientais referências em cada uma das 3.033 escolas, articulando, assim, com a Coordenação Geral de Educação Ambiental da Secretaria Estadual da Educação, as comunidades e suas organizações, a formação continuada em Educação Ambiental.

A educação ambiental no processo de reconstrução curricular apareceu como conteúdos/temáticas construídos a partir da pesquisa da realidade local contextualizada e, assim, abriu a possibilidade de estar presente em todas as etapas/séries do Ensino Fundamental e Médio, na escola estadual, entendendo sua pertinência a todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive o superior.

Tendo em vista que as questões ambientais se configuram em um campo onde se inscrevem os principais desafios políticos, acerca dos mecanismos de



regulação social, dos conteúdos fragmentados, do aumento da degradação ambiental e das desigualdades sociais, buscar uma ação/reflexão de forma transdisciplinar no ambiente onde os estudantes vivem, moram e trabalham, tem sido um desafio nas escolas. Frente a esse desafio, faz-se necessário pensar formas de intervir nos problemas sociais e ambientais via processo educativo.

Constata-se que há a necessidade de reelaborar o conhecimento a partir do que o homem é, sente, vive, lê etc.

Com o objetivo de socializar e repensar projetos e programas de educação ambiental em desenvolvimento, restritos ao mundo natural, que não contemplam as diversidades socioambientais, busca-se construir alternativas solidárias, baseadas no diálogo e no respeito às diferenças e diferentes formas de manifestações acerca das questões sociais e ambientais.

O curso “A Comunicação e o Ambiente” promoveu um diálogo entre os diferentes meios de comunicação, aprofundando e subsidiando o debate em temáticas atuais, entre profissionais da área de comunicação social, professores da rede estadual de educação, comitês de bacias da região, profissionais que trabalham em instituições co-executoras do Pró-Guaíba e ONGs ligadas às questões ambientais.

Em 2002, a formação conjunta nas regiões priorizou, em cada um dos cinco núcleos, o estudo e o levantamento das principais questões sociais e ambientais, locais e regionais, as potencialidades e as degradações, na perspectiva da intervenção pedagógica e da construção de alternativas coletivas, as questões levantadas, tanto da prática pedagógica quanto das ações socioambientais com e nas comunidades.

O Seminário Estadual de Educação Popular foi um importante momento de aprofundamento teórico a partir da socialização das práticas no processo de reconstrução curricular da Rede Pública Estadual, desencadeado pela Constituinte Escolar.

A política de Educação Ambiental participou com uma conferência sobre “Sustentabilidade e Práticas Participativas” realizada pelo conferencista Nilson Moulin, na qual participaram em torno de 400 pessoas. Após a conferência, os participantes já inscritos em oito oficinas temáticas socializaram as práticas pedagógicas e realizaram aprofundamento teórico-prático, construindo propostas de

ação. Esse coletivo das oito oficinas propôs repensar as relações dentro da escola e desta com a comunidade, por meio de práticas sociais e ambientais alicerçadas na ética, cooperação e solidariedade.

Após o trabalho de todo o primeiro semestre de 2002, nos encontros de núcleos, em que se realizaram, ao todo, 13 encontros, promoveram-se mais dois encontros, com os coordenadores de cada CRE, de avaliação e sistematização do trabalho desenvolvido em cada região. Assim, nesses encontros de sistematização, constituíram-se grupos de trabalho por núcleo, que, a partir de textos de sistematização, previamente elaborados em cada região, referentes à formação oferecida nos 13 encontros, desenharam um mapa do Estado quanto à educação ambiental.

Solicitou-se, também, que os coordenadores enviassem a avaliação e o planejamento de sua região, realizados no encontro anterior de sistematização, em Erechim, com a seguinte orientação: Quais as formações já realizadas como desdobramento da política de formação, desenvolvida nos núcleos no primeiro semestre, e as previsões para o segundo semestre de 2002 na região e ou núcleo? Quais foram os avanços e as dificuldades da Formação Continuada Regional? Quais as propostas para a continuidade da Formação em Educação Ambiental com as escolas? Solicitou-se que cada CRE levasse para o Encontro, em Vacaria, um relatório das formações ocorridas na região, com as escolas, até aquele momento, e o registro de duas práticas que considerassem significativas, a partir das orientações do processo em educação ambiental da sua região.

## 7.1 CORRESPONDÊNCIAS: AMAPÁ — RIO GRANDE DO SUL

Apresentam-se duas cartas da correspondência entre o Amapá e o Rio Grande do Sul, que abrem um panorama sobre essas duas regiões distantes, com potencialidades e problemáticas sociais e ambientais que foram sendo trabalhadas pelos extensionistas rurais e educadores gaúchos em um processo de constituição de identidades e construção coletiva do ser e saber ambiental.

Macapá, 28 de setembro de 2001.

Trabalho em Ferreira Gomes, cidade localizada a 140 quilômetros, ao norte de Macapá. Ferreira Gomes é um município privilegiado, a BR 156, estrada que liga Macapá ao Oiapoque, passa por lá levando asfalto e turistas que vão descansar aos finais de semana, feriados e se banhar nos rios e cachoeiras que lá se encontram.

Ely me apresentou ao município, me levando às comunidades onde o RURAP presta serviço, me apresentando a presidentes de associações e produtores rurais, além, é claro, a rica natureza deste município.

Conheci também um sítio arqueológico com vários tipos de escrituras sobre as pedras com desenhos circulares de animais (tipo um cervo), mas que infelizmente não tem nenhuma proteção.

Faço o meu serviço orientando, demonstrando métodos de aplicação de medicamentos e vacinas, quando tenho mais tempo paro para tomar um café e conversar. Nesta época do ano por causa do verão e da vacinação contra febre aftosa não há muito tempo para conversa.

A população de Ferreira Gomes vive basicamente da agricultura de subsistência, sendo que o dinheiro que circula na cidade provém de funcionários de empresas particulares como a C.R. Almeida que está continuando a construção da BR 156, de funcionários públicos e dos turistas.

Já houve duas discussões (desde a minha chegada) sobre os problemas ambientais. A primeira foi no ano passado em novembro patrocinado pelo SEBRAE e a outra no mês passado através de um Fórum Participativo, patrocinado pela Secretaria de Meio Ambiente, tendo representantes de vários setores do estado e da cidade como INCRA, IBAMA, RURAP, Polícia Federal, Batalhão Ambiental, professores e representantes de associações etc.

Foram discutidos vários problemas, vou citar os de maior importância:

- Falta de local adequado para depositar lixo que existe na cidade, pois o lixão que está próximo a um igarapé, havendo a necessidade de se construir um aterro sanitário.
- Falta de uma escada na represa hidroelétrica Nunes no Rio Araguari para a piracema. Como solução seria a construção da escada ou o repovoamento do rio através de convenio entre a Prefeitura Municipal, o Estado e a Eletronorte, aproveitando tanques de criação de peixes abandonados pela gestão municipal passada.
- Desmatamento de **matas ciliares** e de floresta para criação animal ou de culturas, como solução. Estar mais ativos e participativos na orientação de produtores rurais dando alternativas para o reaproveitamento de áreas degradadas.
- O matadouro municipal funciona dentro do município de Ferreira Gomes próximo ao rio Araguari, parte dos resíduos acabam parando no rio, além disso as pessoas carentes pegam o "bucho" do animal e limpam no rio tendo uma contaminação orgânica muito alta. Como é uma fonte de renda do município fica difícil tomar uma decisão mais drástica e não se tem um responsável pela matança, o que por lei é obrigatório. Escuto relatos semanalmente de moradores reclamando que compraram carne e ela não estava própria para o consumo. A solução seria a construção do matadouro em local adequado fora do centro do município e se necessário uma fossa ou tanque de tratamento de água. Todas essas questões foram discutidas para se ter um resultado rápido.

Para que não se frustrem expectativas as autoridades presentes deviam assinar um documento assumindo certas prioridades e se comprometendo realmente com a causa, pois, as pessoas não vivem só de esperança mesmo sendo a única coisa que elas tenham.

É nessas conversas, contatos e discussões em fóruns que procuro exercer o que aprendi dos conhecimentos de educação ambiental e de minha profissão, procurando abordar temas como poluição de resíduos sólidos na beira do Rio Araguari, sobre os desmatamentos sem necessidade e tentar mostrar a importância de nossos atos.

Muitos já têm estes conhecimentos à medida que só tiram do meio ambiente o necessário e conversando sobre seu dia-a-dia do trabalho na roça, pescando, vamos chegando a discussões do que está acontecendo no mundo, como o atentado em Manhattan – NY. Mas vejo que a visão deles está se massificando de acordo com o molde que é passado na TV. A maioria não sabe da história dos Estados Unidos, de como virou uma super potência e que para chegar lá teve que pisar na cabeça de pessoas e países como um executivo em busca da presidência de uma grande empresa. Os agricultores acabam não entendendo porque houve o atentado e se eles conhecessem um pouco da história dos EUA entenderiam, mas poucos sabem e é no dia-a-dia que procuro conversar sobre todos os assuntos até para não ficar sucateado lá no interior. (MARTANI, 2001 *apud* REIGOTA; PRADO, 2008).

Maurício Martani, extensionista rural, apresenta um panorama das potencialidades do município de Ferreira Gomes, a 140 quilômetros de Macapá pela BR 156, que o liga ao Oiapoque, e onde aparecem as paisagens, a rica natureza, com sítio arqueológico, que, infelizmente, não tem nenhuma proteção. A população, economicamente, vive da agricultura de subsistência, de recursos que vêm de funcionários públicos que constroem a BR156 e do turismo.

As degradações sociais e ambientais são apresentadas a partir de encontros que analisaram os problemas ambientais, sendo que o último encontro contou com a organização da Secretaria do Meio Ambiente e participação do INCRA, IBAMA, RURAP, Polícia Federal, Batalhão Ambiental, professores e representantes de associações etc. As proposições desse encontro foram por um local adequado para os resíduos sólidos; por um aterro sanitário; pela retirada do lixo próximo ao igarapé; por uma escada na represa da hidroelétrica ou o repovoamento do rio com tanques de peixes abandonados; pela recuperação de matas ciliares e de florestas; pela orientação de produtores quanto ao reaproveitamento de áreas degradadas; pela construção de um matadouro em local adequado e pela retirada do matadouro próximo ao rio Araguari. Comenta-se que as autoridades deviam assinar um documento assumindo certas prioridades para que as pessoas não vivam apenas de esperanças, mesmo que seja a única coisa que elas tenham.

A atuação do extensionista rural acontece na orientação e demonstração de métodos de aplicação de medicamentos e vacinas e na vacinação contra febre aftosa. Nas conversas com a comunidade, ele exerce o que aprendeu em educação ambiental, sobre temas como poluição de resíduos sólidos e desmatamentos, e, nesses momentos, constatou-se que muitos moradores têm conhecimentos ambientais, porque só tiram do meio ambiente o necessário.

Cachoeira do Sul, 10 de dezembro de 2001.

Maurício, tudo bem?

Eu me chamo Ana Lúcia, e vivo em Cachoeira do Sul. Uma cidade pequena no interior do Rio Grande do Sul, que possui um passado pretensioso, calcado na exploração de muitos para manutenção e enriquecimento dos grandes latifundiários do arroz.

A cidade é “dirigida e explorada” por um pequeno grupo de famílias que detém o poderio dos meios de comunicação, do transporte, dos mercados e dos principais cargos políticos à semelhança de muitas pequenas repúblicas do norte do país.

No final do mês de novembro o prefeito extinguiu todos os cargos de vigilância sanitária, fato que gerou muita polêmica e que mostra o descaso do executivo com as questões ambientais.

Em Cachoeira do Sul temos ainda uma universidade cujas mensalidades são consideradas uma das mais caras do país, situada em uma região onde a maioria das pessoas não tem condições de concluir o ensino médio. Este é o lugar onde vivo cheio de contradições, e onde cada ação em benefício dos que realmente precisam é resultado de muita luta.

Por ser uma cidade com economia calcada na agricultura, freqüentemente temos problemas com contaminação do rio, dos lagos e dos lençóis freáticos pelo uso indevido de agrotóxicos, embora a EMATER e algumas outras instituições realizem atividades com os agricultores visando esclarecê-los e modificar muitas concepções e posturas deles.

Apesar de não possuir grandes belezas naturais como no Amapá, temos um manancial hídrico respeitável e ainda nos resta um pouco de mata nativa que é habitat de alguns animais de pequeno porte que freqüentemente são alvos de pesquisas que visam sua identificação e preservação.

Por acreditar que fazemos parte de realidades tão distintas gostaria que você esclarecesse um pouco mais sobre o RURAP e sobre o clima e vegetação de Macapá. Mesmo no contexto acima o povo é o grande potencial de Cachoeira do Sul. Povo alegre, que após anos de subserviência aos coronéis do arroz, aos políticos do “jeitinho” e aos padrinhos políticos, felizmente parece aos poucos, abrir os olhos sobre o que acontece hoje, no mundo, no país e na cidade, modelo este que converge para o esmagamento das diferenças pela supressão dos mais fracos, dá mostras de falência.

Os cachoeirenses descobriram que não precisam de padrinhos ou jeitinhos, precisam de justiça e de direitos iguais. São muitos os que começam a acreditar que é possível um novo jeito de governar, de estabelecer relações economicamente viáveis, ecologicamente sustentáveis e socialmente mais justas.

Não sei se este acreditar em um novo jeito de pensar deve-se a uma ampliação da consciência ou é simplesmente uma esperança a que se agarram aqueles que parecem sentir que neste mundo onde só ganha o mais forte, só tem direito o mais rico e mais esperto, a maioria das pessoas não terá mais lugar. E é este povo, que timidamente, começa a esboçar algumas ações em busca de um futuro melhor.

Tivemos nos dois últimos anos várias e lindas manifestações como:

- A passeata pró - UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul) que foi resultante de intensa mobilização para que a cidade tivesse um dos seus cursos.
- O movimento Constituinte na Praça (a Constituinte Escolar é um movimento que ocorre em todas as escolas estaduais e que visa repensá-la em vários aspectos concretizando-se em ações que visem tornar a escola menos pesada e carrancuda e mais eficiente e prazerosa para todos).
- A gincana da Constituinte Escolar.
- A passeata pela paz.
- O movimento limpa Jacuí (Jacuí é o rio que banha nossa cidade).
- As mobilizações para o Orçamento Participativo (dispositivo criado pelo governo para que a população possa controlar e decidir sobre a aplicação de recursos pelo estado).
- O ato-show: “Do lado esquerdo do peito: Paulo Freire, vida e obra”.
- O movimento das comunidades do Piquiri para obtenção do Ensino Médio Alternativo (forma de garantir acesso ao Ensino Médio para localidades distantes onde não há escola de nível médio).
- E recentemente a mostra de trabalhos de educação ambiental desenvolvidos pelas escolas estaduais realizada conjuntamente com a mostra de trabalhos desenvolvidos pelos grêmios estudantis e o ato-show: “Quem faz gemer a terra”. Atividades que visavam mobilizar a comunidade em torno das questões ambientais.
- Observamos nesta mostra que os trabalhos de educação ambiental de nossas escolas ainda têm muito a avançar, porém percebe-se o crescimento no que diz respeito à concepção de educação ambiental não como uma atividade extra da escola, mas como um trabalho efetivo e permanente de todos os segmentos da comunidade escolar onde o ser humano não é visto apenas como integrado ao ambiente mas como parte dele. A mostra contou com uma variedade de trabalhos na área de agroecologia, charges, reciclagens, organização de histórias em quadrinhos, tratamento de resíduos sólidos, hortos medicinais, painéis com fotos de palestras, seminários e outras atividades. O ato-show teve apresentação de paródias, teatro, danças, cantores e grupos instrumentais todos apresentando trabalhos que reportavam às questões ambientais. Eu faço parte de tudo isto. Sou um pouco de cada uma destas mobilizações, porque acredito que nada nem ninguém que permaneça estático possam sobreviver.

Sou professora, assumidamente professora, atuo durante o dia na 24ª Coordenadoria de Educação e à noite em uma escola. Gosto do que faço, e especialmente de trabalho com adolescentes, não acredito que eles

sejam alienados como as pessoas gostam de dizer, acho que os jovens hoje são menos preconceituosos, mais bem informados e abertos as mudanças.

E o bom de tudo isto, é que possuo um grupo de colegas e amigos que apesar da quantidade e dificuldade de funções que executam são pessoas que como eu, teimam em não perder o riso e a leveza da criança e a rebeldia questionadora do adolescente. O convívio com estas pessoas tornam as lutas mais amenas e com certeza a cada dia me tornam uma pessoa melhor. Aninha. (CASAROTTO, 2001 *apud* REIGOTA; PRADO, 2008).

Nessa carta, Ana Casarotto comenta a realidade política e econômica de Cachoeira do Sul, que tem um passado calcado na exploração de muitos para o enriquecimento dos latifundiários do arroz e onde a agricultura é a principal atividade econômica. Diz que a cidade é dirigida e explorada por pequenas famílias que detêm os meios de comunicação, transportes, mercados, principais cargos políticos e são comparáveis a muitas pequenas repúblicas do norte do país. Um exemplo dessas ações é a decisão do prefeito em extinguir todos os cargos de vigilância sanitária — descaso do executivo com as questões ambientais — e o valor das mensalidades da universidade, que é uma das mais caras do país.

Casarotto apresenta um panorama das degradações sociais e ambientais, como a contaminação do rio Jacuí, dos lagos e lençóis freáticos pelo uso de agrotóxicos.

As potencialidades sociais e ambientais vêm de um grande manancial hídrico, da mata nativa, mesmo com pouca quantidade; de um habitat de animais de pequeno porte, que são identificados para preservação; do povo alegre, que, aos poucos, abre os olhos sobre o que está acontecendo hoje e começa a acreditar que é possível um novo jeito de governar, o que pode ser ampliação da consciência ou mesmo só esperança.

A participação popular tem ampliado essas potencialidades. Dessa forma, foram construídas várias manifestações e alternativas sociais e ambientais: passeata Pró-Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Movimento Constituinte na Praça, com ações que visam tornar a escola menos pesada e carrancuda e mais eficiente e prazerosa para todos; gincana da Constituinte Escolar; passeata pela paz; Movimento Limpa Jacuí; mobilizações para o Orçamento Participativo (OP), para que a população possa controlar a aplicação de recursos públicos pelo Estado; ato-show “Paulo Freire: vida e obra”; Movimento Comunidades do Piquiri, para

obtenção do ensino médio alternativo (para localidades distantes onde não há escolas de nível médio); mostra de trabalhos de educação ambiental, desenvolvidas por grêmios estudantis; e o ato-show “Quem faz a terra gemer”. Todas essas manifestações visam mobilizar a comunidade em torno das questões ambientais.

A mostra de trabalhos de educação ambiental das escolas ainda tem muito a avançar; porém, percebe-se o crescimento quanto à questão da concepção de educação ambiental como um trabalho efetivo e permanente de todos os segmentos da comunidade escolar, onde o ser humano é visto não apenas como integrado ao ambiente, mas como parte dele. Essa mostra contou com temas e trabalhos variados, como, por exemplo, agroecologia, tratamento de resíduos sólidos, hortos medicinais, paródia, teatro, dança e música, todos apresentando as questões ambientais.

A educadora ambiental da 24<sup>a</sup> Coordenadoria da Educação atua também em sala de aula e está muito motivada com o trabalho que realiza com os adolescentes e com a equipe de colegas que, juntas, mantêm o riso e a leveza da criança e a rebeldia questionadora do adolescente, que tornam as lutas mais amenas e que a torna uma pessoa melhor. Relata que hoje os jovens são menos preconceituosos, mais bem informados e abertos às mudanças. Nessa perspectiva educativa, a EMATER e outras instituições sensibilizam, orientam e esclarecem os agricultores para modificar concepções e posturas quanto à utilização dos solos e à saúde ambiental.

Nesse panorama, tanto no Amapá quanto no Rio Grande do Sul, pode-se perceber semelhanças, principalmente, no que se refere a problemas ambientais. Observam-se as potencialidades e a participação da população com sua crença e a esperança de um futuro melhor para si e também para seus filhos. Aos educadores-militantes, que atuam referenciados em uma educação ambiental dialógica, crítica, política e ética de intervenção, fazem-se necessários os registros dessas vivências, no dia-a-dia, no incentivo à reflexão e na redação de textos/narrativas sobre as questões do cotidiano. Assim, com a contextualização das questões sociais e ambientais locais e regionais, será possível a realização de um mapeamento das principais questões e a construção de ações pedagógicas de intervenção nessas questões.



