

## *Capítulo 4*

### *As atividades de Educação Ambiental nas Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari*

*“...sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.”*

José SARAMAGO - *Todos os nomes* p.135

Pretendo neste capítulo trazer elementos para pensarmos a Educação Ambiental a partir do universo de seus agentes. A intenção da pesquisa foi a de buscar a maneira como os coordenadores de Educação Ambiental compreendem-na e a metodologia que utilizam em seu fazer pedagógico. Estes elementos que trago para discussão, encontrei-os expressos em suas palavras ou em sua ação pedagógica; outros, implícitos, surpreendiam-me quando da contraposição de diferentes situações. O que ora se apresenta, portanto, são os tons peculiares que meu olhar conseguiu captar da realidade educativa das Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari; são as minhas interpretações e construções a partir de uma tentativa de diálogo com os sujeitos da região.

Retomo a questão levantada no Capítulo 2: O que significa dizer que a EA se entrelaça com o princípios de uma educação para a cidadania? O que a expressão nos sugere é uma qualificação. Como poderemos conferir neste capítulo, é praticamente consensual a idéia de que o adjetivo *cidadã* irá garantir uma educação diferenciada. Mas em que implica esta diferenciação? A que cidadania está sendo feita referência? A “nova cidadania”<sup>1</sup> e, portanto, pensa-se na ampliação das noções de direito? Trabalha-se com a identificação de problemas e o encaminhamento de soluções? Como as informações são levadas ao público, de maneira dialógica ou impositiva?

As práticas estudadas foram aquelas idealizadas fora dos estabelecimentos educacionais: entidades ambientalistas, associações de bairro e de agricultores, prefeituras municipais, unidades de conservação, enfim o que tem se convencionado chamar de EA não formal (UNESCO, 1989; NOVO, 1996).

Poderia ter ido em busca dos momentos educativos que perpassam as muitas atividades destes atores; pensar na educação que se estabelece na prática social cotidiana. Seria um rico universo. No entanto, meu intuito era compreender o que é essa prática que se rotula EA.

De antemão, como já apresentado em capítulos anteriores, tinha consciência da heterogeneidade de leituras possíveis a partir deste rótulo e minha intenção era captar esta diversidade. Dessa forma, o universo dos sujeitos com os quais me propus a trabalhar é bastante amplo, indo de organizações não governamentais (ONGs) a órgãos públicos estaduais (casas da agricultura) e municipais. O que há em comum entre os sujeitos desta pesquisa é o fato de serem idealizadores e/ou educadores em projetos de EA não formal.

Após constatar que muitos projetos aconteciam em parceria com as escolas, surgiu um recorte para a leitura das práticas educativas na região. Como se daria o diálogo entre os atores do ambientalismo - organizações governamentais e não governamentais - e a prática escolar? Com quais elementos aqueles atores sociais poderiam contribuir para a constituição de um projeto pedagógico na instituição de ensino?

Foi com estas questões iniciais que parti para incursões pela região em busca do tema em estudo. É este trajeto que traço no presente capítulo, o qual se subdivide em seis seções. A primeira presta-se a mostrar os contornos metodológicos da pesquisa, em que aparecem os procedimentos e a constante reelaboração dos questionamentos e focos de análise. Nas quatro seções seguintes, apresento o diálogo estabelecido entre as categorias de análise e as falas dos sujeitos sociais da região, buscando apreender o universo cultural dos coordenadores e idealizadores dos projetos de EA. O diálogo destes com os sujeitos da escola pública fica para o capítulo 5, quando procurarei estabelecer diretrizes para a elaboração de projetos

---

<sup>1</sup> Cf. capítulo 2, pag. 27.

nesta interface. A sexta e última seção traz breves conclusões a respeito dos diálogos estabelecidos neste capítulo.

## 4.1 A pesquisa

### 4.1.1 Metodologia e procedimentos: confrontos e reformulações

Traçado o propósito da pesquisa: buscar nas ações e eventos de EA ocorridos nas Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari os significados construídos pelos seus sujeitos, parti em busca de um caminho metodológico para realizar o trabalho. Após uma cuidadosa revisão junto à literatura sobre metodologia da pesquisa educacional, percebi que a pesquisa do tipo etnográfico me permitiria maior contato com as estruturas conceituais de meus interlocutores (ERICKSON, 1984; LÜDKE & ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995). Procurava apreender a concepção de EA que movia as práticas educativas a partir de visitas a municípios, entidades ou instituições e através da participação em eventos ocorridos na região. Dito de outra forma, procurava olhar para a prática educativa como uma ação repleta de significados que trariam informações sobre o referencial conceitual daqueles sujeitos (GEERTZ, 1989).

Foi um longo trajeto, repleto de idas e vindas, em que, através das conhecidas técnicas de coleta - observação sistemática, realização de entrevistas semi-estruturadas para aprofundamento e análise documental -, colocavam-se em constante confronto a minha concepção de EA e a realidade com a qual estava me deparando.

O foco da investigação foi sendo ajustado gradativamente. Seu ajuste recebia informações da própria realidade em estudo, do constante retorno ao marco teórico da pesquisa e da freqüente reformulação de meus pressupostos e valores (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; ALVES, 1991; ANDRÉ, 1995).

#### 4.1.1.1 Reconhecimento dos sujeitos

O primeiro passo foi o levantamento das entidades ou instituições que realizavam experiências de EA não formal na região. Nesta ocasião, a educação não formal e a formal eram por mim tratadas separadamente, procurava encontrar práticas que se efetivassem sem vínculos com a instituição escolar. É o que pode ser notado na correspondência enviada (Anexo 2), em junho de 1995, às prefeituras de 56 municípios das Bacias e a algumas entidades da sociedade civil (Anexo 3). Estas entidades foram levantadas a partir das fontes de cadastro da Companhia de Tecnologia e Saneamento Ambiental (CETESB, 1993), do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA, 1990) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais (NEPAM) - Unicamp.

Era a fase de reconhecimento dos sujeitos e de delineamento do tema, quando foi muito importante a visita à sede do Comitê das Bacias Hidrográficas dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiaí e a entrevista realizada com um informante do Comitê. Nesta ocasião, em agosto de 1995, pude perceber os primeiros indícios de fragilidade na delimitação entre a educação formal e a educação não formal, o que foi reforçado durante a consulta ao banco de dados da Rede de Educadores Ambientais do Estado de São Paulo.

Com sede na Comissão Especial de Coordenação de Atividades de Extensão Universitária (CECAE)-USP, o cadastro da Rede de Educadores Ambientais

mostrava-me que a maioria dos trabalhos da região em estudo acontecia em parceria com escolas públicas. Mesmo quando estavam previstas atividades destinadas à comunidade de moradores, a escola atuava como mediadora na ação educativa, eram seus alunos e/ ou professores que realizavam intervenções no bairro.

A primeira reação foi um choque, parecia ter encontrado um erro crasso no projeto de pesquisa. No entanto, um retorno à literatura sobre metodologia qualitativa de pesquisa, deu-me informações a respeito da importância destes momentos de desconstrução de alguns conceitos elaborados *a priori* (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; ALVES, 1991). Mais tarde pude perceber que isto era apenas um começo e que outros destes momentos estavam a minha espera.

O índice de resposta às correspondências foi de 15,6%. Às experiências levantadas com este procedimento foram acrescentadas aquelas resultantes das outras duas fontes de dados, Comitê das Bacias e Rede de Educadores Ambientais. Desta fase de levantamento resultou um número expressivo de entidades e instituições (Anexo 4).

Mais um passo, mais um reparo. Na elaboração do projeto de pesquisa, os documentos teóricos da EA e minha experiência de trabalho na área, faziam-me prezar a continuidade nas práticas de EA. Se as práticas contínuas eram o objeto de minha busca, as tentativas de manter contato com os nomes e instituições levantados colocavam-me em uma nova encruzilhada. Uma vez que a prática educativa não necessariamente é a função primordial dentre as atividades das entidades ou instituições abordadas por esta pesquisa, é comum encontrarmos referências a experiências que foram desenvolvidas em um curto período e que não mais aconteceram.

Aliado a isso, as instituições governamentais ficam à mercê das mudanças no governo, tendo seus centros de EA criados ou destituídos nos diferentes mandatos governamentais. As entidades ambientalistas, por sua vez, possuem um dinamismo acentuado, sendo que muitas se mobilizam para uma reivindicação ou em eventos específicos e desestruturam-se após ter findado as discussões àquele respeito. E mesmo entre as que se mantêm atuantes por mais tempo, é freqüente a mudança de endereço, principalmente pelo fato da maioria não ter sede própria. É, portanto, muito comum encontrarmos informações desatualizadas. A combinação destes fatores dificultou o contato com as práticas educativas nas Bacias, reduzindo o número de experiências a serem estudadas.

#### 4.1.1.2 A fase das entrevistas

O passo seguinte foi a realização de entrevistas semi-estruturadas de aproximadamente 90 minutos, baseadas em um roteiro (Anexo 5). O roteiro foi previamente testado e discutido com o Prof. Dr. Luís Marcelo de Carvalho do Departamento de Educação da UNESP - Rio Claro e com o Prof. Dr. Marcos Sorrentino da USP - Esalq. As entrevistas, embora tivessem o roteiro como norteador, ganhavam a conotação de uma conversa coletiva pois, na maioria, estiveram presentes dois ou mais agentes de EA, cada um dando seu parecer sobre o trabalho realizado.

Ao percorrer os diversos municípios das Bacias para realizar estas entrevistas, adentrava-me no cenário sócio-ambiental da região e conhecia de perto a maneira como os atores sociais construía seu discurso sobre a ação educativa voltada para o tema. Estas informações juntamente com material sobre EA

produzido pelos coordenadores dos programas começavam a montar uma figura composta por diferentes concepções e metodologias de trabalho.

Pude perceber que cada uma destas entidades e instituições desconhecia as demais experiências que ocorriam nas Bacias. A idéia de se ter a bacia hidrográfica como unidade de trabalho, dando ênfase ao conceito de bioregião e procurando reforçar o conhecido jargão de “pensar global, agir local”, chocava-se com a falta de integração entre os trabalhos de EA. Visualizava este ponto como imagem especular do que acontece em outras regiões: a dificuldade de estabelecer uma ação integrada, seja pelo desconhecimento de trabalhos desenvolvidos por outras organizações, seja por uma divergência política e ideológica. No entanto, desta busca de integração, pode-se empreender ações mais eficazes no trato com a problemática ambiental.

Dessas constatações, surgiu a proposta de promover um encontro entre esses atores para que pudessem debater seus projetos de EA. O propósito era facilitar o estabelecimento de trocas que poderiam enriquecer seus trabalhos. Foi então organizada a Oficina de Educação Ambiental não formal das Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari, que teve a colaboração e patrocínio do NEPAM - Unicamp. Na divulgação e organização da Oficina novos nomes e experiências apareceram.

#### **4.1.1.3 A Oficina de Educação Ambiental não formal das Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari**

No início de julho de 1996, estivemos reunidos em dois dias de trabalho na Unicamp, em que a prioridade no uso da palavra era dos educadores e/ou coordenadores dos projetos de EA. A dinâmica do encontro privilegiou os relatos de experiência seguidos de debate entre os participantes, o que permitiu que aflorassem os traços do que fazem e pensam a respeito da EA as treze entidades e instituições que participaram do encontro, a partir da contraposição de suas diferentes visões e metodologias de trabalho. As questões mais polêmicas, propostas e moções foram encaminhadas para discussão numa plenária final. Paralelamente, aconteceu uma exposição dos trabalhos em painéis, com o intuito de instigar maiores permutas no bate-papo informal dos intervalos.

Durante o evento, tínhamos representantes de universidades públicas e particulares, de centros de pesquisa, de entidades ambientalistas, prefeituras municipais e secretarias estaduais. Das entidades participantes, oito relatos, gravados em vídeo, foram considerados neste estudo. Entre as experiências analisadas, algumas já haviam sido contempladas pela entrevista.

Chamar estes diferentes atores para discutir suas práticas educativas foi de grande fecundidade. A razão mais explícita para justificar este encontro foi seu caráter pedagógico - um diálogo entre diferentes educações ambientais, em que se pode lapidar conceitos, sugerir caminhos para pensar a EA regionalmente e problematizar o que tende a se tornar “natural” para aqueles que estão à frente da ação.

Para esta pesquisa, o evento foi, obviamente, de grande riqueza. Primeiro porque a apresentação dos trabalhos, seguida dos debates, evidenciou divergências em pontos tratados como consensuais pelos documentos oficiais; também pela oportunidade que trouxe de acompanhar o discurso destes coordenadores/educadores em uma situação diferente da entrevista, ampliando assim a proximidade com seu referencial conceitual.

Mas há um outro fator importante que se escondia nas entrelinhas. Ao começar a ouvir os relatos de experiências, no primeiro dia do encontro, percebi-me com um incômodo muito grande. Sentia falta de clareza sobre alguns conceitos, incomodava-me com alguns neologismos infundados como *agricultura semi-sustentável*, *tele-educação global*, irritava-me com a falta de respeito no cumprimento dos horários e dos tempos destinados a cada participante nos debates. Era como se estivesse em discrepância a EA que eu imaginava que se mostraria ali e a EA que de fato se apresentava.

Foi nitidamente o primeiro momento de choque entre meu universo cultural e o dos sujeitos desta pesquisa. Repensei muito a respeito ao fazer o registro do primeiro dia de encontro, revi minha postura frente ao diálogo de diferenças: a dificuldade em aceitar outros pontos de vista. Mais tarde, descobri em alguns autores que trabalham com pesquisa do tipo etnográfico, a importância daquele momento para a pesquisa, em que Erikson (1984) me ajudou:

“Aqueles aspectos de uma cultura que são simplesmente insuportáveis são, provavelmente, a chave da diferença entre aquela cultura e a do próprio pesquisador. O método não é o da objetividade, mas o da subjetividade disciplinada”<sup>2</sup>

Após o término da Oficina de EA, havia fechado o quadro das experiências que estaria considerando como informantes para a pesquisa. No entanto, pensava em continuar com a coleta de dados, realizando observações participantes em outros eventos promovidos por aquelas mesmas entidades e instituições. Mais um momento de adequação à realidade que estava acompanhando. A dinâmica de trabalho das entidades e instituições acompanhadas pela pesquisa não é contínua. Não é como acompanhar uma prática escolar, que tem seu período letivo definido. No momento programado para observar as práticas não formais nas Bacias, poucas eram as entidades que estavam exercendo sua ação educativa. Dessa forma, para a maioria das práticas educativas a serem acompanhadas os dados deveriam vir das entrevistas, da Oficina e dos documentos que tinha em mãos.

Ainda assim, estive visitando a sede de uma entidade ambientalista e conhecendo um pouco mais do universo em que trabalhavam. Durante o ano de 1997, acompanhei diferentes atividades do Programa Semana da Água, promovido pelo Consórcio Intermunicipal das Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari. Em setembro, no Seminário de Avaliação deste programa, em que foram convidados diferentes atores das Bacias, foi um momento de reencontro com vários educadores ambientais da região, sendo possível trocar novas impressões. Neste encontro, fui convidada a fazer uma exposição crítica a respeito das práticas de EA na região.

Além da Oficina, este foi outro momento em que expus minha maneira de compreender a EA aos educadores das Bacias. Nos demais momentos, deixava explícito que tinha como propósito realizar esta pesquisa, mas procurava me posicionar de maneira informal e descontraída, mostrando que não estava ali presente para avaliar o trabalho que estava sendo realizado. Tanto os coordenadores como os alunos não pareciam se incomodar com a minha presença. Em apenas um momento foi feito um comentário a respeito, para alunas do magistério:

“Quando vocês estiverem dando aulas de EA, talvez a Maria Rita esteja ali com seu caderninho, anotando tudo.”

<sup>2</sup> Tradução livre, feita por mim, em cima do seguinte trecho de seu artigo: *Those aspects of a culture that simply are intolerable are probably the key to the difference between that culture and one's own. The method is not that of objectivity, but of disciplined subjectivity* (ERICKSON, 1984: 61).

### 4.1.2 Análise dos dados

De todos estes momentos, resultou grande quantidade de material que não seria possível transcrever na íntegra. Mesmo após estabelecer as categorias de análise, é sempre difícil escolher quais falas priorizar. A partir da leitura exaustiva dos registros das observações, da transcrição das entrevistas e material audiovisual da Oficina, das impressões trazidas pelos documentos produzidos pelas entidades e instituições estudadas, organizei os diferentes aspectos nos seguintes itens:

- a) O contexto: características organizacionais das entidades e instituições estudadas; a importância dada à EA dentre suas atividades; a formação do coordenador de EA.
- b) A dimensão da cidadania - os direitos; o indivíduo e o sujeito social.
- c) O que se entende por EA - os objetivos, os temas e a metodologia de trabalho.
- d) O contexto da participação na dinâmica dos trabalhos e sua relação com a realidade política das Bacias; o exercício democrático.
- e) O que a EA não formal pode dizer à educação escolarizada<sup>3</sup>.

No entanto, a tarefa de analisar os dados vai além de organizar seu conteúdo nas diferentes categorias de análise. Há antes disto a tarefa de destrinçar as falas, perceber no discurso algo mais que o significado das palavras, olhar para sentidos implícitos, os quais acabam traduzindo concepções e ideologias.

## 4.2 O contexto

### 4.2.1 Características organizacionais das entidades e instituições estudadas

#### 4.2.1.1 As organizações não governamentais

Visita marcada com a ONG, horário comercial. O endereço me parecia estranho: Prefeitura Municipal. O local da reunião era uma sala pequena, repleta de jogos de camisetas esportivas e bolas. Depois percebi que isso seria bastante comum. Nos próximos encontros, os locais marcados já não me surpreendiam: Câmara dos Vereadores, Casa da Agricultura...

Este simples acontecimento pode ser revelador de algumas características das ONGs estudadas que dizem respeito a sua estrutura organizacional, ao tipo de trabalho desenvolvido por seus integrantes e mesmo ao seu grau de profissionalização.

A maioria não possui sede própria, seu endereço oficial ou é o endereço de algum membro fundador ou é o endereço do presidente da atual gestão. Em termos de estrutura organizacional, a maioria das entidades tem dificuldades com recursos financeiros, são poucas as que recebem contribuições financeiras regulares. Esta dificuldade financeira se faz sentir no andamento das atividades da organização, tendo consequência direta sobre a equipe que as desenvolve. O caráter de serviço voluntário é marcante na grande maioria dos casos, o que exige que seus membros possuam outros trabalhos que garantam uma remuneração mensal.

<sup>3</sup> Este item será tema do próximo capítulo.

*“Eu trabalho com a Prefeitura, sou secretário de Cultura, Esportes e Lazer (...)”*  
(A. - ONG 1 - entrevista concedida em 26.mar.96)

Isso acaba por dificultar a participação e a disponibilidade de tempo para as atividades da ONG.

*“... você não tem um recurso, não tem disponibilidade de gente, não tem disponibilidade de tempo, cada um tem sua atividade, mesmo assim sempre você arruma um voluntário pra ir à noite, pra ir em final de semana.”* (J. - ONG 2 - entrevista concedida em 26.mar.96).

Outro aspecto evidente é a alta rotatividade de associados ou, pelo menos, das épocas em que um ou outro pode dedicar maior tempo para a entidade. Esta rotatividade é entendida por alguns de seus representantes como um revezamento, uma maneira de conciliar a militância com as atividades individuais.

*“A gente se refaz energicamente para depois retomar também”* (...) a (ONG 3) deu uma renovada na diretoria, o M. está afastado porque ele é presidente do PV e ele está mantendo o PV, então fica complicado para ele(...)” (T. - ONG3 - entrevista concedida em 20.jun.1996).

Um ponto ressaltado por estes militantes é que as múltiplas atividades desenvolvidas pelos membros da entidade acabam facilitando suas parcerias e aumentando as possibilidades de conseguir recursos, já que estes são sempre escassos:

*“Eu passei um ano na prefeitura, na SEDEMA (...) ela deu uma contribuição (...) nesta questão de transporte.”* (M. - ONG3, entrevista concedida em 20.jun.1996).

Estas informações podem ajudar a propor uma explicação para o fato do índice de resposta para as correspondências desta pesquisa ter sido tão baixo. É possível que a correspondência não tenha chegado nas mãos de quem se destinava ou mesmo que a falta de recursos humanos e disponibilidade de tempo tenham impossibilitado o retorno aos questionários.