### 7.1.1 Panorama da Educação Ambiental

Ao final de 2001, com o objetivo de planejar coletivamente a ação pedagógica, a formação continuada nas regiões e as ações necessárias para enfrentar coletivamente, com as organizações das comunidades os problemas prioritários, com relação às questões sociais e ambientais, foi solicitado aos coordenadores regionais um panorama da questão ambiental de cada uma das regiões das coordenadorias. Como exemplo desse panorama, apresenta-se a contextualização da 2ª Região Escolar, com sede em São Leopoldo, tendo como base o texto elaborado pela coordenadora Michele Cousseau (ver Apêndice D).

A 2ª Coordenadoria Regional da Educação está localizada em quatro vales, com um total de 38 municípios e 185 escolas, sendo que Poço das Antas é o único município do Vale do Taquari.

Com esse panorama traçado e visualizado pela coordenadora, pode-se constatar as potencialidades sociais e ambientais do Vale do Taquari, que possui extensas reservas de mata nativa nos topos dos morros, matas ciliares, ribeirinhas de arroios cobertos por vasta vegetação, diversos arroios e nascentes. Quase todas as famílias têm horta ecológica — há uma preocupação da população com as questões ambientais. As degradações acontecem pela criação de suínos e na produção de carvão. Desenvolvem-se ações de reflorestamento das margens dos arroios, distribuição de água de um poço artesiano para a comunidade, da Associação de Moradores.

No Vale do Caí, a economia está baseada na cultura do moranguinho, citricultura, floricultura, agroindústria de morango e frutas excedentes, empresas de cerâmica, pedreiras e poucas indústrias coureiro-calçadistas. Possui potencialmente uma paisagem de extensa várzea, diversos arroios e cascatas; em encostas de morros, predominam matas nativas reconstituídas; nos vales, a cobertura vegetal é menor e a área é mais povoada e explorada para fins econômicos, com pontos essencialmente urbanos. As degradações acontecem pelo assoreamento do Rio Caí e afluentes, pela exploração de pedreiras e pelo desmatamento. Ocorrem inundações constantes devido à agressão ao meio ambiente.

No Vale do Rio Paranhana/Encosta da Serra, existe um potencial turístico, e as potencialidades sociais e ambientais apontam para vales e montanhas repletos de mata, ar puro, inúmeros cursos d'água, pequenas cachoeiras, grande número de arroios e áreas essencialmente urbanas. Em Sapiranga, existe a importante Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, tombada pela UNESCO. Também, as degradações ocorrem por conta de lixões em reservas naturais, rios poluídos pelo despejo de esgoto cloacal, agrotóxicos e resíduos industriais. Na área urbana, há queima de lixo domiciliar e altos índices de poluição, pedreiras (algumas irregulares) e caça ilegal.

No Vale dos Sinos, a economia está baseada na indústria coureiro-calçadista e em saibreras da região, onde as degradações ocorrem por desmatamentos; grandes lixões; poluição sonora; ocupação indevida do espaço geográfico; indústria coureiro-calçadista, que não faz o controle da poluição dos resíduos produzidos e dos poluentes químicos em geral lançados diretamente nos rios e arroios, prejudicando e contaminando o subsolo. A poluição do Rio dos Sinos é assustadora e existe a previsão de sua morte se forem mantidos esses níveis de poluição.

As escolas, com a participação das comunidades e organizações, têm desenvolvido um amplo trabalho de pesquisa da realidade na perspectiva da sensibilização dos próprios educandos e comunidades para as questões socioambientais, buscando a formação de sujeitos críticos e atuantes, realizando um trabalho interdisciplinar e superando discussões pontuais e fragmentadas que ainda se fazem sobre a educação ambiental. Algumas escolas garantiram a educação ambiental em seus projetos políticos pedagógicos, na sua prática cotidiana, envolvendo a comunidade escolar nesse importante debate. Nas relações com a comunidade e organizações, muitas escolas têm trabalhado integradas com prefeituras, ONGs, entidades da sociedade civil, comunidades em geral, buscando sensibilizar sobre a importância das questões ambientais, com patrulheiros ecológicos, projetos de plantas medicinais, hortas escolares, minhocários, atividades de reflorestamento, apicultura, limpeza e classificação do lixo e pesquisa da realidade, entre outras atividades realizadas.

Nesse processo de construção de uma Teia Ambiental, na perspectiva da formação de formadores em um processo contínuo de educação ambiental, nessa região, foram realizados muitos encontros de formação local e regional. Neles, a coordenadora avalia e comenta os avanços e dificuldades enfrentadas na

caminhada e em um encontro regional de núcleo ocorrido em maio de 2002 em São Leopoldo, sede da CRE. Avalia que muitas foram as aprendizagens e que foi necessário adjetivar a educação para não correr o risco de que as questões fundamentais da educação ambiental, discutidas e encaminhadas durante o processo Constituinte Escolar e com a re-Construção Curricular, em que passaram as escolas, as Coordenadorias Regionais da Educação e a Secretaria Estadual da Educação, ficassem excluídas. Comenta que foi acrescentada ao “ambiental” a denominação “socioambiental” para deixar claro que as questões ambientais não são apenas as relativas às árvores, aos animais, à Amazônia, às águas e ao lixo, mas ao menino que não tem onde morar e às famílias que se alimentam dos dejetos do lixo; todas essas questões são ambientais e de estudos escolares.

Na organização da Teia Estadual de Educação Ambiental, ocorreu no local e na região, por meio das escolas, a escolha dos educadores para serem referência em educação ambiental e organizar processos de formação de formadores e estabelecer com a comunidade as discussões sobre a educação (sócio) ambiental. Esse percurso nas escolas foi duro e difícil. Percebeu-se a necessidade de aprofundar o debate por meio de um encontro de núcleo com as Coordenadorias, 2ª com sede em São Leopoldo e a 27ª com sede em Canoas, para essa discussão socioambiental.

No encontro, foram avaliadas as práticas pedagógicas em educação ambiental e pôde-se perceber a falta de respaldo da escola para o trabalho do educador ambiental; um grande número de escolas estaduais discute pequenos pontos das questões socioambientais, permanecendo no campo do senso comum. Para muitas escolas, o senso comum não é o ponto de partida, mas o de chegada. Não seria problema se o ponto de partida representasse o desafio para a superação de práticas e situações-limite que entravam o trabalho didático-pedagógico nas escolas. Com isso, algumas reflexões foram fundamentais, tais como: Como superar o senso comum? Como compreender que as questões socioambientais não se referem apenas ao “salvem as baleias” ou ao “jogue o lixo no lixo”? Como superar a prática restrita à Semana do Meio Ambiente? Essas interrogações moveram todo trabalho e perduram até hoje.

São importantes as pequenas ações, e é no pouco que muito se constrói. Precisamos de um olhar honesto para dentro de nós, nossas experiências, nossa

caminhada, auto-avaliarmos a nossa prática, deixando de lado a ingenuidade que muitas vezes é nosso guia. Ter um novo olhar. Buscar a avaliação por parte dos estudantes, da comunidade, ver o que lhes interessa e buscar uma nova prática, deixando de lado o conservadorismo a que nos vimos confinados durante longo período da história, tanto a nossa, quanto a dos que nos antecederam.

A avaliação constante das práticas, ou seja, a reflexão-ação da práxis pedagógica pode superar o “vício pedagógico” do debate pontual e, a partir das representações sociais identificadas no senso comum, construir e re-construir o conhecimento em um processo educativo e coletivo. Quando o educador/a se detém a olhar a sua prática cotidiana e reflete sobre ela, sobre seus entraves e dificuldades, pode superar o que julga contraditório na prática de uma educação ambiental dialógica, crítica, política e de intervenção.

### **7.1.2 Potencialidades Locais e Regionais – Sociais e Ambientais**

Em 2002, a opção da formação foi no sentido do local/regional, a realidade de cada núcleo, das Coordenadorias Regionais de Educação correspondentes e suas escolas. Em um processo de formação que se pautou pela relação do conhecimento popular e científico e pelo levantamento de potencialidades e degradações sociais e ambientais, foram realizados 13 encontros reunindo de duas a três Coordenadorias por encontro, durante todo o primeiro semestre do ano de 2002. Desses encontros e do levantamento de cada realidade regional, foi prevista a elaboração de materiais pedagógicos caderno de experiências em educação ambiental dos cinco núcleos — *Experiências em educação ambiental dos 5 núcleos: ações de intervenção nos problemas socioambientais do Estado do Rio Grande do Sul* e um vídeo intitulado *Política de educação ambiental na construção da escola democrática e popular* — que não se confirmaram em função de decisões políticas internas da SE e do ano eleitoral.

Apresentam-se, na seqüência, alguns excertos desse processo de formação de formadores em algumas regiões do Estado do Rio Grande do Sul:

Trabalhávamos com a Pastoral das Mulheres e na Pastoral da Juventude em Antonio Prado e tínhamos muitas lutas em favor da vida, e dos trabalhadores. A prioridade era o agricultor permanecer no campo (com qualidade de vida)... Foi então que conhecemos e nos aproximamos de um grupo de engenheiros agrônomos e começamos a discutir e pesquisar sobre “agricultura ecológica” e observamos que já existiam experiências espalhadas pelo Brasil... As mulheres foram as primeiras a começar a experiência, primeiro na horta da família e na produção de chás, ou ervas medicinais (já que trabalhávamos com medicina caseira ou alternativa). Começamos a fazer reuniões nas comunidades (em torno de 60) e expor os males que estes produtos traziam para o ser humano, meio ambiente e ao “bolso”. Falávamos também de toda dominação ideológica, tecnológica que os países fabricantes exercem sobre nos. (VIADRIGO, 2001 *apud* RIO GRANDE DO SUL, 2002).

É no respeito a cada cultura e aos diferentes grupos identitários que se estabelecem relações recíprocas e interculturais. Nessa perspectiva, a prática em educação ambiental se inter-relacionou com projetos de organizações, das comunidades e de políticas públicas, como a Política Estadual de Plantas Medicinais e a Política para uma Agricultura Agroecológica, promovendo o diálogo entre o conhecimento científico e saber popular. Assim, constatou-se um avanço, nessa perspectiva, naquele período, mesmo sendo grande o uso do solo para a monocultura extensiva, com uso indiscriminado e volumoso de herbicidas em todo o Estado.

Esse processo de organização comunitária e participação popular resultou, com os frutos do trabalho cooperativo, em participações em feiras ecológicas de Porto Alegre e Caxias do Sul e na constituição da Associação de Agricultores Ecológicos de Antônio Prado e Ipê, (AECIA). Com isso, houve uma ampliação e motivação de muitas famílias para a produção ecológica.

Neste excerto, a coordenadora mostra uma visão panorâmica do litoral gaúcho com toda sua diversidade biológica:

A Planície Costeira do estado do Rio Grande do Sul, possui uma extensão de 640 quilômetros, a partir de Torres ao norte até o Chuí ao sul. É uma planície peculiar com paisagens predominantemente arenosa se caracterizando pela ausência de manguezais e uma extensão de cordão de lagoas, laguna de banhados. Inserido nesta Planície Costeira encontra-se no Litoral Norte que possui uma superfície de 3700km<sup>2</sup> e uma extensão de 120km<sup>2</sup> com uma população de 186.070 habitantes no último censo. Incluem-se nesta Planície diversos centros urbanos em franco desenvolvimento (Torres, Capão da Canoa, Tramandaí, Cidreira, Imbé, Osório), que proporciona turismo e lazer. Esta região destaca-se do litoral

brasileiro apresentando uma clássica seqüência de lagoas localizadas próximas ao mar. Os municípios dessa região são privilegiados ao compartilhar espaço com este sistema: o estuário de Tramandaí e mais de 30 lagoas que apresentam um gradiente natural de salinidade, mantendo uma rica e diversificada fauna e flora, que sustentam um ecossistema produtivo e de importância sócio-econômica regional. Além das lagoas serem rota migratória de várias aves, abrigam populações importantes de répteis e mamíferos como jacaré-do-papo amarelo, capivaras, lontras, e são criadouros para espécie de interesse comercial, como o camarão-rosa, siri-azul, tainhas e bagres. As peculiaridades desse sistema lagunar, único no mundo, justificam a necessidade de um conhecimento amplo, para garantir sua proteção e preservação. Um dos ecossistemas relevantes junto aos contrafortes da Serra Geral, é o bioma Mata Atlântica, considerada reserva natural da biosfera pela UNESCO, com diversos projetos de pesquisa desenvolvidos pelas universidades estaduais e alemãs. Aqui a agricultura é bastante intensa, existem cooperativas bem organizadas, campanhas cada vez maiores são feitas quanto ao uso danoso de agrotóxicos, apesar da insistência de alguns e da ignorância de outros, comunidades inteiras desenvolvem plantios ecologicamente corretos, com controle biológico. (RODRIGUES, 2001 *apud* REIGOTA; PRADO, 2008).

A aprendizagem se dá pela experiência direta, e, na percepção de como elas foram formadoras, é que se processa a formação. Projetos sobre os biomas da Mata Atlântica, considerada reserva natural da biosfera pela UNESCO, são objetos de universidades brasileiras e estrangeiras em pesquisas da biodiversidade e no diálogo com saberes locais/tradicionais e práticas educativas. Nessa realidade, contou-se com a participação e a organização das comunidades em cooperativas na orientação e sensibilização contra o uso danoso de agrotóxicos e na prática de comunidades inteiras no desenvolvimento de plantios ecológicos, com controle biológico.

Os conceitos de lugar e território assumem importância fundamental nesse trabalho de pesquisa e construção de práticas pedagógicas, em uma educação ambiental dialógica. O trabalho com as questões ambientais "glocalmente" localizadas — o local e o global — apontou a necessidade de pesquisar a realidade com estudantes e comunidades para a construção social do conhecimento.

Esse trabalho desenvolvido no litoral gaúcho, com sua enorme diversidade biológica constantemente ameaçada, representa um grande desafio a prática ambiental. Nesse sentido, a educação ambiental no litoral ganha força e precisa estar referenciada e fundamentada em uma práxis freireana que, partindo da realidade, possa dialogar com o senso comum, valorizar o saber tradicional/popular, pesquisar, construir socialmente conhecimentos necessários na perspectiva da

emancipação dos cidadãos com relação ao meio social e natural de forma sustentável.

A formação do educador se constitui em grupo, em um processo educativo, construtivo e crítico. Constituir-se formador implica uma práxis, uma reflexão-ação sobre si mesmo e suas práticas.

Este excerto apresenta o trabalho da educadora-militante, ao qual cabe produzir, na relação com os educandos, as comunidades e suas organizações sociais, ações e construções coletivas de intervenção nas questões por eles identificadas e priorizadas. Constrói assim, ações político-pedagógicas com as comunidades educativas.

As campanhas se intensificam cada vez mais nas escolas que se preparam durante o ano para vencer a invasão de turistas, esclarecendo-os na beira da praia e nas suas casas quanto à importância de colaborar com a comunidade local. Galpões de reciclagem começam a ser construídos através de projeto da ONG que atuo como técnica. Realizando o diagnóstico do lixo durante o ano e no verão montamos um plano de ação que se iniciará com a realização do fórum do turista a beira-mar. Em um quilômetro de margem de laguna juntamos no final do verão de 2001 cinco toneladas e meia de lixo, faremos com isso uma exposição este ano no início do verão em algumas localidades e shopping dos maiores municípios. Comunidades são organizadas pelos órgãos de governo, por entidades não governamentais e pelos comitês de Bacia a conseguir sustentabilidade sem agredir a natureza, busca-se o equilíbrio. A Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária (FEPAGRO), a EMATER, a CORSAN e a PATRAM tem desenvolvido programas bem interessantes junto às comunidades e auxiliando escolas. Cooperativas de pescadores são extremamente organizadas e orientadas, por técnicos de universidades e alguns órgãos de governo a viabilizar sua economia sem ultrapassar o código ambiental estadual. Ao promover um curso para professores da região, levei-os a uma visita ao "lixão" após um curso de 80 horas pela região, levantando aspectos histórico-culturais e ambientais. Ao chegar ao ambiente nos deparamos com o administrador o geólogo eu tirava fotos para enviar ao órgão de fiscalização, a FEPAM, a foto foi a do lado mais adequado do "lixão" (assim se fiscaliza no litoral, de avião ou por fotos enviadas, porque não podem se sujar ou para ser menos drástica, falta de pessoal, ou quem sabe... não sei). Na tentativa de chegar mais perto das comunidades e levá-los a pensar como resolver seus problemas, me aproximei de prefeituras através das professoras municipais e estaduais desenvolvendo formações com o CECLIMAR e a 11ª CRE. Desta forma eu explorei todos os aspectos possíveis da região, fazendo um levantamento da realidade com os professores e as comunidades. (RODRIGUES, 2001 *apud* REIGOTA; PRADO, 2008).

A coordenadora relata muitas ações e atividades, desenvolvidas com as comunidades e organizações, que se intensificam durante o verão, quando ocorre

uma invasão de turistas. Ações, tais como: esclarecimento dos veranistas pelas escolas, na beira da praia, sobre a importância de colaborarem com a comunidade local; construção de galpões de reciclagem pela ONG que a coordenadora atua como técnica; realização do fórum do turista à beira-mar; exposição, no início do verão, do lixo coletado no final do veraneio passado (cinco toneladas e meia de lixo). Em algumas localidades e *shoppings* dos maiores municípios, comunidades organizadas, órgãos de governo, entidades não governamentais e comitês de bacia lutam para que a natureza não seja agredida, buscando a sustentabilidade. A FEPAGRO, EMATER, CORSAN e PATRAN desenvolvem programas bem interessantes junto às comunidades e auxiliam as escolas. As cooperativas de pescadores, organizadas e orientadas por técnicos de universidades e órgãos de governo, viabilizam sua economia sem ultrapassar o Código Ambiental Estadual. A coordenadora desenvolveu um curso de 80 horas, com trabalho de campo para levantar aspectos histórico-culturais e ambientais, para professores da região, e os levou ao “lixão”, onde tiraram fotos para denunciar à FEPAM as péssimas condições do local — um aterro sanitário que virou lixão.

Nesse processo de atuação e sensibilização para as questões sociais e ambientais, a educadora se aproximou da prefeitura, por meio dos professores municipais e estaduais, desenvolvendo formação com o CECLIMAR/UFRGS e a 11ª CRE e, dessa forma, foi possível conhecer melhor os aspectos da região, em um trabalho conjunto de pesquisa da realidade com os professores, as comunidades e organizações.

Essa educadora, emocionada, dá o seguinte depoimento:

Já sou a “mãe” do NEA (núcleo de Educação Ambiental) no município de Osório, onde comecei orientando os professores municipais, e continuo prestando todo apoio. Não faço distinção quanto a ser de um partido ou de outro, não posso orientar educadores discriminando-os ou pondo na balança o pensar político de cada um, o que posso é ajudá-los a achar o caminho para a mudança que está emergindo das comunidades. “Penso apenas em melhorar a qualidade de vida das pessoas, de organizá-las, isto é o que interessa, está é a minha utopia”. (RODRIGUES, 2001 *apud* REIGOTA; PRADO, 2008).

A educadora, com a participação da comunidade, durante esses momentos e movimentos educativos, possibilitou a contextualização e o mapeamento das



principais questões sociais e ambientais locais e regionais, para a construção de ações pedagógicas de intervenção, tanto no sentido da orientação, da denúncia quanto em ações educativas junto às comunidades e, também, preparatórias para a ação, fundamentalmente na época de veraneio em que a população aumenta significativamente no litoral.

Estar atento para perceber e realizar uma “escuta poética da natureza” é procurar levantar as “pequenas histórias”, as histórias individuais, dos homens entre si e com a natureza e, com isso, realizar a utopia de cuidar do planeta inteiro como uma família.

### **7.1.3 Degradações Locais e Regionais – Sociais e Ambientais**

A Coordenação Geral de Educação Ambiental da Secretaria Estadual da Educação, durante todo o processo, realizou seminários, cursos e encontros de formação com os coordenadores regionais de educação, e estes articularam e implementaram a Política de Formação Ambiental nas regiões, acompanhando as atividades, de formação, das escolas e comunidades, sugerindo e construindo ações de forma participativa. Em 2002 a formação conjunta nas regiões priorizou, em cada um dos cinco núcleos, o estudo e o levantamento das principais questões sociais e ambientais, locais e regionais, na perspectiva da intervenção pedagógica e da construção de alternativas coletivas as questões levantadas.

Apresentam-se excertos que correspondem a três regiões educacionais gaúchas, onde foram socializadas as experiências com o objetivo de compreensão, análise, aprofundamento e qualificação e do diálogo entre os diferentes saberes, por meio da pesquisa social e ambiental.

[...] Porém também existia o problema da obtenção dos agrotóxicos (que eram e são muito caros), e a saúde dos agricultores que estava comprometida por causa do uso de venenos. Alertávamos também sobre a origem dos venenos, que são restos da II Guerra Mundial (produtos que utilizavam na fabricação de armas químicas). (VIADRIGO, 2001 *apud* RIO GRANDE DO SUL, 2002).

Os relatos desses/as educadores/as apontavam problemas que estavam sendo enfrentados, nos quais as escolas participavam na sensibilização e construção coletiva de ações educativas e de intervenção comunitária. Embora tenham existido avanços significativos na compreensão da relação sociedade-natureza, a escola, ainda, precisava e precisa estar mais presente nas lutas sociais e ambientais.

O litoral tem aspectos bastante interessantes, desde a sua paisagem aos problemas políticos e ambientais. Toda a riqueza natural pede socorro, apresentam nítidos sinais de fadiga, urbanização desordenada à beira-mar, dunas sendo removidas, lavouras instaladas nas margens de rios utilizando agrotóxicos, excesso de retirada de água das lagoas para irrigação das lavouras, vegetação nativa substituída pela exótica, desmatamento e queimadas, esgotos sendo despejados nos mananciais, excessos na utilização das margens das lagoas e lagunas, a Mata Atlântica sendo substituídos por imensas plantações de bananeiras, cursos de rios sendo desviados, são estas as principais causas de fadiga ambiental e de falta de um programa de gerenciamento ambiental sério. No entanto o problema maior da agricultura há muito tempo vem sendo os locais onde foram implantadas as culturas da banana, das hortaliças e das flores (colônia de japoneses), no solo empobrecido da remanescente Mata Atlântica. Nas encostas de morro é visível a erosão progressiva, nas margens de rios e lagoas a mata ciliar não foi respeitada, assim enchentes, mudança do curso de rios é uma constante. A erosão nas plantações também carrega agrotóxico para dentro das lagoas. A formação deste ambiente é muito jovem, motivo pelo qual está ainda em transformação, lagoas estão desaparecendo pela ação de dunas móveis intensificado pela irrigação do arroz, outra cultura bem acentuada na região. A invasão de dunas e a extração delas foram e é o resultado do grande avanço imobiliário nesta região. Com isso o impacto ambiental previsto para o litoral neste processo de transgressão marinha é cada vez maior e nem é preciso ser São Tomé para crer. Nosso litoral, mais próximo ao pólo, com o aumento cada vez maior da temperatura, a previsão para os anos que viram não são nada otimistas (próximos 50 anos). O lixo é outro fator sério neste ambiente, principalmente pelo tipo de solo e do cuidado das prefeituras e da péssima fiscalização que é feita pela Fundação Estadual de Proteção Ambiental (FEPAM) desde sempre (o vício vem de muitos governos anteriores). Para teres uma idéia a população do Litoral no verão é multiplicada por dez, com isso a produção de lixo é intensa. Os aterros, verdadeiros lixões, são tecnicamente mal construídos, geólogos contratados pelas prefeituras, ditos como eficientes (preço acessível esta é a eficiência) realizam a captação de chorume com vazamentos e entrada direto para lagoas, a proteção das células com nenhuma argila, apenas areia com um índice muito baixo de argila, e lona muito fina, fora dos padrões... Fui visitar uma comunidade ocupante de dunas a pedido de amigos de Torres e me deparei com luz, água e esgoto instalados em uma área hoje transformada em uma APA (área de proteção ambiental). Nesta área havia um riacho, o Riacho Doce, hoje, dois anos após é um valo que leva somente lixo para o mar, não existe mais um riacho. Atordoada com o que vi, tirei fotos de tudo e levei a FEPAM, inclusive de criação de porcos em meio às dunas. A minha surpresa foi a que nem o próprio órgão era conhecedor de leis ambientais de proibição de trânsito na beira-mar com veículos de qualquer espécie. Eu

pesquisei antes de ir e desenterrei leis de 1984. E aí vem a pergunta de como um órgão ambiental desconhece leis ambientais que regem o estado? Esta é a velha mania do vou sentar aqui que é melhor, escrever meia dúzia de projetos, publicações, vendo a imagem que se desenvolve alguma coisa e tudo fica bem. A extração clandestina do palmito vem sendo bem fiscalizada, através da PATRAM (patrulha ambiental da brigada), mas ainda ocorre. Já as mineradoras é o problema sério, pois o dono da maioria um certo ex-ministro dos Transportes, se não é dele é no nome de algum primo ou irmão, é aquela velha farra do poder em detrimento de alguém, de muitos, de comunidades inteiras, da natureza em função de meia dúzia de aproveitadores. Outro problema sério é a Petrobrás eu não vi até agora nem um plano de emergência ou treinamento com as comunidades envolvidas, onde passam os ductos e olha que é muita coisa por aqui. (RODRIGUES, 2001 *apud* REIGOTA; PRADO, 2008).

A coordenadora faz ampla explanação sobre o litoral gaúcho que se estende de Torres, ao norte, até o Chuí, ao sul, com características interessantes, de sua paisagem aos seus problemas políticos e ambientais.

Ler a paisagem, o mundo vivido, o espaço construído, na compreensão do que o espaço geográfico representa a uma comunidade, a sociedade, a grupos humanos específicos, passa pelo entendimento das lógicas que existem no lugar em que se vive.

As relações políticas conservadoras se repetem, representadas por indivíduos investidos de cargos públicos, em Secretarias de Governo, Prefeituras e Estado, com suas representações sociais, como no relato, em que a coordenadora em trabalho de campo, detectou:

Os aterros sanitários, tecnicamente mal construídos, viram verdadeiros lixões, geólogos contratados como eficientes (preço acessível) realizam a captação do chorume com vazamentos e entrada direta para lagoas, a proteção das células com um índice muito baixo de argila, apenas areia, e lona muito fina, fora dos padrões. [...] ocupação de dunas por comunidades carentes de moradia e de melhores condições de vida [...] me deparei com luz, água e esgoto instalados em uma área hoje transformada em uma APA (área de proteção ambiental). Nessa área, havia um riacho, o Riacho Doce, hoje, dois anos depois é um valo que leva somente lixo para o mar, não existe mais um riacho. (RODRIGUES, 2001 *apud* REIGOTA; PRADO, 2008).

Os limites territoriais são fundamentais para entender as relações sociais e de poder. A “desumanidade” tem imposto ao planeta todo tipo de degradações, devido às formas de organização social e política que os “seres humanos” construíram ou

que uns poucos impuseram a grande maioria dos povos. Sob o capitalismo as relações espaciais, serão sempre de dominação/exploração, tirando dos lugares e, tirando dos do lugar, o poder de definir o destino dos recursos com os quais vivem.

No próximo excerto, é apresentado o descaso do Secretário do Meio Ambiente e, conseqüentemente, da Secretaria de Meio Ambiente de São Leopoldo, que, por uma postura conservadora e oportunista, descuida das questões ambientais centrais, como no relato que menciona que “a cidade está lotada de lixo”, para aparecer na mídia com atividades pontuais e eleitoreiras, como no caso do plantio de “pinheirinhos” de Natal. Também, é feita uma crítica à ausência da universidade na relação com a comunidade, onde “produz excelente trabalho científico em diversas áreas, mas não se vê aplicação dos mesmos”.

São Leopoldo, distante 35 km de Porto Alegre (capital do Estado do Rio Grande do Sul). Nossa cidade é banhada por um rio, chamado Rio dos Sinos, daí estarmos morando no Vale dos Sinos. A cidade está atolada de lixo, que é seu principal problema, banhada por um rio que tem grau 4 de poluição (quase morto). Não há incentivo à cultura. Temos uma Universidade com 22 mil alunos, que também se mantém a parte da comunidade. Produz excelente trabalho científico em diversas áreas, mas não se vê aplicação dos mesmos. A cidade conta com uma Secretaria do Meio Ambiente, cujo Secretário se mostra muito pouco comprometido e interessado em promover reformas que realmente atendam aos interesses da população. Enquanto a miséria e o desemprego crescem, nosso Secretário fica plantando “pinheirinhos” para o Natal e aparecendo muito no Jornal local. Nós já sabemos que o propósito de tais aparições – eleições. (SCHUSTER, 2001 *apud* REIGOTA; PRADO, 2008).

É urgente a construção de novas relações e, para isso, é preciso uma nova visão, um “saber ambiental” e práticas que possibilitem o exercício de “ecocidadania-planetária” no cotidiano de desafios e lutas coletivas, na busca de contextos sustentáveis em um diálogo permanente entre gerações e culturas.

Nesse processo de intervenção/atuação, em confronto com o estabelecido, os educadores/autores se identificam e se reconhecem enquanto educadores/as ambientais, e, em suas narrativas, descrevem os lugares onde vivem e trabalham, as belezas naturais e os problemas sociais e ambientais.

#### **7.1.4 Trajetória do Processo de Formação da Teia Ambiental**

As trajetórias do processo de formação da Teia Ambiental descrevem o processo de formação de formadores em educação ambiental no período de 2001 a 2002, quando foi construída uma “Teiambiental”, ou seja, uma teia de formadores ambientais dentro da rede pública de ensino no Estado do Rio Grande do Sul, na relação direta com as comunidades e organizações governamentais e não governamentais. Essa Teia contou com a atuação de coordenadores nas 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e de educadores ambientais referências em cada uma das 3.033 escolas, articulando, assim, com a Coordenação Geral de Educação Ambiental da Secretaria Estadual da Educação, as comunidades e suas organizações, a formação continuada em Educação Ambiental. A teia de significados indica a singularidade do grupo, impulsiona seu percurso desejante e dá sentido mais profundo ao caminhar.

Por meio de encontros e formação continuada, sensibilizar e se constituir no sentido de ser formador — construtor de processos de formação — em processo de formação de formadores em Educação Ambiental em vários níveis e instâncias educativas. A formação aconteceu em nível estadual, envolvendo os coordenadores e equipes das 30 CREs e a Secretaria da Educação, por meio da Coordenação Estadual de Educação Ambiental; e em nível regional, envolvendo as localidades de abrangência da CRE, os educadores das escolas e os encontros de núcleos, onde se reuniu de duas a três CREs para um trabalho entre educadores e comunidades, organizações sociais e universidades. Esses encontros estabeleceram um diálogo entre os saberes científico e popular a serviço da sustentabilidade local, regional, estadual, nacional e planetária.

Em 2001 e 2002, em um processo contínuo de formação, as coordenações da Política Ambiental estiveram constituindo uma Teia Estadual de Educação Ambiental, por meio das relações e das práticas que estabeleceram no cotidiano de cada uma das 30 Coordenadorias Regionais de Educação. Assim, articularam Programas, Políticas Estaduais e Projetos das Comunidades aos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas, enfrentando as questões sociais e ambientais locais, contextualizando-as.

A perspectiva da formação continuada oferecida foi no sentido da atualização do debate, da síntese e de uma orientação coletiva na construção/reconstrução do conhecimento em Educação Ambiental. A proposta de Educação Ambiental da Secretaria Estadual da Educação diferia da proposta do Ministério do Meio Ambiente, que propunha às escolas o projeto “protetores da vida”, para ser trabalhado segundo o interesse de alguns educadores, em um processo desvinculado do projeto político-pedagógico da escola. Esse projeto foi concebido sem vinculação, nem articulação ao Ministério da Educação que, também, para a Educação Ambiental, em particular, oferecia um conjunto de Parâmetros Curriculares Nacionais para o meio ambiente, propondo um trabalho “transversal” no Ensino Fundamental e não oferecendo nenhuma proposta para o Ensino Médio.

Para a educação ambiental, na Política Pública Ambiental da Secretaria Estadual da Educação, foi construída a orientação de integrá-la aos projetos políticos-pedagógicos em construção nas escolas. A educação ambiental, no processo de reconstrução curricular, apareceu como conteúdos/temáticas construídos a partir da pesquisa da realidade local, contextualizada, abrindo, assim, a possibilidade de estar presente em todas as etapas/séries do Ensino Fundamental e Médio na Escola Estadual, sendo pertinente a todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive o superior.

A formação oferecida em nível estadual teve o objetivo de, a cada encontro, ampliar a participação dos educadores e das comunidades para que também, em nível local, essa participação se ampliasse. Os dois primeiros encontros, realizados em junho de 2001, receberam o título de “A Educação Ambiental no contexto internacional e brasileiro” e contaram com os coordenadores ou educadores referência para dar continuidade ao debate da educação ambiental nas coordenadorias regionais de educação em todo o Estado. Os participantes, futuros coordenadores em educação ambiental na sua região, passaram a escrever sobre a realidade ambiental e sua prática regional e construíram um caderno pedagógico chamado *Um olhar sobre a Educação Ambiental* (2002).

Na avaliação do seminário, os educadores concluíram que ele veio ao encontro dos anseios de trabalhar na perspectiva da participação coletiva e de ter como ponto de partida a realidade.

Passou-se, também, a olhar a discussão de educação ambiental por outros ângulos, destacando que se deve valorizar muito mais as vivências das pequenas ações e não apenas os textos burocráticos e teóricos. Essas vivências traduzem as experiências que formam e transformam as identidades e subjetividades dos educadores/as.

Sobre a metodologia utilizada, que partiu de um relato de situação vivenciada, foi comentado que a mesma suscitou vários entendimentos, desde o momento da primeira leitura até a profunda discussão e socialização de idéias, gerando confronto de pontos de vista, sendo considerado um processo positivo.

O processo de formação ocorre ao longo da vida. Esse processo de formação de formadores apresentou contribuições, mesmo considerando a continuidade e descontinuidade das políticas públicas.

Foi muito comentado que, nos trabalhos em grupo, bem como no grande coletivo, as experiências, as dúvidas, as angústias e a valorização de cada sujeito e sua realidade proporcionaram crescimento pessoal afirmativo. Uma educadora comenta, em alusão ao título do texto trabalhado “Sou Neto do Tomé”: “Não sou neta do Tomé, mas como gente que sou quero ajudar a construir um lugar melhor para se viver, para amar, para sonhar...”.

O terceiro encontro de formação recebeu o título de “Educação Ambiental e construção social do conhecimento” e foi realizado nos dias 8 e 9 de novembro de 2001. Esse encontro ampliou a participação, pois, além dos coordenadores de educação ambiental, também participaram os coordenadores pedagógicos de cada uma das coordenadorias regionais da educação do Estado.

Buscar uma ação/reflexão de forma transdisciplinar no ambiente onde os estudantes vivem, moram e trabalham foi e tem sido um desafio das escolas no cotidiano de seu fazer político-pedagógico, em que os conteúdos fragmentados, os desafios políticos, acerca dos mecanismos de regulação social, do aumento da degradação ambiental e das desigualdades sociais, se configuram como questões ambientais importantes. Frente a esse desafio, é preciso pensar formas de intervir nos problemas sociais e ambientais via processo educativo.

Esse encontro proporcionou a avaliação de educadores/as sobre suas práticas pedagógicas, suscitando muitas contribuições à reflexão, à influência dos paradigmas aos quais estão submetidas às práticas.

Trabalhar Educação Ambiental é estar, nesse momento, desconstruindo concepções construídas ao longo de caminhadas. Para ser capaz de encaminhar nesse processo, é necessário dignidade, humildade e sabedoria.

As oficinas possibilitaram aos educadores/as perceberem as inter-relações, a totalidade, a visão de teia, pois tudo está interligado. “Saímos debaixo da árvore para olhar a floresta”.

Foi possível desenvolver a participação democrática e dialógica durante vários momentos do processo educativo. Foi constatada a necessidade de re-elaboração do conhecimento a partir do que o educador/a é, sente, vive, lê etc. Também, foi possibilitado a esses educadores reverem a sua visão antropocêntrica, de que o ser humano é o centro de tudo e que está separado da natureza.

A Educação Ambiental não é concebida de forma isolada, como disciplina, mas naturalmente exige uma postura transdisciplinar no processo da construção social do conhecimento, retomando o verdadeiro sentido da palavra “educação”.

Por meio de oficinas, destacou-se a necessidade de rever os paradigmas, trabalhando a alienação a partir do cotidiano e construindo possibilidades de ação. O professor/educador em uma abordagem das inter-relações sociais e ambientais, educação ambiental e perspectivas freireana no processo interdisciplinar.

Também, pôde-se ouvir como contribuição um relato de experiência sobre uma prática com meninos e meninas de rua, da Escola Porto Alegre, intitulado: “Educação Ambiental: educação social para a inclusão ambiental”. Outros aspectos trabalhados foram o multiculturalismo, concepção de pesquisa do cotidiano articulado às áreas do conhecimento, identificação e definição de conteúdos de educação ambiental nas ações pedagógicas e uma visita orientada a III Bienal do Mercosul, como subsídio para a oficina *Organização do processo de construção do conhecimento e plano de ação em Teia*.

O quarto encontro do processo de formação recebeu o título de “A perspectiva socioambiental em Educação” e foi realizado em 22 e 23 de novembro de 2001. Esse encontro ampliou ainda mais a participação, nesse movimento de formação, de educadores ambientais, coordenadores pedagógicos das CREs, representação de professores e funcionários das escolas, representações do governo e da sociedade civil.



Com o objetivo de socializar e repensar projetos e programas de educação ambiental em desenvolvimento, restrito ao mundo natural, que não contemplam as diversidades socioambientais, buscou-se, nesse encontro, construir alternativas solidárias, baseadas no diálogo e no respeito às diferenças e diferentes formas de manifestações acerca das questões sociais e ambientais.

Alguns grupos avançaram na pesquisa participativa da realidade, na compreensão da relação sociedade-natureza, não desvinculando as questões sociais das ambientais.

Os convidados, além da realização de suas explanações, estiveram presentes em todo o painel do início ao fim, pois os temas estavam inter-relacionados e, portanto, foi necessário o acompanhamento para que contribuíssem no debate coletivo e na sistematização ao final do dia.

A avaliação apontou que o processo ocorrido nos dois dias foi muito importante. Foi marcante, pois passou a fazer parte do conhecimento, da vida cidadã dos educadores envolvidos. Foi ratificado que não se constrói nada sozinho e que não se respeita a diversidade sem conhecê-la e vivenciá-la.

O seminário oportunizou o diálogo sobre o estudo da realidade como processo de participação popular: complexidade (interdisciplinaridade), sustentabilidade (como modelo de desenvolvimento) e dialogicidade (diálogo entre saber popular e científico, diálogo entre sujeitos); a exclusão social e urbana x inclusão no sistema natural, o papel do conhecimento local como pressuposto na educação ambiental integrada; o futuro roubado, degradação ambiental e conflitos de interesses; o discurso do agricultor ecologista sobre a biotecnologia; a Política Intersetorial de Plantas Mediciniais; relatos de experiências em educação ambiental; a Educação Ambiental e práticas participativas e as ações integradas da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado do Pará, como contribuição à reflexão sobre a Educação Ambiental integrada no Rio Grande do Sul.

O quinto encontro, intitulado “A comunicação e o ambiente”, realizado no período de 3 a 7 de dezembro de 2001, envolveu, nesse debate, estudantes universitários e profissionais da área de comunicação social, coordenadores em educação ambiental das CREs, representantes de comitês de bacias hidrográficas, de instituições governamentais e não governamentais do Estado.

O curso realizado promoveu um diálogo entre os diferentes meios de comunicação, aprofundando e subsidiando o debate em temáticas atuais, entre profissionais da área de comunicação social, professores da rede estadual de educação, comitês de bacias da região, profissionais que trabalham em instituições co-executoras do Pró-Guaíba e ONGs ligadas às questões ambientais.

Relatos apontavam problemas enfrentados e possibilidades experimentadas pelos educadores/as no dia-a-dia das comunidades.