Estes aspectos aqui levantados, procurando traçar um perfil destas ONGs são reforçados pela pesquisa desenvolvida por Lúcia da C. Ferreira e Simone Campos (1997), que aponta para o baixo grau de profissionalização das ONGs das Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari. Para alguns representantes de entidades ambientalistas com quem dialogaram, este fator tem influência direta na qualidade da participação do setor sociedade civil nas discussões e deliberações a respeito da gestão dos recursos hídricos na região.

Além de questões organizacionais, pensando especialmente nos casos em que o militante da ONG é também funcionário do Estado, até que ponto este seu comprometimento com o poder público não estaria imprimindo uma timidez nas ações destas entidades e reforçando o papel do Estado como disciplinador dos eventuais conflitos que a ONG poderia fazer aflorar? E quais seriam as conseqüências disto para as questões políticas que norteiam um trabalho de EA para cidadania?

#### 4.2.1.2 As organizações governamentais

O quadro não se modifica muito quando adentramos no terreno governamental no que diz respeito ao âmbito municipal. As Secretarias ou Divisões do Meio Ambiente ficam oscilando entre um e outro departamento municipal,



dependendo de parcerias para encaminhar seus assuntos. Estas afirmações se baseiam em observações de dois municípios de pequeno a médio porte da região.

*“Porque até o ano passado eu era diretor do Departamento de Esportes, Turismo e Meio Ambiente. Hoje, depois da reforma, o Meio Ambiente foi pra pasta da Agricultura e a Agricultura não tem secretário, não tem técnico nem nada, então ficou meio no ar.”* (A. - ONG1)

*“Como nós não temos verba, não temos infra-estrutura, não temos recurso, nós nos associamos àqueles departamentos, àquelas secretarias que já estão com trabalho em andamento e aproveitamos para dar o nosso recado ambiental.”* (A. - G1 - Relato Oficina de EA)

O mesmo não pode ser afirmado para o Consórcio Intermunicipal. Com sede própria, contando com uma infra-estrutura e recursos humanos, a associação beneficia-se da contribuição dos prefeitos da região, bem como de agências financiadoras como o Banco Mundial, Ministério do Meio Ambiente, agências francesas, e de parcerias com o CIESP, CETESB, Secretaria do Meio Ambiente do Estado, entre outros.

As outras instituições governamentais estudadas pertencem à Secretaria da Agricultura do Estado, sendo uma delas responsável por organizar o trabalho de extensão rural e a outra a que executa este trabalho extensionista. Em termos de estrutura organizacional, a primeira conta com uma infra-estrutura material: sede própria, diversos departamentos equipados e com um corpo administrativo e técnicos da área agrícola. A outra, por sua vez, possui sede própria, uma secretária e apenas um extensionista rural.

**Quadro 1 - Os sujeitos da pesquisa: tipo de organização e municípios correspondentes**

Tipo de organização	Município
ONG	Pedreira
ONG	Bom Jesus dos Perdões
ONG	Vinhedo
ONG	Campinas
ONG	Sumaré
ONG	Limeira
ONG	Piracicaba
G	Campinas
G	Rio Claro
G	Hortolândia
G	Americana (sede), abrangência regional

ONG - organização não governamental;  
G - governamental.

#### 4.2.2 A importância dada a Educação Ambiental entre suas atividades

*“...porque numa entidade ambientalista você não tem só isso para fazer na vida.”*  
(T. - ONG3 - entrevista)

A frase acima refere-se às atividades de EA. Se é unânime, entre as finalidades e objetivos da criação destas ONGs, o envolvimento com a causa sócio-ambiental e mesmo a realização de atividades de EA, o tempo que dedicam às atividades educativas é variável. Apenas duas entre as sete ONGs acompanhadas definem-se como educativas, tendo a EA como objetivo principal. Nas demais, os termos: *“preservação”, “problema ambiental”, “lutar pelas causas ecológicas”* definem seus objetivos e suas ações envolvem desde a recuperação de áreas degradadas com o plantio de matas ciliares, por exemplo, até a participação em discussões e implementação de políticas locais ou mesmo regionais.

A EA é, portanto, mais uma das atividades empreendidas pela ONG. Porém, para a maioria das entidades ambientalistas das Bacias do Piracicaba e Capivari, é indiscutível a importância da EA como garantia de sucesso para os outros projetos que desenvolvem.

*“(...) a EA para nós é fundamental para você desenvolver qualquer tipo de trabalho(...)”* (J. - ONG2).

O quadro que começa a se desenhar a nossa frente é de entidades que procuram desenvolver uma prática educativa ligada a questões ambientais, sendo que esta está inserida entre muitas de suas atividades. Visto que o envolvimento dos integrantes com a entidade é voluntário na maioria dos casos, as atividades da ONG recebem uma atenção secundária em seu cotidiano, pois eles precisam se dedicar a uma outra ocupação que garanta a remuneração. Vemos uma sobrecarga de tarefas comprimindo o tempo disponível.

É este o cenário em que irá se estabelecer seu fazer pedagógico. É possível esperar a partir daqui práticas esporádicas e pontuais e até mesmo surpreender-mos com um desdobramento de alguns para garantir trabalhos mais contínuos. Voltarei a este ponto adiante, quis ressaltá-lo como um exercício de olhar para estas práticas sem usar como parâmetro comparativo elementos da educação escolarizada.

A propósito, é interessante notar que estes atores consideram diferenciadas as práticas de EA desenvolvidas por entidades ambientalistas em relação às práticas formais. E o próprio fato dela ser feita de maneira voluntária é citado como fator de diferenciação:

*“O grande mérito da sociedade civil, nesse caso com EA, é que você vai, você passa com mais amor. (...) É essa a diferença que eu faço (...) com esse grupo de uma entidade ambientalista que têm essa noção, com outros grupos que têm o quê? Técnicos.”* (T. - ONG3).

Também nas instituições governamentais, a EA corresponde a uma de suas muitas atividades. A instituição governamental municipal que foi ouvida nesta pesquisa utiliza-se da EA para informar a população a respeito da existência de uma Divisão do Meio Ambiente na Prefeitura e para mostrar sua importância. Durante as atividades de fiscalização, reconhecimento dos problemas do município e encaminhamento de soluções rápidas para os mesmos, são dadas informações sobre o tema ambiental, apenas esporadicamente investe-se em uma palestra ou seminário:

*“...dávamos nosso recado sobre meio ambiente, falando porque existia uma Divisão de Meio Ambiente na Prefeitura e qual era a proposta dela. (...) Se está pegando fogo (...) nós temos que correr lá e apagar o fogo (...) Nós passamos essas informações para os moradores que moram no entorno desse incêndio na mata, fazemos uma reunião com a família e os vizinhos e explicamos porque não deve queimar lixo.” (A. - G1 - relato na Oficina)*

Se o enfoque é a agricultura, a EA também é vista como “o meio mais fácil de conscientização”. (E. - G3 - entrevista concedida em 26.set.96). No órgão responsável por fazer o trabalho diretamente com o agricultor, as informações são passadas durante as visitas às propriedades rurais, acontecendo eventuais cursos e palestras que reúnem os agricultores ou filhos de agricultores de determinado município. Já o órgão que dá assistência aos extensionistas possui um programa especial de EA, o mesmo acontecendo com o Consórcio Intermunicipal.

Neste último exemplo, há uma equipe, ainda que pequena, de profissionais para dedicar-se integralmente às atividades educativas, contando com maior infraestrutura e disponibilidade de recursos humanos.

#### 4.2.3 A formação do coordenador de Educação Ambiental

A procura de uma abordagem interdisciplinar traz para a EA profissionais de diversas áreas. No entanto, a área de ciências naturais é a que apresenta maior peso em termos quantitativos: biólogos, geólogos, geógrafos, agrônomos e ecólogos figuram em maior número entre os coordenadores/educadores. Aqui fica explícita a associação que se faz de seu conteúdo aos aspectos do meio natural, visão que foi bastante acentuada até a década de 80 como pudemos acompanhar no capítulo 1. Mas é notável a diversidade de profissionais que buscam se envolver com o tema: engenheiro civil, socióloga, antropóloga, psicóloga, arquiteta, médico e um profissional da área artística.

A busca de uma abordagem interdisciplinar muitas vezes marca individualmente a trajetória profissional do coordenador e/ou educador, percebemos que é comum realizar cursos de pós-graduação ou complementação em uma área diferente da área em que fez a graduação.

Mas a formação de quadros para atuar com a EA ainda deixa bastante a desejar, as deficiências aparecem em muitos momentos da pesquisa, mas são poucos os sujeitos que a reconhecem. É mais comum que se atribua a dificuldade à complexidade de assuntos que a temática ambiental abrange.

*“Pra entidade fazer um projeto ela já depende de um terceiro, então seria no caso de uma consultoria. Pra gente fazer o projeto ele vai com falha (...)” (C. - ONG 1).*

No entanto, há a meu ver um ponto central que é a pequena atenção ao componente educacional. Considera-se fundamental para atuar em práticas educativas ligadas ao ambiente, o conhecimento técnico-científico sobre a problemática, estando em segundo plano a preocupação com as questões pedagógicas e sócio-culturais. As conseqüências desta postura são sentidas no conteúdo priorizado nas práticas de EA e mesmo na maneira como o conhecimento é levado ao educando. Mais à frente, ao discutir como se constrói a relação ensino-aprendizagem nos programas, estarei esclarecendo este meu ponto de vista. Vale ressaltar aqui a deficiência percebida na formação destes educadores com respeito

aos aspectos sociais e históricos dos movimentos populares, importantes em um processo de intervenção social que vise fomentar lideranças democráticas.

Cabe mostrar que alguns coordenadores visualizam estas deficiências:

*“Eu acho que a dificuldade foi que só um do grupo todo que trabalhou com esse pessoal é que tem ligação com a educação mesmo, com o magistério (...) Mas outras coisas nós não conseguimos corrigir e eu acho que pra nós, enquanto técnicos que não somos técnicos da área de educação, nós temos algumas dificuldades.” (J. - ONG2).*

#### 4.2.3.1 A formação de “agentes multiplicadores”

Alguns projetos incorporam entre seus objetivos a formação de monitores de EA, e aqui aparece com frequência a expressão “agentes multiplicadores”. Esta é uma das terminologias utilizadas de maneira consensual, mas que na verdade esconde intenções muitas vezes divergentes. Em primeiro lugar, é importante compreender o que se pretende multiplicar.