O curso, na avaliação dos participantes, apresentou contribuições, foi esclarecedor e extremamente didático. As visitas/práticas e a teoria foram importantíssimas para assimilação do conteúdo. Outras avaliações colocaram a pertinência do curso e de suas informações, enfatizando o pouco tempo, quase insuficiente, para uma discussão tão importante e relevante. Destaque para as oficinas. Um participante propõe: “Sugiro a continuidade do curso para que possamos realizar um trabalho de conscientização acerca do jornalismo ambiental”.

Organizaram-se as temáticas pertinentes à questão ambiental na relação comunicação e meio ambiente: sustentabilidade energética; jornalismo, meio ambiente e índio; o falso, o verdadeiro, o crível e o incrível nas comunicações ambientais; história e perspectiva do ecojornalismo; o agricultor ecologista x biotecnologia e comunicação; os meios de comunicação local e o reconhecimento da realidade.

As oficinas tiveram o objetivo de produzir um diálogo entre os diferentes meios de comunicação, aprofundando questões ligadas à cidadania, a partir de uma visão ampla e interdisciplinar, contextualizada no dia-a-dia do leitor/ouvinte, no seu cotidiano, em ações comunitárias referente às questões ambientais. Assim, ao sistematizar os trabalhos desenvolvidos nas grandes temáticas do jornalismo socioambiental, possibilitar e orientar o planejamento de ações educacionais futuras.

Foram trabalhados os seguintes temas nas cinco oficinas:

- A mídia que pode desempenhar um papel educacional e estimular a sensibilização ecológica e ambiental, através de pautas positivas.
- Atividade externa de uma visita orientada ao arroio Cadena, em Santa Maria, para desenvolver, a partir da observação, a comunicação por meio do texto ambiental.

- Imagens — no pensamento, os conteúdos são imagens — que ultrapassam a realidade e vão se constituindo à medida que vamos operando com o meio social e ambiental.
- Fundamentos da produção e da linguagem do vídeo para televisão, como registro e como ferramenta da educação ambiental.
- Realização de um vídeo sobre a abordagem das questões ambientais nos meios de comunicação e as possibilidades de utilização do vídeo como instrumento de educação ambiental;
- As Influências dos meios de comunicação, em especial, da televisão, no cotidiano — tratou-se da experiência de TV Comunitária e de formas de trabalhar com o ambiente e com organização de roteiro e produção.
- Realização de uma trilha ecológica na Linha Base e Vale Veneto.

Em 2002, a formação conjunta nas regiões priorizou, em cada um dos cinco núcleos, o estudo e o levantamento das principais questões sociais e ambientais, locais e regionais, as potencialidades e as degradações na perspectiva da intervenção pedagógica e da construção de alternativas coletivas as questões levantadas, tanto da prática pedagógica quanto das ações socioambientais com e nas comunidades.

Para uma política de formação é importante levar em consideração as diferentes trajetórias dos sujeitos envolvidos.

A educação ambiental pode perpassar todas as áreas do conhecimento. A pesquisa da realidade, a interdisciplinaridade, a dialogicidade, a aproximação do saber popular do científico, são indispensáveis para vivenciar, no cotidiano da escola, novas práticas pedagógicas que se constituam em práticas sociais e ambientais.

O Encontro de Formação Regional do 4º Núcleo, reunindo as Coordenadorias Regionais de Estrela e Santa Cruz, em 24 de abril de 2002, em Santa Cruz do Sul, partiu destas questões: Como a escola pode se envolver nos projetos sociais e ambientais que a comunidade desenvolve? Qual a percepção das questões sociais e ambientais na comunidade (micro) e na região (macro)? Como a educação

ambiental foi contemplada nos planos de estudos, e de que forma as ações vêm sendo realizadas?

Em primeiro lugar, pode-se concluir que planejamento conjunto nas reuniões por área foi importante para a formação do professor e para a discussão com o coletivo de tudo que será proposto durante o bimestre, trimestre e em todo o ano. Na região, aos poucos as mentalidades estão mudando e a prática também, segundo a constatação do trabalho desenvolvido, porém ainda é preciso insistir mais; projetos e temas geradores estão tendo resultados práticos, mais ainda há falta de tempo entre os colegas para alinharem as idéias de trabalhos interdisciplinares. É importante a troca de experiências entre escolas e entre coordenadorias.

Em segundo lugar, a pesquisa participativa da realidade proporcionou a sensibilização dos educandos e comunidades para as questões socioambientais. Nas macro-regiões, há um grande aglomerado de seres humanos em condições precárias de sobrevivência, onde predomina a fome de alimento, de informação e de dignidade. Frente a isso, foi proposto um encontro entre família, escola e comunidade, realizando-se a pesquisa participativa com um olhar para a realidade local, buscando-se parcerias, com a EMATER, MPA, Universidades, Secretarias da Agricultura, da Saúde e do Meio Ambiente, de maneira interdisciplinar e contextualizada, dando ênfase às necessidades regionais não só na ótica econômica, mas do ponto de vista ecológico sustentável. Esse processo produziu avanços na prática pedagógica, na construção de documentos, de relatos, produzindo uma abertura maior e qualificando as intervenções nas questões locais, na relação com o conhecimento e o ensino.

Nesse contexto, é preciso que haja coerência nas parcerias, que a prática esteja a serviço da vida e não reafirme a morte. Dessa forma, a BAYER, multinacional que atua na área de medicamentos, agrotóxicos e polímeros, não deve entrar na escola e vender veneno; assim como o Clube da Árvore Verde é Verde, da Souza Cruz, outra prática incoerente, que algumas escolas mantêm.

A Escola Adelino Isabela Kausen localiza-se na Zona Rural, onde a maioria dos alunos, filhos de agricultores, convive com o uso de agrotóxicos de maneira exagerada. Observa-se, nessa comunidade, que a água que abastece a rede vem de poços artesianos e está com pouco flúor. Como conseqüências disso, os alunos que a usam estão com graves problemas de dentição (camada de esmalte). A partir

de estudos da Universidade de Santa Cruz (UNISC), as coordenadorias e postos de saúde foram notificadas quanto ao uso da água, avaliado como inviável, passando a comunidade escolar a usar água mineral; assim, foi preciso uma sensibilização de toda a comunidade escolar sobre o problema ambiental. Procurou-se sensibilizar os pais, através de comunicados, mostrando os problemas que essa água pode causar e partiu-se para o trabalho sobre a Dengue, no qual toda a escola está envolvida e empenhada nos problemas sociais.

Em terceiro lugar, é importante se perguntar: Em que é preciso avançar?

Nem todos os projetos envolvem a comunidade e retratam a realidade. Com isso, compreende-se que a Educação Ambiental deve ser transdisciplinar, que o homem e a natureza se inter-relacionam e, portanto, precisa-se desenvolver ações coletivas e contínuas da escola com a comunidade, com afetividade e envolvimento de organizações governamentais e não governamentais.

A escola pública, antes fechada em si mesma, estava procurando abrir-se a uma maior participação da comunidade.

A educação ambiental, nos planos de estudos, vem sendo viabilizada através de projetos e de temas geradores. Entretanto, é necessário estabelecer parcerias e convênios com entidades e organizações, ouvindo, se interagindo e se integrando aos projetos da comunidade.

A educação ambiental foi contemplada através dos temas transversais e ações que vêm sendo viabilizadas com certa dificuldade, devido aos fatores tempo, falta de planejamento, sensibilização do grupo, engajamento do educador/a, preocupações com conteúdos.

A educação ambiental dialógica referenciada na educação freireana, na perspectiva da geração de ambiências, pode, partir da pesquisa da realidade, dialogar com o senso comum, valorizar o saber tradicional/popular e construir conhecimentos socialmente necessários.

Na avaliação do seminário, houve muitas reflexões importantes para a continuidade do processo de formação, principalmente na região de abrangência dessas CREs, onde o encontro possibilitou a regionalização do trabalho, a redução do grupo e a maior aproximação dos participantes. “Foi muito rica a troca de informações sobre as práticas de cada escola e comunidades envolvidas”, comenta uma Educadora de Taquari (RS).

Muito interessante o resgate dos passos dados desde o apontamento do tema, feito pelo Milton, com a construção da Educação Ambiental na Constituinte Escolar e até os dias de hoje, onde discutimos este tema num seminário regional. Muito boa a fala do palestrante, relatando os problemas ambientais em relação à Bacia ou vale do Rio Pardo e também, desde as nascentes que devem ser preservadas; a fala amorosa do professor Lutzemberger em relação a toda espécie de vida deste planeta e a lembrança da curiosidade intelectual através do exemplo pessoal. Importante também os grupos de trabalhos com as trocas de experiências e planejamento de novas práticas. Gostei de participar, bem organizado também, desde as místicas iniciais. (DEPOIMENTO ORAL)<sup>1</sup>.

A participação direta é que constitui autores/atuantes na defesa de objetivos individuais e coletivos necessários a construção de políticas sociais.

A avaliação do encontro em sua proposta e pauta de trabalho apontou que a educação veio contribuir para elucidar as dúvidas e os questionamentos, que surgem no cotidiano de educadores/as, mas acima de tudo, como uma rica troca de “saberes”, sugestões de processos que deram certo e, como diz o mestre Lutzemberger, “mostrar a natureza para as nossas crianças”.

Outra reflexão, contribuição para a continuidade do processo educativo e formação continuada:

:

Acredito que estes encontros são de extrema necessidade e importância. Esses momentos de socialização das dúvidas, sucessos, conflitos, ansiedades, etc. são fundamentais, visto que a maior parte, (para não dizer todos), fomos educados em outros paradigmas. Com isso é muito difícil e lenta a mudança, porém necessária. Deixo aqui algumas sugestões: organizar mais momentos de estudos e socialização das ações, pois estamos ainda começando o processo de mudanças. (DEPOIMENTO ORAL)<sup>2</sup>.

Com o diálogo sobre as experiências, via narração de si mesmo, ocorre a coerência narrativa.

O seminário serviu para plantar, sedimentar e enraizar a questão ambiental e, a partir deste, comenta uma educadora, “acredito que algo deva mudar, no sentido de uma defesa do meio ambiente”, pois ela acredita que este tipo de atividade

<sup>1</sup> Educadora de Estrela no Encontro de Formação Regional do 4º Núcleo, reunindo as Coordenadorias Regionais de Estrela e Santa Cruz, em 24 de abril de 2002, em Santa Cruz do Sul.

<sup>2</sup> Educadora de Santa Cruz no Encontro de Formação Regional do 4º Núcleo, reunindo as Coordenadorias Regionais de Estrela e Santa Cruz, em 24 de abril de 2002, em Santa Cruz do Sul.

também deva envolver outras áreas para que outros professores tenham a chance de ouvir idéias novas e discutir assuntos importantes.

Lutzeberger afirma que é preciso aguçar a curiosidade do aluno. Dentre as avaliações oferecidas pelos participantes, pela sua importância, merece destaque algumas destas passagens: “aguicei um pouco mais a minha curiosidade (o intelecto), tenho certeza que nós, educadores/as, muitas vezes, deixamos de aguçar a curiosidade do nosso aluno. Talvez porque não tivemos a nossa aguçada também”. E um dos educadores reflete: “Lutzeberger nos fez repensar o mundo em que vivemos e nosso envolvimento com ele”. Outro educador sentiu-se tocado com as palavras e a experiência do ecologista: “Lutzeberger é uma lenda viva de humanidade, saber e conhecimento. Isto nos renova o espírito de que vale a pena trabalhar com nosso jovem, pois este dará sua resposta no amanhã”.

É urgente a construção de novas relações e práticas que possibilitem o exercício da eco-cidadania-planetária.

A Coordenação da Política de Educação Ambiental da Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul homenageou Lutzeberger pela sua contribuição como ecologista e por ter inspirado várias gerações a se tornarem também ecologistas e educadores ambientais comprometidos com as causas da degradação social e ambiental não só aqui no RS, mas no Brasil e mesmo em todo o Planeta.

É preciso construir contextos sustentáveis em um diálogo permanente entre gerações e culturas.

Lutzeberger, em seu depoimento no encontro de formação regional, em 24 de abril de 2002, em Santa Cruz do Sul, lembrou a relação que estabeleceu com seu pai, que lhe mostrava a natureza e que aprendia dessa relação, respondendo a sua curiosidade, incentivada pela atenção e o cuidado de seu pai. Recomendava aguçar a curiosidade dos estudantes para que eles pudessem se desenvolver com criatividade e viessem a contribuir com um mundo melhor, porque é preciso profissionais capacitados, éticos e comprometidos com as causas ambientais. Nesse sentido, as contribuições de Lutzeberger dialogam com os ensinamentos de Freire, na direção da curiosidade epistemológica, da investigação, pesquisa na compreensão das realidades, no diálogo, construção e produção de novo conhecimento. Tem-se, assim, um olhar mais pedagógico e um olhar mais ambiental

que se interpenetram e contribuem para a reflexão interdependente de todos os fatores sociais e ambientais.

É na práxis que o educador/a ambiental se configura e constrói a sua identidade.

Outro importante momento do processo de formação de educadores/as ambientais aconteceu com a realização do “Seminário Estadual de Educação Popular”, realizado no período de 22 a 25 de maio de 2002. Esse seminário foi um importante momento de aprofundamento teórico a partir da socialização das práticas no processo de reconstrução curricular da Rede Pública Estadual, desencadeado pela Constituinte Escolar.

A política de Educação Ambiental participou com uma Conferência sobre “Sustentabilidade e Práticas Participativas” realizada pelo conferencista Nilson Moulin, na qual participaram em torno de 400 pessoas. Após a conferência, os participantes já inscritos em oito oficinas temáticas, socializaram as práticas pedagógicas e realizaram aprofundamento teórico-prático, construindo propostas de ação. Esse coletivo das oito oficinas propôs repensar as relações dentro da escola e desta com a comunidade através de práticas sociais e ambientais alicerçadas na ética, cooperação e solidariedade.

Nesta época de degradações precisamos uma escuta poética da natureza, que construa um “saber ambiental”, rompendo o monólogo e propondo o diálogo, que faça falar as verdades silenciadas, os saberes subjugados e as vozes caladas.

As oficinas temáticas contribuíram com a reflexão das práticas pedagógicas. Os temas apresentados foram os seguintes: refletindo sobre a pesquisa da realidade socioambiental; revendo paradigmas e construindo possibilidades de ação; entre o diálogo do conhecimento local como pressuposto na educação ambiental Integrada; criando um espaço de paz, cura e respeito à natureza; no discurso do agricultor ecologista sobre a biotecnologia; na educação ambiental e o diálogo entre os saberes no cotidiano da escola; no uso das plantas medicinais nas práticas educativas; com o lúdico e a sensibilização na construção do conhecimento socioambiental.

No processo de re-construção curricular, o coletivo das oficinas propôs o repensar das relações dentro da escola e desta com a comunidade, buscando a



transformação da sociedade através de práticas socioambientais alicerçadas na ética, cooperação e solidariedade.

Um desafio constante das escolas tem sido intervir nos problemas sociais e ambientais via processo educativo devido ao aumento crescente da degradação ambiental e das desigualdades sociais.

O seminário contou com conferências e oficinas temáticas, oferecendo espaço para a discussão da continuidade das Políticas Públicas da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul. Nas conferências gerais, para todas as políticas públicas, realizada no Auditório Araujo Vianna, contou-se com a participação e a contribuição de Leonardo Boff: “Onde uma rede/teia de conexões enlaça todos os seres, tudo tem a ver com tudo”.

A plenária final de socialização das oito oficinas temáticas da Política Pública de Educação Ambiental encaminhou propostas para a formação na construção da Escola Democrática e Popular.

Cada um tem uma caminhada, e encontra-se em determinado estágio quanto à educação ambiental. Nesse sentido, todos os posicionamentos são importantes e devem ser respeitados.

As propostas de ações construídas no Seminário Estadual de Educação Popular apontaram para a necessidade de avançar na discussão da concepção sobre educação ambiental; pesquisar a realidade socioambiental, realizando o retrato ambiental da escola e comunidade, por meio de múltiplas expressões artísticas, trabalhando a saúde mental coletiva, o lúdico, a alegria e utilizando os sons nas atividades das escolas buscando transmitir alegria, bem-estar e paz; construir ações interdisciplinares integradas ao projeto político-pedagógico e planejamento da escola, trabalhando a criticidade, viabilizando os espaços para discussões, planejamento coletivo e constante atualização dos educadores, estabelecendo uma relação de proximidade com os projetos já existentes na comunidade; incluir a Proposta de Plantas Medicinais nos projetos políticos pedagógicos e planos de estudos/cursos nas escolas, partindo da pesquisa da realidade em cada comunidade. A temática das plantas medicinais poderá ser trabalhada articulada com políticas regionais ambientais e de desenvolvimento; conhecer práticas agroecológicas, debater os agrotóxicos e os transgênicos,

conhecer e contextualizar as atividades de agricultores agroecologistas, buscando apoio/assessoramento através de práticas interinstitucionais.

Outras propostas vieram no sentido de dar continuidade as ações político-pedagógicas já em desenvolvimento, tais como: continuar proporcionando formação aos professores e funcionários; continuar contemplando a educação ambiental na totalidade da Educação Básica; continuar estabelecendo inter-relações com outras políticas e programas socioambientais desenvolvidos pelo Governo do Estado e comunidades de forma intersetorial como a Política de Plantas Medicinais e a Política de Educação Preventiva e Atenção Integral ao Usuário de Drogas, as quais são levadas às escolas, fomentando a discussão, promovendo o diálogo entre os saberes popular e científico; dar continuidade a construção da Teia de Formação em Educação Ambiental através do processo sistemático de formação que permite a ação-reflexão-ação na constituição do eco-cidadão planetário.

Louzada tece o seguinte comentário a cerca do Seminário Perspectiva Socioambiental em Educação:

Muito bom o nível de mobilização e participação. Em alguns casos, há excesso de voluntarismo e trabalho exageradamente centrado na própria professora ou no grupo de professores da escola. Além da perspectiva interdisciplinar, é necessário obter adesões de outros segmentos sociais, como já vem ocorrendo em determinadas escolas; existem lacunas e fragilidades conceituais na concepção da maioria dos trabalhos expostos, o que exige intervenção urgente da SE; a concepção de parcerias e de fontes de financiamento, em geral, é bastante restrita. No próximo encontro, além de mais espaço para experiências das escolas (ESCOLA NA COMUNIDADE), proponho deixar uma parte de pauta teórica para atender às carências dos próprios professores; surpresa: não ouvi ninguém falar em projetos para microbacias ou referências a bacias hidrográficas. Mera casualidade? (LOUZADA, 2002).

A Teia de Formação Continuada em Educação foi constituída na relação com a comunidade e a Educação Básica.

Após o trabalho de todo o primeiro semestre de 2002, nos encontros de núcleos, onde se realizaram, ao todo, 13 encontros, ainda, promoveram-se mais dois encontros com os coordenadores de cada CRE, de avaliação e sistematização do trabalho desenvolvido em cada região. Assim, nesses encontros de sistematização, foram constituídos grupos de trabalho por núcleo, que, a partir de textos de sistematização, previamente elaborados em cada região, referentes à formação

oferecida nos 13 encontros, desenharam um mapa do Estado quanto à educação ambiental.

Foi construída também uma proposta de estruturação de um Caderno Estadual de Educação Ambiental como resultado dos 13 encontros de formação, um histórico de todo o processo, a concepção ou filosofia da Educação Ambiental e a questão Política Pedagógica, com um panorama de cada CRE, as 13 formações apontando as potencialidades e degradações das questões sociais e ambientais, a singularidade de cada região e propostas de intervenção nas principais questões levantadas.

Para a construção desse material pedagógico, foi solicitado aos Coordenadores o texto “Panorama Socioambiental Regional”, uma trajetória do processo de formação continuada, na perspectiva da construção de uma Teia Estadual de Educação Ambiental (máximo três páginas, que poderia ser trabalhado e re-significado após o encontro), para o Caderno Pedagógico a ser publicado, que abordaria, prioritariamente, a formação realizada nos 13 encontros, Com o objetivo de aprofundar o debate sobre as questões sociais e ambientais do Estado, regionais e locais, foi solicitado que fotografassem, através de textos, fotos, poesias, letras de músicas, desenhos, etc., a sua região envolvendo as potencialidades e degradações sociais e ambientais, compondo assim a sua fotografia.

Foi solicitado, também, que os coordenadores enviassem a avaliação e o planejamento de sua região, realizados no encontro anterior de sistematização, em Erechim, com os seguintes questionamentos: Quais as formações já realizadas como desdobramento da Política de Formação desenvolvida nos núcleos no primeiro semestre, e as previsões para o 2º semestre de 2002 na região e ou Núcleo? Quais foram os avanços e as dificuldades da Formação Continuada Regional? Quais as propostas para a continuidade da Formação em Educação Ambiental com as escolas? Foi solicitado que cada CRE levasse para o Encontro, em Vacaria, um Relatório das Formações ocorridas na região, com as escolas, até aquele momento, bem como, o registro de duas práticas que considerassem significativas, a partir das orientações do processo em educação ambiental da sua região.

As narrativas permitiram aproximar as pessoas, estabelecer um reconhecimento e proporcionar uma identificação, um movimento comum de intervenção política e pedagógica.

A partir dessas problematizações, encaminhou-se uma avaliação com avanços, dificuldades e propostas de um plano de ação, que mostrou que no plano de estudos trabalha-se a partir do tema gerador e da interdisciplinaridade, mas, ainda na perspectiva dos projetos, na pesquisa da realidade, a temática ambiental aparece em questões como: transgênicos, saneamento, consumismo, coleta seletiva e reciclagem, venenos, desmatamento da mata ciliar, queimadas, envenenamento do solo e água, poluição do ar, reflorestamento, agroecologia, legislação ambiental. Destacou-se e contemplou-se o cotidiano das potencialidades ou degradações sociais e ambientais, em especial, o lixo e o esgoto, assim como os agrotóxicos, poluição das águas, no resgate da cultura da região, juntando-se o científico e o popular, nos meios de comunicação preocupados com o meio ambiente (divulgação), no envolvimento dos órgãos públicos, em ações ambientais, na degradação, poluição dos riachos e rios, na urbanização desordenada.

Algumas escolas garantiram a educação ambiental em seus projetos políticos pedagógicos na sua prática cotidiana, envolvendo a comunidade escolar nesse importante debate.

Avanços ocorreram e foram percebidos nos grupos que apresentaram a leitura da realidade através da pesquisa e avançaram na pesquisa participativa e na mudança de concepção de educação; participaram em momentos de formação continuada com todas as CREs; na participação do Seminário de Educação Popular; em relação à intersectorialidade; no embasamento teórico para o educador em formação continuada; na mudança de postura dos educadores com a formação (valorização da vida).

Algumas dificuldades na implementação da Política de Educação Ambiental ocorreram com a existência de trabalhos pontuais, projetos nas escolas que não se articulavam ao projeto político pedagógico, não tendo continuidade e refletindo experiências isoladas. A burocracia e a estrutura da SE não foram enfrentadas significativamente, a proposta da construção dos projetos políticos pedagógicos encaminhada às escolas e acompanhada com as coordenações não ocorreu na SE e nas CREs. Embora fizesse parte da proposta para o último período da Constituinte Escolar, 5º momento, não foram oportunizados espaços e tempos para essa construção.

Foram levantadas propostas de ações para a continuidade do processo, tais como: requalificação junto às escolas dos Planos de Estudos de forma a contemplar a Política de Educação Ambiental; formação realizada em desdobramentos regionais e micro-regionais com a participação da Coordenação de Política Ambiental da Secretaria da Educação, estabelecendo relações com a comunidade, família, sociedade na articulação com ONGs, universidades, órgãos públicos e na socialização das experiências vividas no contexto escolar; elaboração de currículo interdisciplinar; continuidade à formação; garantia da intersetorialidade; participação nas reuniões pedagógicas da escola; momentos de sensibilização com os professores; trabalho com os coordenadores das CREs sobre a compreensão da educação ambiental; formação de um grupo ampliado de discussão sobre EA; formação interna, nas quartas-feiras, nas CREs/SE; continuação dessa formação em EA; trabalho das práticas pedagógicas sobre questões polêmicas, como os transgênicos, enquanto ponto de partida para o estudo de caso dentro das CREs.

Na relação de reciprocidade da escola com a comunidade, é fundamental a participação das organizações sociais populares. Esse trajeto tece fios e entrelaça os saberes.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresenta indicativos para a compreensão dos avanços e limites do processo de construção de Política Pública de Educação Ambiental, ocorrido no Estado do Rio Grande do Sul, no período de 1999 a 2002.

Com a formação continuada — formação de formadores —, foi possível significar a reflexão e re-significar as práticas cotidianas da vida da escola de forma a oportunizar aos sujeitos desse processo diferentes momentos de discussão e aprofundamento teórico, considerando as diferentes realidades e assegurando a participação da comunidade escolar.

A formação ocorre ao longo da vida e as experiências transformam e formam identidades e subjetividades. A experiência ocorre quando se age sobre algo ou alguma coisa e, em seguida, se sofre ou se sente a consequência dessa experiência.

O processo de formação apresentou contribuições, mesmo considerando a continuidade e descontinuidade das políticas públicas. A falta de sustentabilidade econômica e política para um investimento de longo prazo, como é o caso da educação, inviabiliza a continuidade de políticas públicas, tendo em vista os calendários eleitorais e o não compromisso, dos governos eleitos, com políticas que não sejam de seu programa de governo.

A participação popular orientou a construção de políticas sociais e pode contribuir com a construção da autonomia das pessoas envolvidas e suas comunidades na construção de alternativas sociais e ambientais.

Em vários momentos, foi possível desenvolver a participação democrática, em um processo dialógico em que a comunidade pode construir outros rumos para a escola pública e se tornar co-responsável pelo acompanhamento e continuidade de sua própria participação e construção.

As articulações realizadas pelo Ensino Médio e a Educação Ambiental se deram na perspectiva do planejamento coletivo de algumas ações, na execução de atividades de formação conjunta. Foram, também, uma estratégia de sobrevivência, de fortalecimento mútuo das políticas para suplantar as forças contrárias que, na

maioria das vezes, não vinham de fora. Houve resistência de coordenadores de outras políticas quanto à concepção e constituição da Política de EA.

Assim, os educadores foram construindo e se constituindo em uma teia de representações, que produziu um movimento permanente de procura, questionamentos, reflexão-ação críticas, na construção de um “saber ambiental” e uma educação ambiental dialógica.

Quando o/a educador/a ensina? Quando ele também aprende. Da mesma forma, no processo de formação de formadores a formação acontece no coletivo e não na direção de um, que sabe para outros que não sabem.

Para que educar? Para questionar a própria prática pedagógica e colocar-se como sujeito junto ou contra outros sujeitos, frente aos problemas que o mundo apresenta.

O educador/a ambiental intervém na relação contextual e estabelece relações entre sujeitos e contextos — contexto educacional e contextos ambientais.

O foco da intervenção do educador/a ambiental está na compreensão do problema, no entendimento da dinâmica do grupo para, assim, alimentar o processo da educação ambiental dialógica entre os sujeitos.

Houve avanços na perspectiva de uma concepção de EA, indo além da “Natureza” e contemplando o Social. A Constituinte Escolar colaborou no repensar das práticas pedagógicas, e a formação continuada apontou a necessidade de se conhecer a realidade com a necessidade de se “olhar” para além do local, trazendo com força o “global”.

Avanços ocorreram e foram percebidos com grupos de educadores que avançaram mais, e outros, ainda, permaneciam em nível de campanhas e projetos pontuais. Alguns grupos demonstraram avanços na pesquisa participativa da realidade em suas comunidades, não desvinculando as questões sociais das ambientais e estabelecendo articulações do conhecimento científico e popular de forma contextualizada.

Embora tenham existido avanços significativos na compreensão da relação sociedade-natureza, a escola, ainda, precisa estar mais presente nas lutas sociais e ambientais e contribuir com a ação-reflexão das práticas pedagógicas na perspectiva ambiental.

Houve repetição de falas e temas da Coordenação de Educação Ambiental da SE no papel, mas no cotidiano, em alguns lugares, foram contempladas as questões globais socioambientais, sem relacionar as singularidades da região.

As práticas pedagógicas daquele período podem contribuir hoje no que diz respeito à solidariedade, na participação direta, na construção coletiva, e, no respeito à visão de mundo do outro, na relação com outros setores e organizações, no diálogo permanente entre gerações e culturas.

Relatos de educadores/as apontavam problemas que estavam sendo enfrentados e possibilidades que estavam sendo experimentadas, onde as escolas participavam na sensibilização e construção coletiva de ações educativas e de intervenção comunitária, e esses educadores se constituíam nessas práticas como educadores ambientais.

Algumas dificuldades na implementação da Política de Educação Ambiental ocorreram pela falta de Coordenadores de Educação Ambiental, em alguns núcleos e em algumas Coordenadorias, para representar essa política e contribuir nas discussões e aprofundamento teórico, junto às demais políticas sobre a concepção e práticas em educação ambiental, construídas no processo de formação continuada. Alguns Coordenadores das CREs representavam várias políticas deixando de atuar ou atuando pouco na coordenação e acompanhamento do processo de formação local em EA. Limites da estrutura dificultaram a potencialização do processo de constituição de uma Teia Estadual de Educação Ambiental.

Foram construídas algumas recomendações para a continuidade do processo de formação: levar em conta as diferentes trajetórias dos sujeitos, na busca de formação nas diversas áreas de conhecimento, construindo identidades de educador/a ambiental e, assim, possibilitar que a Política de Educação Ambiental tivesse a mesma importância que as demais políticas educacionais do Estado.

Nos relatos de experiências, buscou-se identificar, nos depoimentos, respostas e propostas que as escolas do Rio Grande Sul vieram construindo no processo de reconstrução curricular.

Esse processo Constituinte Escolar produziu avanços na intervenção política — antes, durante e após a Conferência Estadual —, identificados e ratificados durante a construção dos projetos políticos pedagógicos, na reconstrução curricular e na constituição e fortalecimento das políticas educacionais; pela prática



pedagógica que constantemente refletia e era reflexo das construções de documentos, de relatos, etc., produzindo, assim, uma abertura maior ao intervir nas questões locais e significar a relação com o conhecimento e o ensino.

Algumas escolas garantiram a educação ambiental em seus projetos políticos pedagógicos, na sua prática cotidiana, envolvendo a comunidade escolar nesse importante debate. As escolas, com a participação das comunidades e organizações, desenvolveram um amplo trabalho de pesquisa da realidade na perspectiva da sensibilização dos próprios educandos e comunidades para as questões socioambientais.

Ocorreu o intercâmbio entre regiões e outros Estados, o diálogo com a comunidade, projetos, saberes, identidades na perspectiva do trabalho com as potencialidades e degradações ambientais.

A escola pública, antes fechada em si mesma, estava procurando abrir-se a uma maior participação da comunidade, chamando, assim, todos ao comprometimento no processo educativo. Nesse sentido, a Educação Ambiental Dialógica ganhou força por propor pressupostos teóricos referenciados na educação freireana, de partir da realidade, dialogar com o senso comum, valorizar o saber tradicional/popular, pesquisar, construir socialmente conhecimentos necessários na perspectiva da emancipação dos cidadãos com relação ao meio social e natural de forma sustentável.

A cidadania é uma possibilidade concreta e precisa ser construída no cotidiano de desafios e lutas coletivas diárias. A escola é um lugar privilegiado onde a cidadania pode ser construída.

Na organização da Teia Estadual de Educação Ambiental, ocorreu no local e na região, por meio das escolas, a escolha dos educadores para serem referência em educação ambiental e organizar processos de formação de formadores e estabelecer com a comunidade as discussões sobre a educação (sócio)ambiental.

Essa trajetória conta o processo de formação de formadores em educação ambiental no período de 2001 a 2002, quando foi construída uma Teiambiental, ou seja, uma teia de formadores ambientais dentro da rede pública de ensino no Estado do Rio Grande do Sul.

Um desafio aos educadores críticos e propositivos, na sua práxis pedagógica em educação e, em particular, em educação ambiental pode acontecer com a

sensibilização da comunidade para a participação na elaboração de alternativas sociais e ambientais. Estabelecendo um valor maior à democracia participativa — direta — que constitui autores-atuantes na defesa de objetivos individuais e coletivos e, assim, restringe a representatividade por vezes concedida sem uma necessária correspondência aos anseios dos representados.

A educação ambiental, em sintonia com a educação freireana na perspectiva da geração de ambiências, pode ser considerada uma “educação menor” e, por meio da transversalidade rizomática, possibilitar a ampliação de trânsitos pela multiplicidade dos saberes. Nesse sentido, pensar um currículo transversal e rizomático, não-disciplinar, voltado à formação da subjetividade autônoma é tarefa coletiva, podendo contar com a pesquisa social e ambiental, em que os campos de saberes estão abertos, com horizontes, mas sem fronteiras. A perspectiva transversal propõe um currículo caótico, singular e anárquico, por meio da reciprocidade, educador/a constroem relações intersubjetivas, autônomas entre educandos e comunidades educativas.

É tarefa dos educadores com os educandos desvelarem os diferentes níveis de compreensão da realidade, à medida que vão compreendendo sua própria situação e a relação entre a realidade local e contextos mais amplos e mesmo universais. Nesse sentido, organizar o currículo da escola é tarefa coletiva, sendo esta uma contribuição essencial na seleção de conteúdos/temas significativos e saberes necessários à compreensão da realidade, com possibilidades de transformá-la, pressupõe pesquisa da realidade local, contextualizada pelos sujeitos; diálogo entre diferentes saberes; dialogicidade como metodologia de construção das práticas; transversalidade rizomática e transdisciplinaridade.

Lutemberger, em seu depoimento no Encontro de Formação Regional, em 24 de abril de 2002, em Santa Cruz do Sul, lembrou a relação que estabeleceu com seu pai, que lhe mostrava a natureza e que aprendia dessa relação, respondendo a sua curiosidade, incentivada pela atenção e o cuidado de seu pai. Recomendava aguçar a curiosidade dos estudantes para que eles pudessem se desenvolver com criatividade e viessem a contribuir com um mundo melhor, porque é preciso profissionais capacitados, éticos e comprometidos com as causas ambientais. Nesse sentido, as contribuições de Lutemberger dialogam com os ensinamentos de Freire, na direção da curiosidade epistemológica, da investigação, pesquisa na

compreensão das realidades, no diálogo, construção e produção de novo conhecimento. Tem-se, assim, um olhar mais pedagógico e um olhar mais ambiental que se interpenetram e contribuem para a reflexão interdependente de todos os fatores sociais e ambientais.

A educação ambiental engajada e política não pode ser tratada simplesmente como temática, mas como prática cotidiana das relações sociais que se estabelecem espacialmente. A educação ambiental pode identificar as representações sociais na prática pedagógica cotidiana, através do diálogo no processo de educação.

A educação ambiental não deve basear-se na transmissão ou construção de conteúdos específicos, pois, estes surgem da pesquisa social e ambiental, onde as potencialidades e degradações observadas e levantadas, no cotidiano vivido pelos estudantes e educadores, serão estudadas.

Ao educador-militante cabe produzir uma ação e uma construção coletivas, respeitando, valorizando os saberes com os quais o educando chega à escola e dialogando com a razão de ser de alguns desses saberes com o ensino de conteúdos/temas e temáticas.

É na práxis que o educador/a ambiental se configura, constrói a sua identidade, podendo olhar a sua prática cotidiana e refletir sobre a mesma, percebendo seus entraves e limites e superando o que julgar contraditório na prática de uma educação ambiental dialógica, crítica, política e de intervenção.

No contexto da construção de política pública para a Educação Ambiental, da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, resgatou-se a autobiografia formadora do autor desta dissertação e biografias e narrativas que trazem o processo em que os educadores/as se configuram como educadores/as ambientais.

Contribuições que contam as experiências formadoras e constituem as narrativas de formação, as quais permitem um diálogo entre os autores dessas narrativas, no respeito a cada cultura e aos diferentes grupos identitários, em que estabelecem relações recíprocas e interculturais.

Os processos de formação tinham o objetivo de construir, com os profissionais do Rio Grande do Sul e do Amapá, a identidade de educadores ambientais.

Nesse panorama, em correspondências, tanto no Amapá quanto no Rio Grande do Sul, pôde-se perceber semelhanças, principalmente, no que se refere a

problemas ambientais e, observar as potencialidades, a participação da população com sua crença e a esperança de um futuro melhor para si e também seus filhos.

As narrativas permitiram aproximar as pessoas, estabelecer um reconhecimento e proporcionar uma identificação, um movimento comum de intervenção política e pedagógica, na perspectiva da constituição de lideranças, no campo da educação, para um processo de formação de educadores.

Nesse processo de intervenção/atuação, os educadores/autores se identificam e se reconhecem enquanto educadores/as ambientais, e, em suas narrativas, descrevem os lugares onde vivem e trabalham, as belezas naturais e os problemas sociais e ambientais. Nesse sentido, o diálogo sobre essas experiências, via narração de si mesmo, ocorre com associações livres numa coerência narrativa.

A constituição da Teia de Formação Continuada em Educação Ambiental foi concebida na relação com a comunidade e a Educação Básica, na constituição do eco-cidadão planetário, capaz de se posicionar criticamente e de construir novas éticas, onde a Terra possa ser percebida como única comunidade.

A rede, que é virtual, somente se faz real quando utilizada no processo da ação. Por ser a rede global e local, a sua realidade revela a superposição de vários sistemas lógicos, a mistura de várias racionalidades.

A Educação Ambiental se articulou aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, contemplando a realidade de cada comunidade e problematizando a fragmentação do conhecimento; sinalizando para uma intervenção transdisciplinar, no diálogo entre as áreas do conhecimento e os diferentes saberes, construindo alternativas às problemáticas das relações sociais e ambientais locais, na Construção da Escola Democrática e Popular.

É urgente a construção de novas relações e, para isso, é preciso uma nova visão, um “saber ambiental” e práticas que possibilitem o exercício de “eco-cidadania-planetária”, no cotidiano de desafios e lutas coletivas, na busca de contextos sustentáveis, num diálogo permanente entre gerações e culturas.

Nesta época de degradações, precisa-se construir novas teorias, pensamentos e um saber ambiental que faz falar as verdades silenciadas, os saberes subjugados, as vozes caladas.

Na perspectiva de romper com a colonialidade do saber a antropofagia cultural oswaldiana pôde contribuir com a não reprodução de normas e modelos

importados, estabelecendo relações com outras culturas, mas valorizando as raízes brasileiras, devorando esse eurocentrismo, deglutindo, construindo uma cultura latinoamericana.

Buscar uma ação/reflexão de forma transdisciplinar no ambiente onde os estudantes vivem, moram e trabalham foi e tem sido um desafio das escolas no cotidiano de seu fazer político-pedagógico, em que os conteúdos fragmentados, os desafios políticos, acerca dos mecanismos de regulação social, do aumento da degradação ambiental e das desigualdades sociais se configuram como questões ambientais importantes. Frente a esse desafio, é preciso pensar formas de intervir nos problemas sociais e ambientais via processo educativo.

Os limites territoriais são fundamentais para se entender as relações sociais e de poder. A “desumanidade” tem imposto ao planeta todo tipo de degradações, devido às formas de organização social e política que os “seres humanos” construíram ou que uns poucos impuseram a grande maioria dos povos.

A participação cidadã, em nível individual ou em ONGs e movimentos, na construção de uma sociedade mais justa e ecologicamente sustentável, tem sido crescente, e sua importância é indiscutível.

A elaboração de cadernos pedagógicos é de fundamental importância para impulsionar o processo educacional e levar a comunidade a refazer significados e práticas.

A educação, em geral, e a educação ambiental, em particular, se ocupam do conhecimento historicamente elaborado, dialogando com os saberes populares/tradicionais, em sua construção e reconstrução crítica, para melhor compreender a realidade, com possibilidade de transformá-la.

A relação de reciprocidade da escola com a comunidade é um trajeto que tece fios e entrelaça saberes.

Em síntese, é possível propor os seguintes indicativos para uma educação ambiental dialógica, crítica, política e de intervenção:

- O educador/a intervém e estabelece relações entre contextos educacionais e contextos ambientais.
- O foco da intervenção do educador/a ambiental está na compreensão do problema.