Em alguns dos programas acompanhados, pude perceber que o que se pretende é multiplicar o número de pessoas que recebem e passam à frente determinada informação. Nestes casos, uma palestra de uma hora de duração para um auditório com cem professores é apresentada com função multiplicadora, o que parece traduzir uma intenção de divulgação. Talvez seja esta uma das explicações para o fato da grande maioria dos projetos apresentar seus resultados em termos quantitativos. Outra possível explicação pode estar relacionada a uma resposta à exigência de órgãos financiadores, mas, de qualquer forma, traduz uma concepção de que é possível quantificar a construção do conhecimento. E, sem se preocupar com a qualidade do trabalho, é como se estes dados traduzissem o número de pessoas que foram “conscientizadas”:

*“(...) o projeto já envolveu cerca de 10.000 alunos de 1º grau, 150 alunos de magistério e treinou 300 professores de 30 escolas estaduais e 4 municipais (...)” (ONG 4 - documento escrito<sup>4</sup>)*

Posso visualizar também uma postura de urgência assumida por muitas das entidades e instituições acompanhadas. O alarmismo com que encaram o problema (“*daqui 5 a 10 anos Campinas não vai ter água pra beber*” - C. ONG1 - entrevista) faz com que busquem levar informações ao máximo de pessoas possível. A multiplicação neste caso tem um caráter mais informativo que formativo.

Noutros casos, no entanto, a preocupação está voltada para transmissão da metodologia do projeto. Neste caso, o termo “agentes multiplicadores” refere-se à reprodução desta metodologia entre as escolas do município ou entre diversos municípios das Bacias.

Foi interessante notar que, em um dos programas que trabalha nesta linha, são eleitos coordenadores municipais que têm a principal função de tratar de aspectos operacionais como: pleitear verbas para a realização da atividade, manter o intercâmbio entre as escolas do município e a coordenação regional, contratar empresas de ônibus etc.. O fato deste coordenador conhecer as peculiaridades e problemas do município poderia facilitar o trabalho com os professores, aproximando os objetivos regionais trazidos pelo programa das peculiaridades do

<sup>4</sup> Os documentos foram transcritos literalmente, respeitando grafia e sintaxe originais.

município e mesmo das escolas. No entanto, no curso oferecido para os professores, em que são abordados os temas ambientais e pedagógicos do programa, o potencial destes coordenadores acaba sendo subestimado, pois são postos como receptores das informações transmitidas pelos coordenadores regionais, tendo uma programação homogênea para os diferentes municípios.

O termo “agentes multiplicadores” refere-se ainda a monitores que participam ativamente das diversas fases do trabalho, sendo eles da própria ONG, alunos de escolas agrícolas ou de magistério, ou mesmo os próprios professores. Nestes projetos, com metodologias evidentemente variadas, há um propósito de capacitar os monitores para identificar os problemas ambientais de sua região, estimulando a criatividade para propor soluções a estes problemas, e garantindo autonomia para que possam desenvolver idéias próprias em futuros projetos de EA.

### 4.3 A dimensão da cidadania

A associação entre EA e educação para cidadania aparece, de maneira direta ou indireta, em todos os trabalhos acompanhados. Qual é a cidadania a que se referem nossos interlocutores? Estive buscando indícios daqueles elementos identificados no capítulo 2 como alicerces para criação de uma “cidadania ativa” (BENEVIDES, 1991): consolidação de direitos, participação na gestão pública, identificação de necessidades e carências, constituição de sujeitos coletivos. Dadas as muitas interpretações suscitadas pelo termo cidadania, seria esperado encontrar também outros fatores implícitos nestas práticas educativas. É este o diálogo que pretendo introduzir neste item.

Como vimos no capítulo 1, a partir da segunda metade da década de 80, procura-se cada vez mais associar a EA a uma abordagem política e social. Com base nisto, a expressão *educar para a cidadania* parece ser utilizada procurando reforçar este enfoque, o que se explicita na fala de cinco dos nossos interlocutores. Em dois destes casos, o exemplo dado para mostrar que a educação para a cidadania está presente em seu programa foi a realidade dos catadores de lixo:

*“...chamou atenção deles (dos alunos) a questão dos catadores de lixo e as crianças que estavam catando lixo junto. Isso dá um certo choque na criançada (...) As crianças do aterro (...) foram agressivas pra com as que chegaram lá (...), nós tivemos condições de nos afastar e conversar com eles: ‘Escuta, essas crianças não são ruins. Acontece o seguinte: elas não têm condições, não têm o que vocês têm, elas são agredidas diariamente pela sociedade. Elas têm que ficar no lixo(...)’. E a resposta delas pra vocês aqui, ela se torna agressiva.’ (...) Então essa parte social deu pra fazer uma abordagem rápida com eles também.” (M. - ONG3 - entrevista).*

*“Os lixões são também locais onde se evidenciam problemas sociais, pois nele, centenas de homens, mulheres e crianças sobrevivem, numa forma degradante de convívio, catando restos de alimentos, materiais e competindo com os animais” (ONG 6 - documento escrito<sup>5</sup>).*

Neste último exemplo, ainda que o programa procure dar uma abordagem sócio-ambiental para a questão, confunde-se as causas do problema e analisa-se as

<sup>5</sup> Este documento é utilizado como material didático em um dos cursos de EA desta ONG.

conseqüências de um ponto de vista simplista, transpondo conceitos naturais, como a competição em nichos ecológicos, para interpretar problemas complexos da sociedade contemporânea.

Ao apontar o aterro sanitário ou a usina de compostagem como soluções para o problema do lixo urbano, estes acabam servindo como paliativos para a questão social, pois as suas vantagens, segundo um dos textos de dos nossos sujeitos é que “*elimina a existência dos catadores no lixo*” (ONG 6 - documento escrito).

No primeiro exemplo citado, o choque causado pela realidade dos catadores de lixo é compreendido como uma estratégia de atentar os alunos para o consumo e desperdício, procurando trazer à tona uma reflexão sobre o que seriam necessidades básicas de uma população.

Pretendo discutir este tema pelo viés da consolidação de direitos que, como procurei mostrar no capítulo 2, é o cerne do que se tem chamado “nova cidadania”; lembrando que esta noção de direito ultrapassa o aspecto formal, sendo objetivada no cotidiano a partir do reconhecimento de carências coletivas e de seu encaminhamento na forma de reivindicações. Paralelamente, busco elementos que sustentem a discussão a respeito do processo de constituição dos sujeitos sociais.

#### 4.3.1 Os direitos, o indivíduo e o sujeito social

Se em 46% dos relatos e documentos estudados é feita uma alusão direta ao termo *cidadania*, nas demais falas ela aparece implícita nas discussões sobre participação e co-responsabilização. Participação e co-responsabilização tomam os mais variados caminhos, sendo muito comum que sejam empregadas com a finalidade de reforçar uma idéia de “*ter o direito de intervir*” (F. - G 4 - entrevista).

*Direito de intervir na gestão do ambiente, direito de intervir na vida futura* - mas normalmente o que embasa esta noção de direitos são os subsídios formais, garantidos na legislação. Não precisamos nos ater a estas práticas das Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari para constatar que esta é uma característica marcante de muitas intervenções denominadas EA: levar ao conhecimento do educando alguns pontos da legislação a respeito da preservação do meio.

O acesso a estas informações, obviamente, é um dos componentes fundamentais na constituição de sujeitos críticos, no entanto foi possível constatar que muitos programas param neste ponto, e a idéia de direito permanece como algo imposto de cima para baixo. O papel do cidadão, em muitos casos, assemelha-se ao do consumidor que reclama seus direitos junto ao PROCON, sendo que as expressões do tipo “*Saiba a quem recorrer*”, “*Denuncie já*”, “*Vigilantes do Verde*” dão o tom dos chamados programas educativos.

Nestas campanhas, fica evidente que não se propõe uma reflexão profunda e sistemática a respeito do problema. A relação causa-efeito permanece pontual e local, descolada de fatores políticos, econômicos e sociais envolvidos no problema. A maneira como é encarado não permite que o educando diferencie os grandes dos pequenos “*agressores do meio ambiente*” (ONG6), o que o leva a enquadrar uma grande indústria poluidora e seu vizinho que está “*queimando o lixo*” (G1) na mesma categoria. Do ponto de vista da comunidade, percebe-se que a noção de coletividade é erodida ao se incentivar esta atitude de denúncia.

Exemplifico:

#### 4.3.1.1 Dois pesos, duas medidas: a Rhodia e os “homens das galinhas”

Estive acompanhando os pontos críticos das Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari com um grupo de oitenta alunos, quatro professoras e uma educadora ambiental. Estávamos nas margens do Rio Atibaia, alguns quilômetros após ele ter recebido as águas de seu afluente Anhumas, que “*leva 40% do esgoto de Campinas*” (educadora do programa de EA - G4) e depois de ter passado por uma unidade da Rhodia em Paulínia. Transcrevo o seguinte relato do meu diário de campo :

De onde estávamos pudemos flagrar, há alguns trezentos metros de distância, uma caminhonete - destas que transportam frangos vivos entre granjas e abatedouros da região e que é pequena demais considerando a quantidade de aves que viaja em seu interior - lançando alguns animais mortos nas margens do Rio Atibaia. Dois homens executavam a ação. Podia-se perceber, nitidamente, que eram pequenos produtores ou que trabalhavam com carroto para pequenos produtores. A maioria da equipe que visitava o Atibaia dirigiu-se aos dois, tendo à frente uma das professoras. As outras professoras também se aproximaram, mas foi a primeira quem arriscou o primeiro argumento, acusando os homens das galinhas de estarem poluindo ainda mais o rio, “*que é de onde tiramos nossa água*” etc.. Várias alunas ajudaram-na com argumentos do mesmo naipe. Criou-se um clima de tensão, os homens se retiraram. A expedição anotou a placa da caminhonete para fazer denúncias. De volta ao ônibus o tumulto era geral. A educadora do programa, com um sorriso, retomou, a discussão sobre o acontecido. Nos comentários, levantaram-se argumentos dando aval à atitude da professora e desaprovando a atitude dos dois homens. O que estaria por trás deste tipo de ação? “*A ignorância.*”

Alguns, talvez, compreendam que este episódio daria exemplos concretos de um exercício de cidadania: o contato com o programa tira o educando da passividade, despertando-o para a co-responsabilização no cuidado de seu meio. E, da concepção de que é possível educar o adulto a partir do público juvenil, poderiam retirar argumentos para explicar que esta postura dos alunos incentivaria mudanças nas atitudes cotidianas dos “homens das galinhas”.