- Alimentar o processo da educação ambiental dialógica é estabelecer uma relação contextual entre sujeitos e contextos.
- Os educadores críticos e propositivos, em sua práxis pedagógica, podem enfrentar um desafio ao sensibilizar as comunidades à participação na elaboração de alternativas sociais e ambientais.
- A democracia participativa restringe a representatividade concedida, sem uma correspondência aos interesses dos representados, constituindo autores-atuantes na defesa de objetivos individuais e coletivos.
- A participação popular e direta contribui com a construção da autonomia dos envolvidos na construção de políticas sociais.
- A educação ambiental, em sintonia com a educação freireana na perspectiva da geração de ambiências, pode ser considerada uma “educação menor” se possibilitar uma ampliação dos trânsitos pela multiplicidade dos saberes.
- A pesquisa social e ambiental, de forma coletiva, pode contribuir para a construção de um currículo transversal, não-disciplinar e rizomático voltado à formação da subjetividade autônoma.
- O currículo caótico, anárquico, transversal e rizomático, no qual os campos de saberes estão abertos com horizontes, mas sem fronteiras, e, na reciprocidade, educador/a constrói relações intersubjetivas, autônomas entre educandos e comunidades educativas.
- Organizar o currículo da escola é tarefa coletiva, sendo esta uma contribuição essencial na seleção de conteúdos/temas significativos e saberes necessários à compreensão da realidade, com possibilidades de transformá-la.
- Contribuem para a construção re-construção curricular: a pesquisa da realidade local, contextualizada pelos sujeitos; o diálogo entre diferentes saberes; a dialogicidade como metodologia de construção das práticas; a transversalidade rizomática e transdisciplinar.
- O educador/a ambiental com os educandos assumem a tarefa de desvelarem juntos os diferentes níveis de compreensão da realidade, compreendendo sua própria situação e a relação entre realidade local e contextos mais universais.

- A educação ambiental não deve basear-se na transmissão ou construção de conteúdos específicos, pois estes surgem da pesquisa social e ambiental.
- A educação ambiental não está vinculada à transmissão de conhecimentos sobre a natureza.
- Exercitar a representação de mundo é torná-la mais consciente para qualificar a própria relação do sujeito da representação com o seu mundo.
- O diálogo pode identificar as representações sociais, entre os participantes do processo de educação ambiental, na prática pedagógica cotidiana.
- O meio ambiente e as questões ambientais hoje integram a cidadania, a dimensão social e política do ser humano.
- O debate da questão ambiental extrapola o lugar e compreende a própria forma como a sociedade se relaciona com a natureza.
- As potencialidades e degradações observadas e levantadas no cotidiano vivido pelos estudantes e educadores serão o foco de estudos da educação ambiental.
- O educador/militante produz uma ação e uma construção coletivas, no diálogo e valorização dos saberes com os quais o educando chega à escola, na relação com o ensino de conteúdos/temas e temáticas.
- Na práxis o educador/a ambiental se configura, constrói a sua identidade, refletindo o cotidiano e percebendo entraves e limites a prática de uma educação ambiental dialógica, crítica, política e de intervenção.
- “Ninguém forma ninguém” e a cada um pertence transformar em formação os conhecimentos que adquire e/ou as relações que estabelece.
- A educação acontece quando apreendemos o contexto, nos fazemos compreender e ampliamos as possibilidades da construção do conhecimento no processo educativo.
- Considerando as diferentes realidades, a formação continuada tem o objetivo de refletir e re-significar as práticas cotidianas da vida da escola, para isso, faz-se necessário oportunizar aos sujeitos desse processo diferentes momentos de discussão e de aprofundamento teórico, assegurando a participação da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, A. N. **Os domínios de natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas brasileiras. 3. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

AB'SABER, A. N. **Geomorfologia: potencialidades paisagísticas brasileiras**. São Paulo: USP, 1977.

AIGNER, C. Educação Popular em Porto Alegre, geografia e cidadania. In: AIGNER, C. *et al.* **Um pouco do mundo cabe nas mãos**: geografizando em educação o local e o global. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

AIGNER, C. Geografia e educação ambiental: construindo a cidadania a partir da valorização do lugar na Escola Municipal Professor Larry José Ribeiro Alves. In: AIGNER, C.; MOLL, J.; REGO, N. **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

APPADURAI, A. Disjuncture and differences in the global culture. In: FEATHERSTONE, M. **Global culture**. London: Sage, 1990.

BARCELOS, V. Antropofagia cultural e educação ambiental: contribuições à formação de professores (as). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: [.<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt22/gt221091int.rtf>](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt22/gt221091int.rtf). Acesso em: 20 abr. 2008.

BARCHI, R. **As pichações nas escolas**: uma análise sob a perspectiva da educação ambiental libertária. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2006.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2005.

BOFF, L. **Princípio Terra**: a volta à terra como pátria comum. São Paulo. Ática, 1995.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do Mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia da Letras, 2005.



BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular**: leituras de operárias. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, C. R. Escrito com o olho: anotações de um itinerário sobre imagens e fotos entre palavras e idéias, In: **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. MARTINS, J. de S.; ECKERT, C.; NOVAES, S. C. (Org.). Bauru: Edusc, 2005.

\_\_\_\_\_. **La educación popular em América Latina**. Quito, CEDEP, 1989.

\_\_\_\_\_. **Memória sertão**. São Paulo: Cone Sul/ Ed. UNIUB, 1998.

\_\_\_\_\_. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.456, de 25 de abril de 1997. Institui a Lei de proteção de cultivares e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 de abril de 1997.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 de abril de 1999.

BRASIL. **Lei nº 4.776, de 27 de abril de 2005**. Dispõe sobre a gestão de florestas públicas para a produção sustentável, institui, na estrutura do Ministério do Meio Ambiente, o Serviço Florestal Brasileiro – SFB, cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento Florestal – FNDF, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.asibama.org.br/desmote/EMP\\_232\\_depVanessa.pdf](http://www.asibama.org.br/desmote/EMP_232_depVanessa.pdf)>. Acesso em: 04 out. 2008.

CALLAI, H. C. Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: AIGNER, C. *et al.* (Org.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos**: geografizando em educação o local e o global. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

CANEVACCI, M. **Sincretismi**: una esplorazione sulle ibridazioni culturali. Genova: Costa & Nolan, 1995.

CAMINI, L. *et al.* **Educação pública de qualidade social**: conquistas e desafios, Petrópolis: Vozes, 2001.

CAMINI, L. **O processo de construção da política educacional do Rio Grande do Sul de 1999 a 2002**: relações, limites, contradições e avanços. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CASTORIADES, C.; COHN-BENDIT. **De l'écologie à l'autonomie**. Paris: Seuil, 1981.

CASTRO, M. C. **Desenvolvimento sustentável e gestão ambiental na formulação de políticas públicas**: a experiência do estado do Amapá. Macapá: Ceforh/Sema, 1998.

CECEÑA, A. E. La territorialidad de la dominación: Estados Unidos y América Latina. **Revista Chiapas**, México, DF, n. 12, 2001. Disponível em: <<http://membres.lycos.fr/revistachiapas/No12/ch12cecena.html>>. Acesso em: 20 maio 2008.

CHAUÍ, M. Pós-modernismo, modernismo e marxismo. In: CASTORIADIS, C. *et al.* **A criação histórica**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992.

CHASSOT, A. Desafios curriculares para que um outro mundo seja possível. In: SIMPÓSIO SUL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2002, Erechim. **Anais...** Erechim: URI, 2002.

CLAVERO, B. **Derecho indígena y cultura constitucional en América**. México: Siglo XXI, 1994.

CORRAGIO, L. **Desenvolvimento humano e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

DELUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DESCARTES, R. **Discurso do método**: regras para a direção do espírito. São Paulo: Martin Claret, 2005.

DOBSON, A. **Pensamiento político verde**: una nueva ideología para el siglo XXI. Barcelona: Pídots Ibérica, 1999.

FAYERABEND, P. K. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FALS BORBA, O. La ciencia y el pueblo (reflexiones sobre el significado y rol de la ciencia en la participación popular). **Praxis Centroamericana**, San José: CEASPA, n. 1, jul/dez 1982.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. São Paulo: Positivo, 2004.

FIGUEIREDO, J. B. A. **Educação ambiental dialógica**: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina. Fortaleza: UFC Edições, 2007.

\_\_\_\_\_. As contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT22-2184--Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2008.

FISCHER, N. B. Educação Ambiental entrelaçada com Educação Popular: aprendizagens com os saberes dos tempos dos sujeitos e das práticas. Texto digitado.

FLEURI, R. M. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Líber Livros Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. Sonho que se sonha junto é realidade: considerações em torno da escola democrática e popular. In: GONSALVES, E. P. (Org.). **Educação e grupos populares**: temas (re)correntes. Campinas: Alínea, 2002.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer?** Teoria e prática em educação popular. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GALEANO, E. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GALLO, S. **Educação anarquista**: paradigma para hoje, Piracicaba: Unimep, 1995.

\_\_\_\_\_. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GANGCHEN, T.Y.S. Lama. **Fazendo as pazes com o meio ambiente**. Milão: Lama Gangchem Peace Publications, 1997.

GARCIA, R. L. (Org.). **Método**: pesquisa do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GEMAQUE, I. S. F. C. A inserção da educação ambiental no paradigma verde. In: CHAGAS, M. A. (Org.). **Sustentabilidade e gestão ambiental no Amapá**: saberes Tucujus. Macapá: Sema, 2002.

GERMANO, M. A. L. **Narrativas de idosos sobre a escola**: uma leitura freireana. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2006.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (Des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1989.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1993.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 1995.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. 9. ed. Campinas: Papirus, 2005.

HAAG, C. Pacato cidadão. **Revista Pesquisa Fapesp**, São Paulo, n. 120, Fev. 2006. Disponível em:

<[http://www.revistapesquisa.fapesp.br/novo\\_site/extras/imprimir.php?id=2734&bid=1](http://www.revistapesquisa.fapesp.br/novo_site/extras/imprimir.php?id=2734&bid=1)>. Acesso em: 20 maio 2008.

HAESBAERT, R. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, S. A formação de um intelectual diáspórico. In: SOVIK, L. (Org.). **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HANH, T. N. **Ensinaamentos sobre o amor**: desenvolvendo a capacidade de amar com alegria e compaixão. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Hucitec, 1993.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século **XX**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JODELET, D. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÃO SOCIAL E INTERDISCIPLINARIDADE. 1997, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPb, 1997.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

KAVÁFIS; K. **Ítaca**. 1911. Tradução de José Paulo Paes. Disponível em: <<http://nadanonada.blogspot.com/2007/06/itaca.html>>. Acesso em: 04 out. 2008.

KINDEL, E. A. I.; SAMMARCO, Y. M.; SILVA, F. W. **Educação Ambiental**: vários olhares e várias práticas. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KOUTZII, F. **Memórias do presente 4**: o desenvolvimento do Rio Grande do Sul opções e tentativas. Porto Alegre: Assembléia Legislativa, 2005.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. (Org.). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LANDER, E. (Org.). **Colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidade y desidentificación. In: **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LEFF, H. (Org.). **La complejidad ambiental**, México: Siglo XXI/Pnuma, 2000.

\_\_\_\_\_. **Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo.** México: Siglo XXI, Ed. 1986/2000.

\_\_\_\_\_. **Saber ambiental.** Petrópolis, Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Sobre la articulación de las ciencias en la relación naturaleza-sociedad. In: LEFF, E. (Org.). **Biosociología y articulación de las ciencias.** México: Unam, 1981.

LEIS, H. (Org.) **Ecología e política mundial.** Petrópolis: Vozes, 1992.

LINDAU, H. G. L.; PIRES, C. L. Z.; RODRIGUES, M. M.. Geografizando lugares: transitando por diferentes ambiências. In: AIGNER, C. et al. (Org.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos:** geografizando em educação o local e o global. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

LOUZADA, N. M. **Notas para a equipe do Seminário Perspectiva Socioambiental em Educação,** 2001. Manuscrito.

LUTZENBERGER, J. **Fim do Futuro?** Manifesto ecológico brasileiro. 5. ed. Porto Alegre: Movimento, 1999.

MATURANA H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MELLUCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva:** pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

MENEGAT, R.; *et al.* **Atlas ambiental de Porto Alegre.** Porto Alegre: UFRGS, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parecer sobre o Caderno pedagógico n° 3:** proteção sócio-ambiental / semana da pátria 2001, publicado pela Secretaria de Educação do Estado do RS. Porto Alegre, 2001. (Documento interno da SE).

MONTERO, M. Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era. Cómo pensar las Ciencias Sociales desde América Latina. In: SEMINÁRIO LAS CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES: REFLEXIONES DE FIN DE SIGLO, 1998, Caracas. **Anais...** Caracas: Dirección de Estudios de Postgrado/Facultad de Ciencias Económicas y Sociales/Universidad Central de Venezuela, 1998.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004.

PASSOS, M. M. **Revista Geosul**, Florianópolis, v.13, n. 25, 1998.

PELICIONE, A. **Educação ambiental**: limites e possibilidades de uma ação transformadora. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PINHEIRO, S. **Transgênicos: o fim do gênesis**. Porto Alegre: Fundação Jiquira Candirú, 1999.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A globalização da natureza e a natureza da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PRIGOGINE, I.; STENGER, I. **La Nouvelle Alliance**. Paris: Gallimard, 1981.

REFFATTI, L. V. Representações de undo: iniciando um trabalho psicopedagógico em interface com uma geografia fenomenológica. In: HEIDRICH, A; REGO, N.; SUERTEGARAY, D. (Org.). **Geografia e educação**: geração de ambiências. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2000.

REIGOTA, M. A. S. A educação ambiental frente ao esfacelamento da cidadania no governo lula. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, 11., 2006, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: ANPEPP, 2006. Disponível em:  
<[www.ecomarapendi.org.br/rebea/Arquivos/Reigota%20Anpepp\\_16.08.06.doc](http://www.ecomarapendi.org.br/rebea/Arquivos/Reigota%20Anpepp_16.08.06.doc)>.  
Acesso em: 20 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Sou neto do Tomé. In CANDAU, V. (Org.). **Cultura, linguagens e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental: autonomia, cidadania e justiça social. **Debates Socioambientais**, São Paulo: CEDEC, v. 2, n. 7, p. inicial-final, jun./set. 1997.

\_\_\_\_\_. A contribuição da ciência ao desenvolvimento com base ecologista. In: BECKER, D. F. (Org.). **Desenvolvimento sustentável**: necessidade e/ou possibilidade? 4. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Ecologia, elites e intelligtensia na América Latina**: um estudo de suas representações sociais. São Paulo: Annablume, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Ecologistas**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Encontros Lusófonos** – Educação ambiental durante o regime militar, no Centro de Estudos Luso-Brasileiros na Universidade de Sofia, 2006 a.

\_\_\_\_\_. **La transversalidad en Brasil**: la banalización neoconservadora de una propuesta pedagógica radical, *Tópicos en educación ambiental*, Guadalajara, v. 2, n. 6, p.inicial-final, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental e cidadania. In: **Muda o Mundo Raimundo**. Brasília: WWF, 1997.

\_\_\_\_\_. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental: fragmentos de sua história no Brasil. In: NOAL, F.O. *et al.* (Org.) **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998.

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre representações sociais: uma conexão com a educação ambiental. **Textos escolhidos em Educação Ambiental de uma América à outra**. Montreal: Les Publications ERE-UQAM, 2002a. Tome 2.

\_\_\_\_\_. El estado del arte de la educación ambiental en Brasil. **Tópicos en Educación Ambiental**, Guadalajara, n. 4, p. inicial-final, 2002c.

\_\_\_\_\_. Ciencia e sustentabilidad: Contribución de la investigación en educación ambiental en Brasil. **Trajectorias**, Monterrey, ano VIII, n.. 20-21, p. 89-99, enero-agosto, 2006. Disponível em: <[http://w3.dsi.uanl.mx/publicaciones/trayectorias/20y21/dossier/ciencia\\_y\\_sustentabilidad.pdf](http://w3.dsi.uanl.mx/publicaciones/trayectorias/20y21/dossier/ciencia_y_sustentabilidad.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b.

REIGOTA, M. A. S.; PRADO B. H. **Educação ambiental**: utopia e práxis, 2008. No prelo.

REIGOTA, M. A. S.; POSSAS, R.; RIBEIRO, A. (Org.), **Trajetórias e narrativas através da educação ambiental**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



REIGOTA, M. A. S.; ESMÉRIO, M. (Org.). **Um olhar sobre a educação ambiental**. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 2002.

REGO, N. Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a geografia e a educação. In: HEIDRICH, Á.; REGO, N.; SUERTEGARAY, D. **Geografia e educação**: geração de ambiências. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. In: AIGNER, C.; MOLL, J.; REGO, N.. **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. **Política social**. Porto Alegre: GERGS, 2001a.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **A educação ambiental na construção da Escola Democrática e Popular**. Porto Alegre: Corag, 2002a.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Princípios e diretrizes para a educação pública estadual**: construção da escola democrática e popular. Porto Alegre: Corag, 2000a.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Proteção socioambiental**. Porto Alegre: Corag, 2001b. Material de Apoio.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Realidade socioeconômica e dados educacionais do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Corag, 2000b. (Constituinte Escolar, Caderno 2).

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Um olhar sobre a educação ambiental**. Porto Alegre: Corag, 2002b.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Meio Ambiente. **Código estadual do meio ambiente**. Porto Alegre: Corag, 2000c.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Meio Ambiente. **Conferência estadual do meio ambiente**: desafios para o desenvolvimento sustentável do RS. Resoluções da Confema 2000. Porto Alegre: Corag, 2000d.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Meio Ambiente. **Conferência estadual do meio ambiente**: o equilíbrio ambiental em nossas mãos. Resoluções da Confema 2002. Porto Alegre: Corag, 2002c.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Meio Ambiente. **Legislação de recursos hídricos**. Porto Alegre: Corag, 2000e.

RODRIGUES, A. A questão ambiental e a (re) descoberta do espaço: uma nova relação sociedade/natureza? **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n 73, 1994.

RODRIGUES, V. R. Mãe compra um planeta para mim? In: RODRIGUES, V. R. (Org.). **Muda o mundo Raimundo**: educação ambiental no ensino básico do Brasil. Brasília: WWF/MMA, 1997.

RODRIGUES, R. O. **O programa de extensão e melhoria do Ensino Médio no Rio Grande do Sul (1999/2002)**: a afirmação do público na construção das políticas educacionais. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SACHS, I. **Ecodesarrollo**: desarrollo sin destrucción. México: El Colegio de México, 1982.

SAMPAIO, S. M. V. Costuras narrativas: discutindo a “fabricação” de identidades em educação ambiental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT22-2184--Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2008.

SANTOS, L. H. S. **Um olhar caleidoscópico para as representações culturais de corpo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Livraria Nobel, 1987.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 2002.

SANTOS, W. G. **Horizonte do desejo**: instabilidade, fracasso coletivo e inércia social. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 2006.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, A. J. **A casa, a escola e as identidades dos/das educadores/as ambientais**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2006.

SILVA, E. *et al.* Política pública de educação ambiental da secretaria de estado da educação do Rio Grande do Sul. In: KINDEL, E. A. I.; SILVA, F. W.; SAMMARCO, Y. M. (Org.). **Educação ambiental**: vários olhares e várias práticas. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, E. S. **Gerenciamento integrado dos resíduos sólidos urbanos: e os catadores?** Associação de Reciclagem Ecológica da Vila dos Papeleiros de Porto Alegre. 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SUERTEGARAY, D. M. A. Espaço geográfico uno múltiplo. In: SUERTEGARAY, D. M. A.; VERDUM, R.; BASSO, L. A. (Org.). **Ambiente e lugar no urbano**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. Notas sobre epistemologia da Geografia. Cadernos geográficos, Florianópolis: CFH/UFSC, n. 12, p. inicial-final, maio 2005.

SUERTEGARAY, D. M. A.; GUASSELLI, L. A.; VERDUM, R. (Org.) **Atlas da arenização**: sudoeste do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria da Coordenação e Planejamento do Governo do Estado Rio Grande do Sul, 2001.

TORRES, R. M. **Auladentro**. Quito: Instituto Fronesis/Unicef, 1992.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1968.

WAINWRIGHT, H; BRANFORD, S. (Eds). **En el ojo del huracán**: visiones de militantes de izquierda sobre la crisis política de Brasil. Amsterdã: Transnational Institut, 2006.

UNGER, N. M. **Da foz à nascente**: o recado do rio. São Paulo: Cortez, 2001.

## **APÊNDICE A – REMINISCÊNCIAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O ENSINO MÉDIO NA SE NA GESTÃO OLÍVIO DUTRA**

Ao relacionar as contribuições do companheiro Romir e da companheira Eliane os faço no sentido de suas contribuições, expressas por suas trajetórias de vida junto a Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, nesse período de 1999 a 2002, da qual fomos partícipes, atuantes e suas narrativas apresentam duas posições importantes para os leitores em futuras pesquisas nessa área.

A narrativa do Romir traz a visão de coordenador de política pública de Ensino Médio e estabelece um diálogo com a política de Educação Ambiental, conforme o propósito desenvolvido na prática, na comunicação e atuação conjunta dessas duas políticas, na perspectiva da formação de formadores críticos e propositivos com relação ao meio social e ambiental. Refletindo assim, uma práxis permanente do educador-militante que dialogando com a comunidade desvenda coletivamente a realidade na construção de alternativas possíveis.

### **Olá meu amigo Milton,**

Também, coloco em um nível diferente a relação que construímos maturada pelo tempo, forjada pelo trabalho conjunto e respeito ao modo particular de compreender o mundo de cada um de nós.

Quanto a tua solicitação, fiquei um pouco sem saber por qual direção seguir para dar conta de relatar o processo vivido na SE, entrelaçar com minha história de vida e apontar continuidades e limites do processo implantado. Decidi deixar fluir, meio no fluxo de meu pensamento. Portanto, deixe de lado algumas inconsistências e falta de continuidade que possa ocorrer entre os assuntos trabalhados, ou se preferir, tome-as como mais um elemento para sua análise, afinal o que não falamos é, normalmente, tão significativo quanto o que é falado.

Quando desenvolvi meu projeto de mestrado, no qual analisava o projeto de expansão e melhoria do ensino médio, uma parceria entre o MEC e o BID na qual os estados eram co-executores, utilizei como ilustração a figura do deus grego/romano Janus, que é representado por um rosto de duas faces que olham para direções

opostas. Este deus, que origina o nome do mês de janeiro, é considerado o deus dos portais, que olha tanto o que passou quanto o que virá, o passado já vivido e o futuro que se desenha, tornou a aparecer em meu pensamento quando comecei a refletir sobre a relação entre a Educação Ambiental e o Ensino Médio, o qual era coordenador estadual, na SE, durante o governo Olívio Dutra.

Ao olhar pela face que observa o que passou para a correlação de forças presente no contexto da época, vejo uma ousadia muito grande em propor para a totalidade da sociedade gaúcha a possibilidade de discutir a escola pública, procurando construir coletivamente princípios e diretrizes a partir da *Constituinte Escolar*. Esse movimento foi único e, com a dimensão e o grau de participação direta, não se repetirá principalmente pelo descompasso entre o tempo necessário para desenvolver esse tipo de proposta com qualidade e o tempo do governo. O primeiro é um tempo longo, que requer um permanente processo de sensibilização, de envolvimento, de investimento no diálogo e, portanto, um tempo de disputa e de conflito. Em oposição a essas demandas, o tempo do governo é mais curto, exige respostas rápidas e, sempre que possível aposta na eliminação do conflito pela imposição do lugar comum.

Nesse sentido, só é possível analisar os processos desenvolvidos na educação do estado naquele período se articulada ao contexto histórico da época no qual era possível identificar, ainda, a disputa entre projetos de sociedade bastante antagônicos. De um lado o governo FHC, com seu recorte neoliberal na condução das políticas econômicas e terceira via na sua relação com a sociedade. Um projeto se baseava na privatização das empresas, serviços e bens públicos ou no repasse da execução das políticas públicas para a sociedade civil, especialmente as ONGs, visando à diminuição do Estado. No outro lado, o governo Olívio, fundado na implantação de uma esfera de controle público sobre o Estado, na democracia direta para a construção de políticas públicas e na compreensão do Estado como indutor da economia. Esses dois projetos estavam em disputa e, sem reduzir a uma dicotomia entre um ser certo e o outro errado apontava para caminhos diferentes na forma de conceber e conduzir o Estado e, portanto, das políticas públicas. Este cenário de disputa é fundamental para compreender as políticas educacionais que se constituíram durante o governo Olívio.

Caracterizando um pouco mais o governo Olívio, contexto no qual foram construídas as políticas educacionais do ensino médio e da educação ambiental é importante acrescentar que o *Governo Democrático e Popular* de Olívio Dutra estava assentado, segundo o Deputado Estadual Flavio Koutzi, do Partido dos Trabalhadores, em três diretrizes básicas:

Um desenvolvimento econômico que fosse sustentável, solidário, desconcentrado, gerador de emprego e renda; a busca de um desenvolvimento social que garantisse a inclusão, com justiça social e universalização dos direitos; e uma gestão pública participativa, o que significava reconstruir o Estado fortalecendo a cidadania. (KOUTZII, 2005)

O desdobramento dessas diretrizes apontava para uma articulação permanente entre o desenvolvimento econômico e social e a participação ativa da população na definição de investimentos, estabelecimento de prioridades e na fiscalização dos gastos públicos.

Para colocar em prática o novo modelo de gestão, foi implantado o Orçamento Participativo Estadual, com quatro princípios basilares: a participação universal do cidadão; a discussão dos recursos destinados a investimentos; a auto-regulação do processo; e a prestação de contas à população.

O deslocamento da esfera decisória dos grupos de poder tradicionais, que se consolidaram ao longo da história do Estado, para o debate público envolvendo diretamente os cidadãos, que elegiam seus delegados e definiam os investimentos, causou tensões e conflitos durante todo o processo de implantação do *Orçamento Participativo (OP)*. Esse se transformou em um dos alvos prioritários de representantes do legislativo, vinculados a partidos conservadores, que encontravam espaço permanente na mídia para desconstruí-lo enquanto método inovador de gestão pública. Outro ponto interessante de disputa se deu no material produzido sobre Educação Ambiental, que foram debatidos na TV devido a utilizarem palavras de “baixo calão”, que na verdade eram citações de autores como Galeano.

Entretanto, do movimento de realizar a inflexão da estruturação do Estado a partir da participação popular, sobressai à importância de construção da democracia como “instrumento de construção da política social, pois é no espaço de tomada de decisões que são estabelecidas as políticas a serem implementadas sobre as

condições de vida da população" (RIO GRANDE DO SUL, 2001a). Transparece, assim, a tentativa de redefinir o Estado em bases diferentes das que predominavam no cenário nacional e internacional, ou seja, para o *Governo Democrático e Popular* "a reconstrução do Estado impõem-se como uma possibilidade civilizada de universalizarem-se direitos e eliminarem-se injustiças e desigualdades sociais". (RIO GRANDE DO SUL, 2001a).

Na consecução desse intento, as políticas sociais foram elaboradas a partir de quatro pressupostos principais: (I) universalização de direitos, com a compreensão e o compromisso do Estado na garantia e provimento dos direitos sociais e de cidadania a todos os cidadãos; (II) unicidade das políticas sociais, com a integração das ações sociais visando o atendimento integral de indivíduos ou famílias; (III) caráter público, remetendo para o papel central do Estado na função de regular, fiscalizar, articular e promover relações sociais para eliminar injustiças e desigualdades; e (IV) controle social, capaz de garantir a participação e o controle das ações do governo pela sociedade.

Ao propor esses pressupostos para as políticas sociais, o Governo Olívio Dutra evidencia um recorte teórico e político para a elaboração e gestão de suas ações que não era interpretado da mesma forma pelos seus agentes políticos. Longe de ser um bloco monolítico, a gestão era perpassada por conflitos internos e disputas entre grupos com concepções diferentes que, muitas vezes, contribuíam para diminuir a potência das políticas implantadas. Observando essa questão a partir das relações que se estabeleceram entre a Secretaria da Educação e demais instâncias do Governo no processo do Orçamento Participativo, Camini registra o seguinte:

Na análise dos limites e contradições do processo de participação da população na apresentação de suas demandas orçamentárias para a execução de obras e qualificação dos espaços pedagógicos, evidenciou-se a dificuldade de articulação e gestão conjunta entre a Secretaria de Educação – responsável pelo planejamento, execução e prestação de contas, a Secretaria de Obras – responsável pelo projeto arquitetônico das obras escolares e fiscalização da execução e a Secretaria da Fazenda – responsável pela liberação dos recursos, tanto para a execução das obras como para qualificação dos espaços pedagógicos. Esse processo demandava muito tempo, longas discussões, sendo muitas vezes levado à Coordenação de Governo para tomada de decisões mais rápidas, em especial quando se tratava do cumprimento de metas estabelecidas, envolvendo a superação de entraves burocráticos, tais como a liberação de

terrenos para construção de prédios escolares ou de recursos para aquisição de equipamentos necessários ao funcionamento normal das escolas. (CAMINI, 2005)

Nesse cenário, e articulando os pressupostos do *Governo Democrático e Popular* para as políticas sociais, foi planejada e implementada a proposta educacional da Secretaria Estadual de Educação, compreendida como o "desdobramento na rede pública estadual, do projeto de radicalização da democracia, através da participação da comunidade escolar na formulação, gestão e fiscalização das políticas públicas para o setor" (RIO GRANDE DO SUL, 2000a). No desenvolvimento da proposta, podem ser identificadas três concepções fundamentais: educação como um direito, radicalização da democracia e construção de uma proposta pedagógica nos marcos da Educação Popular.

Ao afirmar a educação como um direito, em especial das populações que tiveram "ao longo da história este direito negado, não conseguindo sequer entrar na escola, ou que dela foram excluídos" (RIO GRANDE DO SUL, 2000a). a SE compreendia o processo educativo como ontológico vinculado ao desenvolvimento integral das potencialidades do ser humano, bem como reconhecia ser dever do Estado garantir sua efetivação com qualidade.

A radicalização da democracia estava alicerçada na participação dos diferentes sujeitos na construção, implementação e fiscalização das políticas públicas, fazendo com que novas relações democráticas penetrassem no tecido social até suas raízes. A idéia era tornar, da forma mais consistente possível, a esfera pública gerida pela participação popular, transformada em um espaço de afloramento de contradições e na busca de encaminhamentos coletivos.

A construção de uma proposta pedagógica nos marcos da educação popular deveria envolver a SE, as Coordenadorias Regionais e o conjunto das escolas da rede pública estadual na perspectiva de estabelecer um "processo de formação e desenvolvimento da pessoa que interage individualmente e coletivamente, desvelando dialeticamente a realidade, transformando-a, construindo novas experiências que, sistematizadas através da ação-reflexão-ação, produzam novos conhecimentos" (RIO GRANDE DO SUL, 2000a). Essa aposta no processo enquanto método de trabalho exigia coragem e rigorosidade, pois era permeável ao contraditório, à disputa de visões, à emergência do que estava obscurecido e, por



isso mesmo, demandava um tempo maior. Isso porque o tempo necessário para o desenvolvimento de processos formativos não combina com a usual pressão sobre os gestores públicos por resultados rápidos, e, na época, se contrapunha à visão “hegemônica, de submissão aos valores do mercado, cuja preocupação única é formar consumidores e clientes, tornar a educação uma mercadoria submetida à lógica empresarial, naturalizando o individualismo, o conformismo, a competição, a indiferença e, conseqüentemente, a exclusão” (RIO GRANDE DO SUL, 2000a).

No percurso de afirmação dessas concepções e visando transpô-las para suas políticas públicas educacionais, a gestão em análise colocou em prática o processo da *Constituinte Escolar*, que envolveu uma parcela significativa da comunidade escolar gaúcha na definição dos princípios e diretrizes para a educação pública estadual.

Com este resgate é possível compreender melhor por que o desenvolvimento de uma política de educação ambiental na SE. Um dos elementos a serem analisados era a compreensão, por parte do Governo, de apostar na articulação entre educação e desenvolvimento social e econômico, que deveria ser integrado, integrador e sustentável. Outro ponto a ser considerado é a necessidade de responder institucionalmente a um demanda educacional nacional, ou seja, havia, nacionalmente, uma política de educação ambiental sendo implantada pelo MEC, leia-se governo FHC, e que deveria ser contestada com a constituição, em nível estadual, de uma política específica na SE. Na minha avaliação, a equipe de coordenação da SE não possuía a compreensão do que seria uma política de educação ambiental e sua importância para o desenvolvimento de uma nova concepção de escola, compreendida nas várias dimensões e relações possíveis, mas buscava atender a uma demanda institucional.

Esta última reflexão pode ser melhor compreendida a falta de espaços dados a equipe responsável por implantar a política de educação ambiental nas diversas ações promovidas pela SE. Os espaços tinham que ser buscados na disputa e, muitas vezes, não eram atendidas as demandas por pessoal ou dado apoio político as iniciativas da educação ambiental. Ao escrever isso, lembro que houve, corroborando para esta análise, uma questão, no início da gestão, que pode ter contribuído para esta não valorização que levou a equipe. Trata-se do projeto Pró-Guaíba, que apesar de ser bastante amplo, abrangendo várias secretarias na sua

execução, apresentava um forte componente de educação ambiental, sob responsabilidade da SE, e que funcionava de forma autônoma. Esta autonomia em relação a SE podia ser observada na própria constituição do espaço onde estava localizada a equipe responsável pelo Pro-Guaíba na SE, na gestão Brito, isolado e com equipamentos que os demais setores da Secretaria não possuíam. Esta forma de organização entrava em contradição com o que era defendido pela nova gestão da SE, que propunha a articulação entre as diferentes políticas educacionais e não a fragmentação da política educacional em projetos isolados e autônomos.

Diferente do que acontecia com a educação ambiental, o Ensino Médio era compreendido como uma das prioridades da SE, o que pode ser comprovado pelo aumento significativo da oferta deste nível de ensino, tanto no número de matrículas quanto no de escolas para oferecê-lo. Apesar disto, as disputas internas entre as forças que compõem a frente política da época, mas em especial as do próprio PT levaram a priorizar outras ações, como a Constituinte Escolar, o MOVA e o Ensino Técnico.

As articulações realizadas pelo Ensino Médio e a Educação Ambiental se deram, portanto, devido a uma iniciativa particular dos coordenadores dessas políticas do que por determinação da SE. Essas articulações se deram na perspectiva de planejamento coletivo de algumas ações e, sempre que possível, na execução de atividades de formação conjunta. Ou seja, foram às relações de amizade e mesmo de visão de mundo dos coordenadores das políticas que possibilitaram as articulações possíveis, como, da mesma forma, foram outras relações pessoais e de poder que levaram essas políticas a um aparente isolamento em relação às demais políticas educacionais implantadas. Foi também um pouco uma estratégia de sobrevivência, de fortalecimento mútuo das políticas para suplantar as forças contrárias que, volto a frisar, no mais das vezes, não vinha de fora.

Para finalizar, retomando Janus, olho para o futuro daquele momento, que é o hoje, e percebo que muito pouco do que foi feito ficou de verdade, o esforço realizado, apesar de hercúleo, não foi suficiente para vencer a inércia da educação pública no Brasil. Enquanto ocorreu o tensionamento, enquanto eram realizadas as formações, enquanto as pessoas eram reunidas para debater as questões, as políticas existiram e foram vivas, porém, ao romper esse movimento, o que

aconteceu nos governos que se seguiram (Rigotto e Ieda), as coisas todas tendem a acomodação e a manutenção do lugar comum em nossas escolas.

Então de nada valeu a pena nosso esforço, nossa luta foi em vão. Eu diria que não, naquele momento fizemos a diferença e construímos, apesar das dificuldades, políticas públicas para a educação ambiental e para o ensino médio que ficam na história da educação desse Estado. Além disso, tenho certeza que algumas pessoas devem sentir falta de nossas formações, na abertura para o diálogo que, corajosamente, pautava nossa forma de construir as políticas. Romir de Oliveira Rodrigues.

## **APÊNDICE B - CONTRIBUIÇÃO PARA O TRABALHO DO MILTON**

Eliane atuou no Centro de Ciências do Rio Grande do Sul (CECIRS) e no início dos trabalhos da Secretaria da Educação (1999), na Educação Ambiental acompanhou e participou do desenrolar da relação Constituinte Escolar/Pró-Guaíba, retornando e participando em 2002 da Coordenação Geral da Educação Ambiental, da qual fui coordenador desde janeiro de 2001. Sua contribuição é relevante por trazer uma visão dessa relação entre propostas de governo e sua implementação possível, diante das contradições oferecidas pelos diferentes grupos, interesses e realidades que se refletiram na prática construída e foram reflexos das ações pedagógicas.

Sou Eliane Simões da Silva, tenho 41 anos e trabalhei no período de 1999 a 2000, na Divisão de Ensino Fundamental — Departamento Pedagógico — Educação Ambiental, da secretaria Estadual da Educação. Na metade de 2000, fui lecionar química na Escola Estadual Padre Réus, em Porto Alegre. Logo após fui trabalhar na assessoria ambiental, do Departamento Municipal de Limpeza Urbana, onde permaneci até o final do ano de 2000.

Em 2001, participei da coordenação do Projeto Galpão na Secretaria Municipal de Educação do município de POA, ficando até o início de 2002. Quando retornei para a Secretaria Estadual da Educação integrando a Coordenação Geral da Educação Ambiental e permaneci até o final do governo.

Participei de vários cursos de extensão com ênfase na questão ambiental e de um grupo de pesquisa com ênfase na questão dos resíduos sólidos urbanos na UFRGS. Recentemente terminei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS.

Hoje trabalho na Companhia Riograndense de Saneamento (CORSAN).

Houve limites na experiência de construção de política pública no RS — construção de uma Teia de formação em EA. Creio que existiu uma falta de conexão entre os diferentes departamentos da SE. A própria Educação Ambiental era excluída dentro da política da SE. Existia um ranço com relação ao fato que

anteriormente a EA estava incluída dentro de um Programa, o Pró-Guaíba, limitado a um número reduzido de escolas e igualmente um número reduzido de professores. O chefe da DIEF na ocasião rotulou negativamente a EA e esse rótulo se manteve durante todo o governo. Geraram-se muitos conflitos com essa atitude que nunca foram resolvidos. Daí percebe-se também a fragilidade de um governo que pretendia ser o mais incluyente possível, porém as atitudes individuais de algumas pessoas tinham um alcance que muitas vezes não conseguimos imaginar. Os professores que pertenciam às escolas-pólo foram também rotulados, desrespeitados (aguardando uma definição com relação à EA que demorou muito para vir), como se todos fossem “bandidos”, até prova em contrário. Nesse ponto, tenho presente a minha experiência pessoal, na ocasião, que não foi diferente do enfrentado por esses professores, quando vivenciei o término do Centro de Ciências do Estado do Rio Grande do Sul (CECIRS), com um discurso também rançoso de que o centro privilegiava a área das Ciências e as Humanas não estavam contempladas. Qual a solução para esse impasse? Termina-se com o CECIRS.

Parece-me que as pessoas individualmente é que se qualificaram, avançaram no que diz respeito à EA, mas a EA enquanto política da SE não avançou, nem amadureceu. Muito pouco se aproveitou do que de fato já existia de EA, nas escolas. Infelizmente, nas mudanças de governo, o que existe, antes dos novos governos, deve ser esquecido, apagado. Existe a necessidade da “marca” do novo governo. Infelizmente, com esse governo que se dizia popular isso não foi diferente.

Outras dificuldades encontradas referem-se: a dificuldade em superar velhos conceitos e práticas, a mudar a concepção, a resistir à mudança, à acomodação das pessoas, à fragmentação do currículo, ao desconhecimento, pelos professores, da realidade dos alunos, à falta de engajamento dos diferentes segmentos e áreas de estudo.

Houve avanços. As pessoas que mais diretamente, envolveram-se com esse processo conseguiram avançar na perspectiva de uma concepção de EA que vá além da “Natureza”, contemplando também o Social. Essas pessoas constituíram-se também em “multiplicadores” dessa concepção, conseguindo transformar a sua prática pedagógica, incluindo atores que até então estavam também excluídos desse processo, como por exemplo, os negros, os índios. A preocupação com a formação continuada e com a necessidade de se “conhecer” a realidade. A

Constituinte Escolar foi uma das práticas que mais diretamente colaborou nesse “repensar”. Trazia como prática a necessidade de se “olhar” para além do local, trazendo com força o “global”.