Mas qual seria esta concepção de cidadania? Parece não se tratar de proporcionar ao cidadão instrumentos críticos e criativos para a busca de alternativas para modificar sua atitude de agressão ao meio, mas aprisioná-lo sob uma sensação de coerção, de cerceamento. A idéia de cidadania estaria, portanto, intimamente ligada à questão das obrigações, do cumprimento dos papéis que a sociedade (ambientalizada) espera deste indivíduo. Dessa forma, ao mesmo tempo que vigia uma atitude agressora de seu vizinho, o indivíduo tem o **dever** de também não queimar seu lixo, não depositar entulhos na beira de córregos, pois está sob olhares alheios que podem, igualmente, denunciar sua ação.

Este caso foi apenas um exemplo. Pergunto-me se estes programas de uma forma geral, não estariam enquadrando a Rhodia, a administração de Campinas e os “homens das galinhas” na mesma categoria de “*agressores do meio ambiente*”, sendo que há condicionantes políticos e sociais que diferenciam sua ação.

#### 4.3.1.2 A tênue separação entre direitos e isenção de responsabilidade

Seguindo a linha de raciocínio trazida no item anterior, dirijo meu olhar para os programas que se voltam para o incentivo à cobrança de serviços do poder público. Longe de se preocupar com a identificação de necessidades, problemas e

carências, estas ações freqüentemente ditam pautas a serem incorporadas nas reivindicações e acabam por incentivar uma atitude passiva e irresponsável do cidadão no que diz respeito à parcela que lhe cabe no cuidado e gestão de seu ambiente. O resultado é um retorno ao ponto de partida, ao invés de cidadãos participativos, o que temos?

*“Cada um luta pra manter seu padrão de vida e (...) sempre está culpando terceiros: sempre é o prefeito que tem que dar respostas, sempre é o vereador que tem que dar repostas, mas ela (a sociedade) se omite.”* (C. - ONG 1 - entrevista).

Por outro lado, um outro extremo que pude constatar congrega programas que visam responsabilizar o morador por alguns serviços que não são de sua competência, mas da administração municipal. Esta é uma maneira de justificar uma isenção por parte do poder público de suas responsabilidades, distribuindo paliativos à população com base em um discurso de educação para a cidadania (passiva):

*“ pessoas (...) que moram na beira dos córregos, na beira de uma vossoroca, nas planícies de inundação e carecem então de tudo. (...) Vai-se de casa em casa, bate-se de porta em porta, faz-se uma distribuição de hipoclorito, pede-se para que eles coloquem esse hipoclorito na sua vasilha de água, na sua água de beber, no seu poço, embora a gente deixe bem claro que não vamos conseguir limpar toda água do poço.”* (A. - G 1 - relato na Oficina).

Onde ficam os direitos, que estão garantidos do ponto de vista formal, nestes casos concretos? Percebe-se nitidamente que o discurso das responsabilidades de cada um pode ser utilizado para domesticar e amenizar possíveis conflitos.

Portanto, utilizar-se das expressões *educação para a cidadania, participação, coresponsabilidade, direitos* não é suficiente para esclarecer aspectos políticos, ideológicos e mesmo pedagógicos dos programas e, na maioria das vezes, estas expressões são empregadas e permanecem vazias de sentido:

*“ (...) despertar o sentido mais puro e nobre da cidadania. Não são discutidos somente os problemas, mas também suas soluções e não existem somente os direitos sendo bastante lembradas as responsabilidades de cada um”* (G4 - documento escrito)

Percebi que a construção do sujeito crítico e participativo mora em um intervalo que é constantemente comprimido por estes extremos: de um lado, desresponsabiliza-se o indivíduo, colocando-o à espera de uma atitude tutelar por parte do Estado; de outro, responsabiliza-se o cidadão, com riscos a uma isenção de encargos por parte do poder público.

#### 4.3.1.3 “Despertar alguma coisa naquela comunidade”

Os programas que puderam me mostrar possíveis caminhos para a uma “cidadania ativa” partem de um princípio básico, que é o estabelecimento de uma relação dialógica entre os propósitos do programa e as expectativas da comunidade. Um primeiro passo, apontado por estes agentes da EA, é buscar o que os educandos compreendem como necessidades fundamentais e, a partir destes dados, trabalhar alternativas para as atividades da comunidade que causam impacto sobre o meio. Estas atividades alternativas buscam combinar preservação e geração de renda.



*“... a partir do momento que você mostrou um caminho de alternativa (...) eles começam a se motivar”* (J. - ONG2 - entrevista)

As iniciativas próprias são consideradas o ponto central destes programas, até mesmo para que os educadores conheçam a força e autonomia que os educandos têm para encaminhar suas demandas. Em um dos programas, realizado com uma comunidade rural, as propostas trazidas pela comunidade a princípio surpreendiam os educadores por não estarem previstas em sua programação. Com o tempo, estas propostas eram vistas como potencialmente ricas para a construção de uma identidade:

*“Isso nos pegou no contrapé (...) Mas isso foi interessante para nós, pois mostrou que estava despertando alguma coisa naquela comunidade com respeito a ela mesma, um interesse sobre ela mesma.”* (J. - ONG 2 - relato na Oficina)

Mas o que são necessidades reais? Existem necessidades criadas por propagandas comerciais e/ou político-partidárias - a lógica da “sociedade programada” de que nos fala Touraine<sup>6</sup> - e trabalhar com a identificação de carências e consolidação de direitos passa a ser uma tarefa complexa, que envolve a subjetividade dos sujeitos em formação. Alguns programas transformam o alerta às necessidades em uma de suas metas:

*“...mas enquanto vocês preferirem praças, florzinhas, o asfalto em todo lugar, as obras que são básicas para o cidadão não vão acontecer.”* (A. - G4 - relato na Oficina)

No entanto, percebo que, para tratar deste tema, muitos programas acabam se utilizando de ferramentas que vêm trazer dados e informações de fora para dentro, de cima para baixo, ou seja, que não atingem a porção pessoal e subjetiva do sujeito em construção. Será que os educadores da ONG 2, ao perceberem que seu trabalho *“estava despertando alguma coisa naquela comunidade com respeito a ela mesma”*, não estariam nos falando exatamente desta porção subjetiva?

Recorro mais uma vez às reflexões de Alain Touraine, que me ajudam a compreender que o sujeito se constrói não através do engajamento ofuscante a uma causa, mas justamente através de um olhar perspicaz sobre si, através do reconhecimento do outro como sujeito e da clareza quanto aos sentidos que este engajamento tem para sua existência (TOURAINÉ, 1997: 298-301).

Na busca de caminhos para trabalhar a subjetividade do ser sujeito, encontrei indicações a respeito do resgate de uma noção de bem público, buscando transformar a idéia freqüente no imaginário político contemporâneo de que *“o espaço público é terra de ninguém”* (ONG 6 - documento escrito). Uma ação empreendida por um destes programas foi a ocupação de uma área abandonada ao lado de uma escola e *“a transformação deste espaço em um laboratório vivo. (...) e este projeto deveria favorecer a participação da comunidade escolar, compreendida desde o servente que faz a limpeza do prédio até os pais dos alunos e o comércio da cidade”* (E. - ONG7 - relato na Oficina).

Neste *despertar alguma coisa naquela comunidade e transformar este espaço* está prevista a inserção dos educandos na comunidade com que convivem diretamente, trazendo a perspectiva de ator coletivo. Estariam com isto procurando

<sup>6</sup> Cf. item 2.2 desta dissertação.

preencher os espaços públicos esvaziados de seus componentes político e cultural de que nos falam Lúcia Ferreira e Viviescas?<sup>7</sup>

Em outros programas esta noção de coletividade também está presente seja na proposta de se organizar clubes de ação nas escolas, grupos de escoteiros ou associações de agricultores. Mas se alguns compreendem o trabalho coletivo como sinônimo de reunir um grupo de pessoas em torno de determinada bandeira, outros entendem a constituição de grupos como sendo um objetivo tão central como a própria preservação do meio. O que, portanto, merece uma atenção especial no andamento do trabalho:

*“Nós procuramos trabalhar primeiro a pessoa com ela mesma, depois com a outra pessoa, para depois ela ver a relação dela com o meio ambiente.(...) Nós valorizamos muito o trabalho em grupo, vendo a parte da organização, da cooperação e do respeito pelo pensamento de cada um, mostrando que cada um vai realmente contribuir para o grupo.” (C. - ONG 5 - relato na Oficina).*

Ao justificar o porquê desse incentivo à organização dos educandos em torno de um interesse coletivo, amarra-se a discussão com a questão de encaminhar reivindicações, portanto, concretiza-se a conquista de direitos.

*“Outra questão interessante de se relatar é sobre o lixão da cidade que estava trazendo um problema sério para vários proprietários: o chorume. Deveria ser um aterro sanitário, mas não é. É um lixão e pela declividade o chorume escoava para a estrada, da estrada vai para a propriedade de um sujeito que plantava verdura. O proprietário começou a ficar louco da vida. A partir do momento que eles foram se envolvendo, isso se desdobrou num movimento para buscar melhoria para o bairro - uma Associação Rural de Agricultor - que começou a pressionar a Prefeitura a respeito do chorume. Por que a necessidade desse chorume ser jogado na estrada e atingir o lago deles, a área de irrigação dessas verduras e tudo o mais. Não foi uma briga fácil, mas foi uma briga que a partir do momento que eles decidiram fazer juntos, eles se uniram e foram ao promotor público, foram à CETESB. (...) Pra não ficar um negócio isolado. E eles têm força com o que está acontecendo, nas reivindicações.” (J. - ONG2 - entrevista).*

#### 4.3.1.4 O incentivo às atitudes individuais

Além de pensar em atitudes que traduzam intenções coletivas, é comum que se invista em ações individuais. Em 55% dos relatos, quando se fala em mudança de comportamento, refere-se a mudanças de comportamento no cotidiano do indivíduo. Segundo alguns educadores, a EA deve garantir que também nas pequenas ações o indivíduo mantenha uma postura que minimize os impactos sobre o ambiente. E aqui entram:

*“(...)atitudes simples, como exemplo, deixar de jogar lixo nas ruas e praças, colocando-o nas lixeiras; separar o lixo doméstico para a coleta seletiva, visando a reciclagem de materiais” (ONG6- documento escrito).*

*“(...) arrumando brigas homéricas com os pais quando escovam os dentes com as torneiras abertas (...)” (F. - OG4 - entrevista).*

<sup>7</sup> Cf. pag. 31 e 34 desta dissertação.

*“Então tem que haver ação efetiva de mudança de atitude, seja no escritório reduzindo o consumo de papel, a geração de lixo (...)”* (E. - ONG4 - relato na Oficina).

Visto que em todos os trabalhos acompanhados, a ação é vista como um componente intrínseco à EA, as pequenas atitudes do educador são encaradas por muitos como um recado informal, que transmite mensagens através de uma linguagem corporal, de atos. Algo que para alguns significa *“o exemplo que procuramos dar”* (ONG6 - relato na Oficina) e outros já compreendem como uma questão de *integridade*:

*“(...) ele está me ajudando por um lado, mas isso não dá margem pra ele cometer erros do outro. A educação, você tem que ter que passar essas informações de integridade, não só moral, né? Mas integridade de ser humano.”* (T. - ONG 3 - entrevista)

Do mesmo modo, as pequenas modificações nas atitudes cotidianas dos educandos são consideradas resultados muito válidos. Muitos educadores acreditam que na somatória de pequenas ações pode-se conseguir grandes mudanças. Por exemplo, uma ONG que trabalha com empresas cita alguns casos em que atitudes displicentes dos funcionários têm sérias conseqüências poluidoras, portanto a prática educativa visando a modificação de comportamentos no cotidiano da empresa reduziria bastante estes impactos. E aqui também entram os programas que procuram alertar para os hábitos consumistas que dominam cidadãos de diferentes perfis sócio-econômicos na sociedade contemporânea.

Nesta concepção, está implícita uma idéia de que *“o pouco que nós conseguimos abranger já foi uma sementinha de divulgação”* (A. - G1 - relato na Oficina). As ações individuais passam a ser vistas como veios a despertar maiores reflexões sobre a cultura do desperdício que invade a vida do cidadão contemporâneo. Porém, é comum que se invista demasiada energia na abertura destes veios sem procurar encadeá-los em dimensões mais amplas e o resultado acaba por frustrar a própria ação.

São muitos os casos em que se investe em atitudes individuais, que são diluídas ou mesmo desfeitas quando se chocam com a realidade política municipal ou estadual, dando um tom de voluntarismo ao trabalho do educador. Alguns exemplos concretos disto são os inúmeros projetos de separação de lixo em escolas ou bairros, dentro de uma realidade municipal de ausência de programas de coleta seletiva. Investe-se em um programa isolado e o destino final dos produtos continua sendo os lixões ou aterros sanitários.

#### **4.4 Afinal, o que se entende por Educação Ambiental?**

##### **4.4.1 Contrapontos**

Se desde o início desta pesquisa tinha clareza sobre a diversidade de atividades que se escondem sob a expressão EA, estive atrás de captar estas diversas concepções entre as práticas acompanhadas. Mas haveria alguma característica ou um conjunto delas que dessem a seus agentes uma sensação de identidade ao empregar a expressão?

Procurei por esta identidade no discurso dos meus interlocutores, buscando entre as suas tentativas de conceituar a EA algum ponto consensual. Encontrei na fala de oito destes sujeitos uma referência à EA como uma atividade pedagógica diferenciada. É evidente que isto não seria suficiente para garantir uma identidade. O que compreenderiam por atividade diferenciada? Na busca de respostas a esta pergunta, deparei-me com a grande heterogeneidade da EA.

#### 4.4.1.1 Uma forma inovadora de se educar

Raramente são encontrados argumentos que justifiquem o que se entende por caráter inovador da EA, no entanto, as palavras *diferente, inovadora, diferenciada, não tradicional* são repetidas com frequência. Mesmo entre os educadores este desejo do novo parece ressoar mais alto do que aquilo que se tem visto de concreto, então propõe-se inovar dentro do supostamente inovador e associa-se mais um adjetivo à adjetivação: *tele-educação, educação global, educação agro-ambiental, educação ambiental vivenciada*. São intenções de mostrar que seu próprio programa diferencia-se de outros trabalhos:

*“... é um curso de EA que foge a forma tradicional. Os alunos através de atividades práticas vão construindo o seu conhecimento sobre a água nos seus aspectos qualitativos e quantitativos, levantando problemas e soluções.”* (G4 - documento escrito).

*“É uma visão diferente de EA, é uma EA não só para crianças, mas também para adultos e para a comunidade em geral”* (J. - ONG6 - relato na Oficina).

Partindo destes discursos, a inovação trazida pela EA estaria relacionada ao conteúdo tratado, à metodologia de trabalho e mesmo ao público a que se destina. Se estabelecermos um diálogo destes coordenadores com os autores que foram apresentados no capítulo 1, podemos perceber que estas características apontadas como novas na EA são compostas de elementos presentes nas correntes pedagógicas que lhe deram sustento: observação e experimentação vindas da Escola de Ferrer Guardia; o uso do trabalho de campo proposto pela Escola Nova; a interação com o ambiente sócio-cultural do entorno trazido por Freinet...

#### 4.4.1.2 Educação Ambiental: um espaço para se trabalhar a subjetividade

Segundo alguns coordenadores, uma das características que imprime esta diferenciação em relação à educação propriamente dita é a *“... forma descontraída de adquirir conhecimentos”* (G4 - documento escrito). Ao lado disso, moram as alusões a um trabalho no plano subjetivo das percepções do educando:

*“Para a criança entender a complexidade desses ciclos onde ela mesma se encontra dentro, é necessário fazer uso de várias técnicas de sensibilização com estímulos lúdicos, caminhadas ao ar livre, observação participante, plantio de árvores, etc... (...) A nossa experiência tem demonstrado que pessoas que lidam com plantas, com a natureza, são em geral pessoas alegres, carinhosas, simpáticas e demonstram ter menos problemas na vida.”* (ONG 7 - documento escrito)

*“Nós passamos a perceber que precisava de uma sensibilização, sensibilizar as crianças antes de atacar no estudo do meio, friamente.”* (F. - ONG 5 - relato na Oficina)

Alguns defendem a idéia que através da sensibilização, o trabalho com todos os sentidos do educando, é possível uma maior assimilação do conhecimento, pois *“não basta saber e apenas assimilar por vias cognitivas. É fundamental que a criança reforce o que aprendeu através da experiência direta, do contato, do olhar, do cheiro (...)”* (ONG7 - documento escrito). Com isso, EA estaria incitando um olhar diferente para o que aparentava ser conhecido, contribuindo para que o educando passe a identificar no meio, com o qual convive diariamente, elementos novos que possam ser reveladores da qualidade ambiental de seu bairro e região:

*“Porque os nossos alunos hoje olham de maneira diferente pra um rio, prum ribeirão, pra uma represa. Os alunos que fizeram um trabalho assim, eles olham diferente.”* (I. - professora em entrevista conjunta com a ONG3).

Além disso, promoveria um momento único de reflexão no cotidiano de adultos e crianças:

*“E EA O que é? Nós oferecemos este momento de reflexão entre as pessoas e percebemos que poucos, entre adultos e crianças, tiveram a oportunidade de viver esse momento”* (F. - ONG5 - relato na Oficina).

#### 4.4.1.3 Camuflar ou trabalhar conflitos sócio-políticos?

É interessante que um dos coordenadores tenha associado o caráter inovador ao público alvo do projeto. O próprio fato de serem mais frequentes as atividades que se destinam ao público escolar<sup>8</sup> torna diferentes as atividades que fujam deste padrão.

Na justificativa de se trabalhar com o público em idade escolar, está implícita uma postura pedagógica que é comum encontramos entre os educadores ambientais não apenas desta região: *“atingir as crianças, e pelas crianças tentar atingir os pais.”* (A. - G1- relato na Oficina). Defende-se com isso a idéia de que a maneira mais eficaz de se modificar posturas no adulto seja através da criança que, após uma atividade de EA, irá educá-lo a partir da sensibilização.

*“Através disso a gente percebeu que tentar a conscientização dos adultos é malhar em ferro frio, porque eles têm outro tipo de preocupação. Então a gente percebeu, junto com todas as conversas com o pessoal, que o ideal seria a conscientização das crianças, o trabalho nas escolas, para que elas já cresçam conscientizadas.”* (A. - ONG1 - entrevista).

*“Então de uma maneira indireta a gente estaria protegendo o solo através da própria criança, porque o adulto é uma pouco mais ríspido em termos de aceitação da ecologia, de assuntos ligados ao meio ambiente.”* (E. - G3- entrevista)

Uma possível explicação para esta postura está em uma tentativa de abafar a situação de conflito inerente à temática ambiental e, conseqüentemente, à própria EA. Nos programas acompanhados, esta situação de conflito esteve evidente em muitas situações:

- em programas que propõem mudança de hábitos que têm determinantes sócio-culturais (por exemplo, em grupos de agricultores que se pretende modificar práticas agrícolas consideradas tradicionais, transmitidas entre várias gerações);

<sup>8</sup> Ver Quadro 2 (Anexo 6).

- em programas que procuram dar prioridade às questões ambientais dentre outras questões consideradas básicas para a população:

*“A gente percebe que as vontades políticas vão de acordo com o interesse da população, então pra população de repente é mais interessante ter um calçamento ou ter água na sua casa do que ter uma coisa mais global, a preocupação é mais local.” (A. - ONG1 - entrevista).*

- como um conflito de papéis, quando o coordenador representa uma instituição governamental interlocutora direta ou indireta das reivindicações da comunidade;

- quando a população se utiliza de produtos ou de serviços de uma dada empresa poluidora:

*“O Sítio Vila Nova causa problemas para um monte de gente que mora aqui pro lado de baixo do município, mas tem 50 funcionários. (...) A idéia é fechar, (...) mas vai criar mais um problema social, porque são 50 empregos que vão deixar de existir” (A. - ONG1 - entrevista).*

Esta situação de conflito nem sempre é considerada pelos coordenadores/educadores, os quais partem de um pressuposto que haverá uma grande receptividade da população para a temática que pretendem abordar. De certa forma, esta é a negligência às diferenças, de que falava no capítulo 2.

Jaime Doxsey (1994) argumenta que considerar a não existência de conflitos ao se tratar de movimentos sociais de uma forma geral, e da temática ambiental mais especificamente, seria um pressuposto duvidoso para a EA, uma vez que os conflitos partidários e ideológicos permeiam as relações sociais modernas e são parte do processo de transformação (DOXSEY, 1994:117).