Algumas mudanças que ocorreram foram realmente estruturais, mas creio que elas foram num âmbito mais limitado, menor. Pertenceram aquele coletivo que mencionei, anteriormente. Não creio na dimensão de uma política, pois para mim a política seria ampla, abrangente e não senti na SE essa orientação (apenas indivíduos externavam essa necessidade). Ela se transformou de fato em prática pedagógica, no cotidiano daquele universo envolvido.

Além do avanço na discussão da concepção de EA, creio que também se recuperou o protagonismo dos sujeitos para a realização das ações. O fato de estimular os professores à elaboração de projetos que aprofundassem o conhecimento da sua realidade, e esses projetos vindos ao encontro daqueles já realizados por eles, fez com que eles se sentissem sujeitos desses processos.

Hoje, a questão ambiental é a bola da vez. Com esse bombardeio diário de apelos, creio ser difícil delimitar os avanços... O “discurso”, hoje, é pelo ecologicamente correto, porém sentimos falta mesmo é de ações.

A EA está diretamente relacionada a um repensar geral da relação do ser humano com o meio. Os limites nas práticas pedagógicas estão muito ligados às pessoas, à dificuldade que temos para nos desacomodar, a mudar paradigmas, a pensar no coletivo e não apenas no individual, à dificuldade que temos em focar os problemas... Estes limites transcendem o tempo.

As práticas pedagógicas daquele período poderiam contribuir hoje, justamente naquilo que diz respeito à solidariedade, ao coletivo, ao respeito pelo outro, ao se permitir desacomodar é que observamos que pouco avançamos. A EA toca exatamente nessas questões mais profundas e estruturais, por isso transcende épocas.

Sempre se externou a necessidade da relação com outros setores, organizações e sujeitos. Ela ocorreu no respeito pela realidade do outro, trazendo-se esse outro para dentro das escolas e dando-lhes a palavra. Na medida do possível, buscou-se trabalhar com os pais, alunos, associações e todos aqueles relacionados ao trabalho que se estava executando. Sempre observamos o que parece uma contradição, é a dificuldade das parcerias dentro das próprias secretarias ou órgão

do governo. Apesar das formações de vários Grupos de Trabalhos, a dificuldade do trabalho interdisciplinar, integrado sempre foi difícil. Isso vale dentro da própria escola, onde os professores-colegas têm dificuldade do trabalho integrado. Às vezes, parece ser mais fácil trabalhar com a comunidade. Hoje, essa realidade não é diferente.

Ocorreu o intercâmbio entre regiões e outros Estados, o diálogo com a comunidade, projetos, saberes, identidades na perspectiva do trabalho com as potencialidades e degradações ambientais e isso foi um aspecto bastante positivo desse trabalho que é o de realizar contextualizações globais/locais. Essas eram buscadas através de referências bibliográficas, através dos próprios atores das comunidades que vinham relatar a sua realidade, no intercâmbio, entre os diferentes atores, proporcionado nos diversos momentos de formação continuada, etc. Hoje, não tenho conhecimento sobre esse aspecto.

Os problemas sociais e ambientais eram: a pobreza, a má qualidade dos recursos hídricos, os resíduos sólidos urbanos, a falta de tratamento dos esgotos domésticos, a poluição industrial. As dificuldades de enfrentá-los política e pedagogicamente estão relacionadas: a necessidade desse repensar da sociedade acerca de sua relação com o meio e entre os seres humanos, a falta de políticas mais objetivas que tratem das questões mencionadas, a priorização dos aspectos econômicos em detrimento dos demais, ao individualismo, a dificuldade de se vislumbrar o coletivo, dificuldade de se estabelecer parcerias, etc.

Um desafio é transformar com a Educação Ambiental a estrutura ideológica, mental, simbólica, subjetiva? Apesar de essa transformação ser lenta, ela está ocorrendo. São muitos esforços, de várias tendências que congregam para essa direção. Como envolve questões estruturais da sociedade só pode andar em um ritmo lento. Creio também que essa mudança está relacionada com a própria sobrevivência da espécie humana. Refleti e escrevi juntamente com a Rosa o que está posto abaixo acerca da dimensão política da EA que se encaixa perfeitamente com esse teu questionamento:

Acreditamos que a Educação Ambiental possa constituir-se em uma das vias possíveis, para colaborar nesse nosso repensar os modelos que aí se apresentam, seguidos pela nossa sociedade. Mas qual EA estamos nos referindo? Nunca é demais retomar, aquilo que insistentemente observamos vários autores pontuar

acerca da importância da ideia da educação ambiental como educação política que visa à construção da cidadania, onde as relações sociais e as relações com a natureza sejam baseadas nos princípios da justiça social e da ecologia. Segundo nos aponta Reigota (1997a): “A perspectiva de educação ambiental que prioriza conceitos políticos, filosóficos e culturais como autonomia, cidadania e justiça social é, talvez, a principal contribuição brasileira ao debate internacional”.

Reigota ao referir-se a cidadania afirma:

A cidadania que queremos não é a cidadania local, mas a cidadania planetária, que na era da globalização constitui-se no nosso principal desafio. Nesse planeta, não se reivindica mais só o direito à igualdade, mas também o direito à diferença. Na cidadania planetária as diferenças devem nos unir e não nos separar, devem resistir às tentativas de homogeneização da vida. (REIGOTA, 1997a).

Definida desta maneira, a educação ambiental ultrapassa a visão tradicional que trata as questões ambientais reduzindo-as aos seus aspectos naturais, não permitindo assim, a visualização da interdependência entre o social e o ambiental. Assim, como nos aponta Guattari (1993) o que temos hoje, é muito mais que a extinção de espécies. Estão em extinção também gestos, palavras, frases e solidariedades cotidianas.

Segundo Reigota (1997b) “[...] o percurso exige uma visão de mundo que ultrapasse os limites dos nossos interesses individuais e as fronteiras, reais e imaginárias, do nosso espaço de ação.” Para este autor a educação ambiental como educação política necessita de encontros e diálogos entre culturas, conhecimentos e opiniões diferentes. Assim, inicia, estimula e consolida laços de cooperação e solidariedade.

A minha utopia é contribuir para modificar a nossa sociedade, seja mudando velhos paradigmas, ranços que estão marcados em mim enquanto indivíduo seja contribuindo com o coletivo que está ao meu alcance: família, trabalho, grupos de pessoas que de alguma forma cruzam pela trajetória de vida. Agora, por exemplo, recentemente, conclui a dissertação de mestrado que se propunha a visibilizar um importante protagonista dentro do processo de gerenciamento integrado, do resíduo sólido urbano, da minha cidade que é o catador.



## APÊNDICE C – DIÁLOGO SOBRE A PRÁTICA

Liane Maria Sulzbach – Estrela. Hoje estou desenvolvendo a disciplina de Educação Ecológica em minha escola, mas a escola como um todo está com um projeto ambiental. O projeto surgiu de um coletivo e estamos trabalhando em vários momentos, onde para-se como as disciplinas e saímos para pesquisas. Estamos trabalhando aquilo que os alunos desejam.

Essa experiência para o educador é muito boa, pois o aluno se envolve naquilo que realmente lhe interessa. O meu trabalho na escola está envolvido em pequenos projetos que envolvem horta e jardim.

Nesse projeto todos os professores se envolvem, e os alunos não estão mais em turmas específicas, quer dizer em turmas específicas, mas diluídos em outros grupos. A fase em que nós estamos agora ainda compreende estudo, mas já estamos em ações concretas e uma delas foi à confecção de sacolas de pano para as saídas ao supermercado, pois se verificou que vinham muitas sacolas para a escola. Não sei se você sabe nossa escola é de internato. Então, temos saídas semanais isto envolve entrada de lixo. Outra ação é a construção de cisternas para aproveitamento da água da chuva que será aproveitada no jardim e para limpeza.

Esse projeto da Escola pode-se considerar como projeto político pedagógico, mas ele corre paralelo com o plano da escola.

É claro que é um processo lento e essas são coisas que já se pensava, mas agora surgiu dos alunos. Em algumas turmas perceber-se que existe profundidade, consistência na compreensão.

Temos turmas muito boas de 2 anos, bem críticos e participativos até me parece atípico, não sei se este pode ser o termo, são turmas diferentes, participativas, planejam, executam dão opinião sabe que é bem gratificante.

Quando trabalho horta e jardim, começamos com pesquisa de campo, então se faz um planejamento e partimos para a execução tudo feito por eles, eu somente oriento. O bom é quando estas práticas vão às escolas de aplicação, pois formamos professores e há poucos dias surgiu o planejamento em algumas práticas na comunidade, da construção de um biodigestor comunitário para aproveitamento dos dejetos de aviários, e esta questão surgiu numa comunidade, enquanto

necessidade, em que uma aluna está aplicando suas práticas.

Nós somente temos curso normal e também, o aproveitamento de estudos para curso normal e, trabalho com quatro disciplinas: orientação sexual, metodologia de ensino e pesquisa, educação ecológica e biologia, em que uma disciplina integra a outra, complementa. E, essas foram conquistas no governo Olívio. Mas, essas conquistas sairão no próximo ano por causa da gestão Rigoto. Tivemos que rever o plano de ensino que foi aprovado este ano com a retirada destas disciplinas. Tivemos muita pregação com a coordenadoria na gestão anterior – Rigoto.

## **APÊNDICE D – CONTEXTUALIZAÇÃO DA 2ª REGIÃO ESCOLAR, COM SEDE EM SÃO LEOPOLDO**

Apresento como contribuição a reflexão, o texto de contextualização, na íntegra, da 2ª Região Escolar, com sede em São Leopoldo, elaborado pela coordenadora Michele Cousseau.

### **Contextualização da região**

A 2ª Região Escolar é composta por 185 escolas estaduais, distribuídas em 38 municípios, localizadas em quatro vales: o Vale do Rio Taquari, o Vale do Rio Paranhana/ Encosta da Serra, o Vale do Rio dos Sinos e o Vale do Rio Caí.

Ao analisarmos o Vale do Taquari, nos referimos apenas à realidade do município de Poço das Antas, único do Vale que faz parte de nossa CRE. O referido município possui extensas reservas de mata nativa, principalmente nos topos de morro, matas ciliares, ribeirinhas de arroios praticamente cobertas por vasta vegetação, diversos arroios e nascentes.

Ações como reflorestamentos das margens dos arroios, a distribuição de água para a comunidade (que vem de um poço subterrâneo pertencente à Associação de Moradores), aliadas ao fato de quase todas as famílias terem sua horta ecológica demonstram a preocupação que a população do município tem com as questões socioambientais.

As escolas participam de todo esse processo com seus alunos, professores, pais e funcionários através do recolhimento e separação do lixo, do reflorestamento das margens dos arroios, da participação de projetos ambientais promovidos pelo município, do resgate do saber popular sobre plantas medicinais (com a formação de um herbário e a confecção de um livro contendo algumas ervas medicinais com as devidas indicações e receitas de pomadas e tintas caseiras).

As degradações ambientais ocorrem, principalmente, por conta da criação de suínos e da produção de carvão.

Os municípios que constituem o Vale do Caí estão localizados numa área de extensa várzea, cercada por montanhas. Em determinados pontos da região,

predominam matas nativas, diversos arroios e cascatas. Nas encostas dos morros predominam as matas nativas reconstituídas, enquanto nos vales a cobertura vegetal é bem menor, pois é a área mais povoada e explorada para fins econômicos. Outros pontos, entretanto, são essencialmente urbanos.

A cultura do moranguinho é marcante em alguns municípios. A citricultura e a floricultura destacam-se como atividades de peso na economia da região. Agroindústrias constituíram-se na região para transformação do excedente dos morangos e outras frutas. Empresas de cerâmica também têm um importante papel na economia regional, assim como as pedreiras e algumas (poucas) empresas ligadas à área do couro-calçado.

A região foi povoada pelos imigrantes alemães e, até hoje, muitas cidades estão marcadas pelas características dessa cultura.

A região acusa algumas atividades predatórias, que provocam graves conseqüências para o meio ambiente, entre as quais o assoreamento do Rio Caí e afluentes, a exploração de pedreiras e o desmatamento. As inundações constantes também são resultado das agressões ao meio ambiente.

Vales e montanhas repletos de matas e ar puro; inúmeros cursos d'água que formam pequenas cachoeiras; grande número de arroios e áreas essencialmente urbanas caracteriza a região do Paranhana/Encosta da Serra. Existe, no município de Saporanga, uma importante Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, que foi tombada pela UNESCO.

Apesar de imenso potencial turístico, encontramos lixões em meio a reservas naturais, os rios estão poluídos pelo despejo de esgoto cloacal, de agrotóxicos, lixo e resíduos industriais. Nas áreas urbanas, ocorre a queima de lixo domiciliar e altos índices de poluição. Também constatamos a existência de pedreiras (algumas irregulares) e de caça ilegal na região.

Através da pesquisa da realidade, algumas escolas têm sensibilizado seus alunos e suas comunidades para as questões socioambientais, buscando, com isso, a formação de sujeitos críticos e atuantes. Estas escolas conseguiram realizar um trabalho interdisciplinar, superando a discussão pontual e fragmentada que ainda comumente se faz sobre Educação Ambiental.

As escolas realizam trabalhos coletivos, aprofundam e estudam as questões ambientais, sensibilizando os alunos e a própria comunidade. Procuram ter um

projeto de Educação Ambiental sempre em andamento, na tentativa de que o mesmo deixe de ser pontual e passe a ser significativo para os mesmos.

Algumas escolas trabalham a Educação Ambiental em parceria com uma ONG, realizando atividades de sensibilização da comunidade e alunos para o tema, como passeatas, passeios de estudo, palestras e painéis.

A economia da região está baseada na indústria de couro-calçado, que não faz o devido controle da poluição e dos resíduos por ela produzidos. Estes poluentes químicos, em geral, são lançados diretamente nos rios e arroios, prejudicando o meio ambiente e contaminando o subsolo. O índice de poluição do Rio dos Sinos é assustador. Já foi diagnosticado que ele resistirá no máximo 15 anos se os despejos de esgoto cloacal e de resíduos industriais se mantiverem os mesmos de hoje.

Além das indústrias coureiro-calçadista, existem pedreiras e saibreras na região. O desmatamento, a existência de grandes lixões, a poluição sonora e a ocupação indevida do espaço geográfico caracterizam o Vale dos Sinos.

Frente a essa realidade, algumas escolas estaduais garantiram a Educação Ambiental nos seus projetos políticos pedagógicos e na sua prática cotidiana, conseguindo, com isso, envolver a comunidade escolar neste importante debate.

Patrulheiros ecológicos, projetos de plantas medicinais, hortas escolares, minhocários, atividades de reflorestamento, apicultura, limpeza, e classificação do lixo, pesquisa da realidade são algumas das atividades realizadas pelas escolas da região. Além disso, muitas têm trabalhado integradas as prefeituras, ONGs, a comunidade em geral e outras entidades da sociedade civil, buscando “conscientizar” a comunidade da importância das questões socioambientais.

Durante a caminhada que fizemos com a Educação Ambiental, muitas foram às aprendizagens. Logo no início, percebemos que faltava aprofundar o entendimento da concepção de educação. Na verdade, se conseguíssemos praticar nosso conceito de educação, não teríamos que adjetivá-la, quer com “ambiental”, com “especial” ou qualquer outra denominação. Seria supérfluo, como um apelido.

O que temos vivido, ao contrário, praticamente nos obriga a usar adjetivo, pois se não o fizermos, corremos o risco de excluirmos questões fundamentais, que foram profundamente discutidas e encaminhadas durante todo o processo da Constituinte Escolar e, posteriormente, com a (re) Construção Curricular pelo qual

passaram as escolas e, por que não, as Coordenadorias Regionais de Educação e a própria Secretaria Estadual de Educação.

Primeiramente, nos demos conta que não poderíamos adjetivar como “ambiental”, mas deveríamos acrescentar “socioambiental”, pois buscávamos deixar claro que as questões ambientais não são apenas as relativas às árvores, aos animais, à Amazônia, às águas e ao lixo. O menino que não tem casa para morar, as famílias que se alimentam dos restos dos lixões, são também questões ambientais e, conseqüentemente, assuntos escolares.

Num segundo momento, as escolas escolheram uma pessoa para ser uma referência em Educação Ambiental. Esta pessoa teve o papel de fomentar o debate sobre as questões ambientais dentro da escola, preocupando-se em discutir com o coletivo esta nova forma de ver a educação (sócio) ambiental.

Percebemos, no percurso, que, para a maioria das escolas, este foi um trabalho duro e difícil. Nossa avaliação nos permitiu perceber que as mesmas deveriam aprofundar mais o debate. Foi realizado um encontro com a participação de duas CREs para discutir a educação socioambiental.

O I Encontro Regional de Educação Socioambiental, organizado pela 2ª e 27ª CREs ocorreu no dia 14 de maio de 2002, em São Leopoldo. Queríamos marcar este encontro e fazer algo que impactasse as pessoas. Assim, elaboramos uma lembrança que os participantes poderiam levar para suas escolas de origem.

Usamos para reflexão a frase “O desafio da Educação Ambiental é sair da ingenuidade, do conservadorismo (biológico e político) a que se viu confinada e propor alternativas sociais, considerando a complexidade das relações humanas e sociais”, de Reigota (2001a). Acreditamos que esta frase, aliadas as fotos de Sebastião Salgado, cumpria o papel de impacto que desejávamos.

Durante o encontro, foi levantada, como já esperávamos a problemática da falta de respaldo na escola para o trabalho do educador ambiental, que foge das questões meramente pontuais. Projetos estanques não interessam para essas pessoas; são, porém, a prática de um grande número de escolas estaduais, as quais discutem pequenos pontos das questões socioambientais, mais no campo do senso comum.

Isto não seria um problema se este senso comum não fosse o ponto de partida para a superação de práticas e situações-limite que entravam o trabalho

didático-pedagógico nas escolas. O que ficou claro, entretanto, é que para muitas escolas, o senso comum não é o ponto de partida, mas o de chegada.

Como superar o senso comum? Esta é, ainda, uma das grandes tarefas que temos na região. Como compreendermos que as questões socioambientais não se referem apenas ao “Salvem as baleias” ou ao “Jogue o lixo no lixo”? Como superarmos a prática, restrita à Semana do Meio Ambiente, da discussão destas questões? Estas interrogações nos moveram em todo o nosso trabalho e até hoje perduram. Temos muito claro que a superação deste “vício pedagógico” do debate pontual, somente será superada quando o educador/a se detém a olhar e avaliar a sua prática cotidiana, quando reflete sobre ela, sobre seus entraves e dificuldades, pois a realidade da escola e do mundo pouco o permite fazer.

É importante, entretanto, compreendermos que é no pouco que muito se constrói. Que é a partir do que temos que construímos algo novo. O olhar honesto para dentro de nós, para nossas experiências, nossa caminhada, a auto-avaliação de nossa prática, deixando de lado a ingenuidade que muitas vezes permitimos ser o nosso guia (afinal, é mais fácil dessa forma).

Mais do que isso, buscar a avaliação por parte dos estudantes, da comunidade, ver o que lhes interessa ter a prática da pesquisa participante, conjugar conteúdo, currículo com as vivências do coletivo, ter um novo olhar, buscar uma nova prática que gere transformação de realidade é, essencialmente, deixar de lado o conservadorismo “didático-pedagógico-social” a que nos vimos confinados durante um longo período da história, tanto a nossa, quanto a dos que nos antecederam.

Hoje, para o mundo, não somos as pessoas mais importantes. Podemos, entretanto, com a nossa nova prática re-significada, com nosso novo olhar, gerar um mundo onde existam alternativas sociais includentes, as pessoas não tenham na sua carga genética a “lei do Gerson” ou o próprio “jeitinho brasileiro” (que tanto é utilizado para por comida dentro de casa ou dólares no bolso).

Assim, sair da ingenuidade do “não está bom como está, mas mesmo que quiséssemos, não poderia ser diferente”; deixar para trás toda a pesada carga conservadora que temos carregado e, finalmente, olharmos para a realidade que nos cerca, propondo alternativas sociais para transformá-la é, fundamentalmente, papel de cada educador e educadora (como ou sem o adjetivo ambiental), de cada estudante, de cada membro da comunidade que cerca a escola. É tarefa fácil? Sem

dúvida que não, mas é importante e necessário iniciarmos esta caminhada, pois um mundo melhor é possível e dependente das nossas concepções e das práticas que delas fazemos. (2ª Coordenadoria Regional - Michele Cousseau - São Leopoldo/RS).