Partindo do suposto do não conflito, no momento de colocar em prática suas propostas, os agentes da EA deparam-se com uma dificuldade de aceitação de seus projetos por parte da população, às vezes a própria presença do educador não é bem aceita na comunidade. Neste contexto, o adulto é visto como alguém que não está disposto a mudanças. Dessa forma, o público infantil teria maior propensão a aceitar a temática, pois o conflito lhe é apresentado de modo abrandado.

No entanto, ao dar justificativas para esta preferência ao público infantil não se fala em conflitos. Fala-se em preparar as gerações futuras, os cidadãos de amanhã. E mesmo, argumenta-se que a maneira direta, sincera e lúdica através da qual a criança se expressa é a melhor maneira de cativar o público adulto.

Os programas que se destinam ao público adulto representam o contraponto desta postura: atacar o problema diretamente, com o cuidado de não estar apenas construindo soluções paliativas para o mesmo. Não desconsiderando a importância de se trabalhar com o público infantil, não seria o momento de dar mais atenção ao público adulto? A propósito, não foi este um dos pressupostos traçados durante o Congresso de Moscou quando se estabeleceu o público que necessita de atenção prioritária da EA?<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Cf. pag. 14 desta dissertação.

#### 4.4.1.4 Quando a Educação Ambiental centra-se na questão de valores humanos

Retomando a discussão a respeito do caráter inovador da EA, vale ressaltar que alguns dos interlocutores desta pesquisa pensam a EA como sinônimo da própria educação, compreendida como transmissão de valores morais, éticos e culturais. Nestes termos, a questão dos valores é encarada como possibilidade de se aproximar de um objetivo tratado como intrínseco à EA: modificar atitudes.

*“É você ter noção de respeito de algumas coisas básicas, que é educação mesmo, não é educação de dados científicos, é de educação mesmo. (...) Você planta uma árvore na frente da sua casa o sujeito passa lá e quebra, não é um agressor ambiental, é um sujeito sem educação.”* (J. - ONG2 - entrevista).

*“EA é pra mim um valor a ser adquirido (...), um dom de respeito não só à questão da natureza, respeito à vida, a si mesmo.”* (M. - ONG3 - entrevista)

Talvez este seja um caminho em que se possa encontrar dicas para o caráter inovador contido no adjetivo ambiental. O que se tem em mente é um fazer para transformar, uma tentativa de buscar *mecanismos que sejam veículos de transformação* (J. - ONG2 - entrevista).

O enfoque nos valores traz em si uma proposta de repensar a sociedade contemporânea, mesmo que nossos sujeitos não encontrem instrumentos para embasar o que ferve em seu imaginário como uma prática educativa ideal, ou mesmo que não consigam traduzir esta imagem em algo concreto.

*“... no fundo nós estamos preocupados, num trabalho de EA, em mexer efetivamente no cerne desse modelo de sociedade em que a gente vive, o cerne das atitudes e dos valores, da concepção construída a partir do século XVI (...) Essa concepção da idéia de progresso, de conforto, de utilidade das coisas (...) Conceitos que fazem parte da nossa cultura ocidental cristã contemporânea, que precisam ser repensados (...) Por que eu não posso pensar na felicidade apenas como parâmetro de acúmulo de bens, mas como parâmetro de vida coletiva.”* (E. - ONG4 - relato na Oficina).

Se a educação como transmissão de valores é citada por seis entre os coordenadores ouvidos e se aparece nos resultados de outros dois trabalhos, quais serão estes valores que devem ser abordados em um projeto de EA?

A valorização da auto-estima parece ser o ponto mais abordado. Em dois trabalhos com comunidades rurais, a intenção é revalorizar a área rural, mostrando que tem *“uma importância fundamental para a sobrevivência da própria cidade, pra qualidade de vida da própria cidade”* (J. - ONG2- entrevista). Ao atingir este objetivo - que para eles se tornou evidente pelo orgulho que os moradores passaram a sentir em relação ao próprio bairro - os educadores notaram que muitas das atividades educativas tornaram-se mais fáceis de serem desenvolvidas. Além disso, ao despertar este sentimento de auto-estima, outros valores passam a ser encadeados como a própria sensação de pertencimento, respeito e zelo pelo seu meio imediato.

Em um dos relatos inclusive, percebi uma associação entre esta valorização e um *“amor pela terra”* (C. - ONG1 - entrevista), sendo as iniciativas de cuidado com o ambiente compreendidas como decorrência disto. Sobreponho estas declarações às reflexões apresentadas no capítulo 2 e percebo que elas se reforçam. As experiências que tomo como exemplo aconteceram em municípios pequenos ou em bairros rurais,

locais em que o cidadão se sente mais próximo do centro de decisão, onde se sente também gestor de seu meio.

Estes valores têm íntima relação com o propósito de formar sujeitos sociais, mas não são o bastante. No relato de alguns educadores, aparece outro valor como sendo fundamental: a cooperação. Os trabalhos que defendem esta visão, procurando evitar atividades competitivas, questionam a maneira como estes ideais são difundidos pela sociedade contemporânea. Destaca-se também a difusão de valores democráticos e participativos construídos a partir do diálogo com as próprias expectativas trazidas pelo público.

Ainda a respeito de valores, vale apontar para o caráter moralista e maniqueísta assumido por alguns trabalhos:

*“Elas podem ser usadas para o bem e para o mal, ou seja, podem ser destinadas para a guerra (...) ou para fins pacíficos...”* (ONG6- informativo).

Este texto revela um pouco da concepção que se tem do processo histórico da humanidade e de sua relação com a natureza. Estas concepções são explicitadas principalmente no material escrito destas entidades e instituições. É possível encontrar muitos exemplos de um discurso fechado, repleto de conceitos cristalizados e, ao mesmo tempo, vazio, distante do indivíduo/sociedade real.

Como exemplo ilustrativo, cito o texto abaixo. Utilizando-se da expressão “seres humanos”, o escritor do texto coloca o homem como vilão e distancia o leitor e mesmo a si próprio do processo histórico de transformação da natureza pelo homem:

*“O número crescente de seres humanos, e o aumento de suas atividades contribuem para que o volume de lixo cresça rapidamente...”*(ONG 6- informativo).

Eni Orlandi (1996), ao analisar o discurso do material impresso de EA, sugere que é ao apagar o social como constitutivo das relações entre homem e natureza que o discurso da EA começa a assumir um papel moralizante, em que as relações de poder inseridas em uma estrutura sócio-histórica são traduzidas por ganância. “O que este discurso faz é esvaziar o social como estruturante e ficar em seus efeitos, por meios do deslize para o indivíduo” (ORLANDI, 1996: 44).

#### 4.4.1.5 Educação Ambiental e transmissão/construção de conhecimento

O conhecimento tecno-científico sobre o meio e sobre os problemas ambientais é também considerado parte central de um programa de EA. Das diferentes posturas assumidas pelos programas/educadores quanto à importância dada a este aspecto e, atrelado a isto, quanto à metodologia utilizada para trabalhá-lo, foi possível inferir sobre três diferentes maneiras de tratar o conhecimento científico, fazendo uma correlação com a maneira que compreendem a própria educação.

No primeiro grupo, no qual se enquadram cinco dos agentes de EA desta pesquisa, percebe-se que a educação é compreendida como formação crítica de sujeitos e o conhecimento é encarado como um instrumento do processo educativo, não como fim em si. Dessa forma, a intervenção educativa prevê também a atuação dentro de uma perspectiva subjetiva e tem o intuito de instrumentalizar os educandos para identificar problemas presentes em seu cotidiano.



Neste grupo, encontram-se educadores que iniciaram seus programas dentro de uma linha de transmissão de conteúdos científicos encarados como verdade intocável e, a partir da avaliação de seu trabalho, modificaram sua postura, passando para um compromisso de construir o conhecimento com o educando, incorporando no processo educativo suas manifestações culturais - um diálogo de diversos saberes. Entre estes educadores, foi possível notar que a opção por tratar o educando como agente do conhecimento foi tomada intuitivamente, partindo posteriormente para uma fundamentação desta concepção.

Por outro lado, em outros dois programas deste primeiro grupo, os papéis de educador como facilitador e de educando como agente do conhecimento são baseados em uma concepção prévia e consciente. O programa de EA visa contribuir para o questionamento sistemático sobre o meio em que se vive, procurando dar um enfoque sobre a *“percepção da realidade (...) dos municípios”* (F. - G2- relato na Oficina), combinando criatividade e reflexão, visando despertar uma visão crítica.

No entanto, um ponto de divergência entre os educadores deste grupo aflora no momento de discutir a interação entre teoria e prática. Alguns costumam associar EA a atividades estritamente práticas, chegando mesmo a rechaçar construções teóricas sobre o tema.

*“tem como objetivo permitir dentro da escola o contato com a natureza, (...) fugir da teoria e aumentar a experiência, porque com a experiência você tem uma eficácia didática de quase 100%”* (F. - ONG7 - relato na Oficina)

Esta postura pode ser compreendida como reflexo da própria dicotomia que se criou entre teoria e prática, associando a primeira a um teor discursivo e especulativo e vendo a segunda como mero exercício de experimentação. Esta separação entre teoria e prática acompanha grande parte das atividades pedagógicas em escolas e universidades em que o conhecimento está vinculado a uma absorção teórica, contornada por estágios de experimentação (DEMO, 1994).

No entanto, em contraposição a estas idéias, outros educadores compreendem ser fundamental a combinação da intervenção com a teorização, buscando estabelecer uma prática reflexiva:

*“(...) tendo o contato direto como ponto de partida mas não como fim em si. Sem pensar que o despertar de sentidos e o contato com a realidade irá trazer todo o conhecimento, porque isso é uma forma ingênua de se pensar. É preciso alavancar outros processos na formação de pessoas, é preciso avançar nas questões teóricas, nas elaborações, na questão mais subjetiva do conhecimento.”* (E. - ONG4- relato na Oficina)

Aqui a prática é vista como inerente à teoria e ambas renovam-se mutuamente se postas em diálogo. Pedro Demo (1994) visualiza este momento de “teorizar práticas e praticar teorias” como uma possibilidade de compreender e inovar a realidade, assumindo uma concepção em que conhecimento é sinônimo de “saber pensar e aprender a aprender”. Isto significa estimular, através do processo educativo, “a capacidade de propor alternativas, inquirir processos e produtos, participar como sujeito crítico e criativo” (DEMO, 1994:29).

Esta compreensão de teoria e prática como algo complementar possibilita a ruptura da dicotomia entre o pensar e o fazer no processo educativo, o que retira o professor e o aluno de um papel de copiadore de informações para o de construtores do conhecimento.

Portanto, à idéia defendida por alguns de nossos interlocutores de que a maneira de se trabalhar a EA é “ensinar o aluno a fazer, fazendo” (ONG7), contraponho a visão de outros que compreendem que seu propósito “é promover uma reflexão e também uma ação dentro dos aspectos que tratam das questões mais globais e a sua relação com o meio local” (G2). Não se trata simplesmente de assumir uma postura apologética ao ativismo, mas partindo de questões cotidianas procurar desencadear uma atitude prático-reflexiva (FALKENBACH, 1995).

Referi-me a três diferentes posturas na compreensão do conhecimento que pude captar entre estes educadores, o segundo grupo englobaria os educadores que expressam um compromisso verbal de construir o conhecimento com o educando. No entanto, ao partir para a prática educativa, os educadores encontram obstáculos que os levam à postura de expositor do conteúdo. Pude observar isto contrapondo discurso, em que “A idéia é tirar do aluno a solução para o problema, interagindo ele com o meio” não dando “nada pronto para ele.” (A. - G4 - relato na Oficina) e a sua prática, que está centrada na transmissão de conhecimentos.

É comum que se utilize as denominações *construtivismo*, *sócio-interacionismo* para dar sustento ao discurso. No entanto, inclusive nos momentos em que os programas se destinam a preparar os professores, estes ficam na posição de receptores passivos do conteúdo do curso, não havendo qualquer atividade que leve em conta seu conhecimento a respeito do assunto. O rótulo “*treinamento dos professores*” caracteriza bem o tipo de relação que se estabelece.

Em outro caso acompanhado, ao fazer uma avaliação do próprio trabalho, os coordenadores do programa reconhecem suas dificuldades de sustentar a proposta de ter o aluno como agente do conhecimento:

*“Como não havia uma estrutura e não tinha condições quase do aluno fazer (...) nós plotamos o material em computador e foram feitos os gráficos no computador.”* (M. - ONG3 - entrevista).

No terceiro grupo, pude perceber que educação e transmissão de conhecimentos são tratadas como sinônimos. O conteúdo do programa é visto como uma listagem de informações que devem ser assimiladas pelo educando. A transmissão de conhecimentos passa a ser encarada como um fim em si.

Neste grupo, priorizam-se as longas exposições de conteúdo, o conhecimento é algo transmitido pelo educador, que é visto como o sujeito da relação ensino-aprendizagem. O aluno aparece como receptor das informações, como copiador, sendo portanto encarado como o objeto da aprendizagem. Aqui não é citada qualquer preocupação com a construção do conhecimento. O objetivo da EA como indutora de uma mudança de atitudes para com o meio está presente, porém normalmente faz-se uma correlação linear entre aquisição de informações e este objetivo.

#### 4.4.2 Caracterização das atividades desenvolvidas

##### 4.4.2.1 Os objetivos específicos dos programas de Educação Ambiental

Este item traz certa correlação com o anterior, pois é uma tradução do que alguns agentes expressam como concepção de EA. Falo de programas que se centram em metas específicas e compreendem a EA como sinônimo delas. Nestes casos, a

ação educativa visa difundir a própria forma de ação que a organização encontrou para tratar dos problemas ambientais do município ou região, a ponto de, em alguns casos, assumir objetivos mais relacionados a *lobbies* políticos do que a propósitos educativos. Como exemplo encontramos a abordagem dada ao princípio poluidor-pagador e à cobrança pelo uso da água como se fossem soluções consensuais para a problemática da água na região, sendo que estes são os temas mais polêmicos nas discussões sobre a política de recursos hídricos acontecidas nas reuniões do Comitê das Bacias Hidrográficas Piracicaba-Capivari-Jundiaí. (FERREIRA & CAMPOS, 1997).

*“O que nós introduzimos foi um curso de EA que não tinha na região, que era um curso de EA para falar do usuário-pagador (...).”*(F. - G4 - entrevista)

Aqui fica explícito que os projetos educativos possuem um teor político e ideológico, ainda que não transparentes, ou ainda que seus executores não estejam conscientes dele.

Outro exemplo, não raro, são as atitudes pontuais como plantio de mata ciliar, criação de hortas nas escolas, plantio de mudas de árvores em datas comemorativas. Nestes exemplos, é perfeitamente cabível a idéia de Colom & Sureda (1989), à qual me oponho, de que o que se objetiva com a EA não é a formação do homem, mas sim a proteção do meio..<sup>10</sup>

#### 4.4.2.2 Os temas dos programas de Educação Ambiental

Os temas tratados pelos programas de EA são bastante variados. O leitor que se interessar por maiores detalhes a este respeito pode consultar o quadro 3 no anexo 6, que permite uma visualização geral, inclusive da frequência com que aparecem entre os trabalhos estudados. Os temas, em geral, têm como pano de fundo os problemas ambientais da região. O lixo aparece como o mais trabalhado. Em atividades de ecoturismo, procura-se dar ênfase às belezas naturais da região.

Vale ressaltar uma dificuldade observada entre nossos sujeitos de lidar com os conceitos suscitados pela temática ambiental, refletindo, em alguns casos, controvérsias que existem dentro da própria comunidade científica.

O conceito que mais causa confusões é o de *desenvolvimento sustentável*, que recebe inclusive as mais diversas modificações: *semi-sustentável*, *auto-sustentável*, *sustentado*, *auto-sustentabilidade*, *agricultura natural sustentável*. Nas tentativas de definição ou aplicação do conceito, as dúvidas reforçam-se:

*“Então, a gente fica nessa dúvida do... desenvolvimento sustentável. De repente a gente precisa do desenvolvimento, porque do mesmo jeito que a gente tem bastante gente desempregada a gente tem uma leva de jovens que está entrando na idade de trabalhar e não tem emprego.”*(A. - ONG1- entrevista).

*“Então, essa é a concepção que nós temos também do que seria a agricultura sustentável: a questão do aspecto do meio físico e do meio social.”*(F. - G2- relato na Oficina)

*“... já que uma das grandes pretensões do programa é atingir a auto sustentabilidade em todos os municípios”* (G 4 - documento escrito).

<sup>10</sup> No capítulo 1, pp 9-11, estas idéias foram discutidas mais detalhadamente.

*“(...) a própria bandeira de sustentabilidade ela veio, não vou dizer que ela veio de uma maneira consciente. Ela veio por uma necessidade de comercialização. Porque a turma viu que o produto que não tiver nas condições mínimas não vai ser aceito no mercado.”*(E. - G3 - entrevista concedida em 26.set.96)

Por outro lado, em um dos programas percebi que a noção de sustentabilidade esteve norteando a ação dos educadores, sem que eles fizessem alusão ao termo.

#### 4.4.2.3 Em busca de metodologias para as práticas educativas não formais

Procurando nas práticas desenvolvidas por estes sujeitos indícios de alguma metodologia que as caracterizasse como não formais, surpreendi-me com técnicas e estratégias de ação que têm por base metodologias do ensino escolarizado. Poderíamos justificar esta postura tomando por base o público alvo das atividades, na sua maioria escolas. No entanto, mesmo ao programar sua intervenção para população de determinado bairro, os agentes da EA das Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari utilizam-se de recursos escolares: palestras, aulas expositivas, estudos do meio.

Jaime Doxsey (1994) compreende que estas pedagogias programadas, às quais os agentes da EA recorrem para trabalhar com as comunidades locais ou população em geral, são um indício de que estes agentes tiveram pouco contato com os movimentos sociais e desconhecem metodologias para se trabalhar com comunidades. Defende que as “novas metodologias” são basicamente processos grupais em que “participantes e agentes desempenham papéis de co-facilitação da aprendizagem”(DOXSEY, 1994:115).

Nos trabalhos acompanhados nesta pesquisa, a intervenção pode até começar de maneira mais solta, sendo trabalhada a partir da prática cotidiana dos moradores, mas parece que em um dado momento sente-se falta de uma sistematização da ação educativa nos moldes do ensino formal. A sistematização dos conceitos em aulas ou palestras parece oferecer segurança e dar aos nossos interlocutores uma noção de maior eficácia no trabalho pedagógico:

*“Então trabalhar coisas práticas deles até ter a professora que daria coisas de outro jeito. Mas acho que a dificuldade maior nossa foi a questão da didática. O que é a didática numa educação informal? Porque você precisa de alguma forma, apesar de ser informal, ter essa didática pra cativar esse povo.”*(J. - ONG2 - entrevista)

Pude perceber que nove dentre as onze experiências educativas ouvidas, utilizam-se de palestras ou aulas expositivas em algum momento de sua intervenção. A importância dada a este recurso é variável e esta discussão pode ser tratada paralelamente àquela, apresentada acima, a respeito da abordagem dada ao conhecimento. Assim, no terceiro grupo, em que o conhecimento é visto como fim em si, esta técnica é o ponto central do projeto educativo:

*“É um processo demorado, mas que você faça um ano todo mês, você fazer doze palestra nessa escola, doze aqui e doze aqui, no segundo ano a coisa vai ser melhor.”*(C. - ONG1 - entrevista).

*“O que nós fazemos (...) são palestras (...)”*(F. - ONG6 - relato na Oficina)

Outro recurso muito usado nos programas são as aulas de campo, estudos do meio, trilhas interpretativas, ou seja, o contato direto com o ambiente em estudo. No entanto, é interessante notar que, mesmo nestas atividades externas, recorre-se às exposições. O conteúdo é transmitido pelo educador e o ambiente é sua vitrine para demonstração.

Nas visitas a empresas, a informação é normalmente passada por um técnico e existe, por parte de alguns coordenadores de EA, a preocupação com a linguagem a ser utilizada para que seja acessível aos alunos.

*“Essa visita é outro ponto muito delicado, que é a questão do interlocutor. (...) Porque se você, por exemplo, levar a criança para visitar uma Estação de Tratamento de Água e a pessoa falar em termos científicos, com sulfatos, sulfetos (...) vai criar um embaraço na cabeça dos alunos.”* (F. - G 4 - entrevista)

No entanto, este é um aspecto que foge ao controle do coordenador/educador, ocorrendo casos em que a preocupação em tornar as informações acessíveis acaba por banalizá-las. Pude presenciar em uma das visitas, cujo público eram alunos de 4ª série, o informante elaborando frases incompletas e estimulando que as crianças as completassem com as sílabas finais.

Mas esta não é a regra geral. Há programas que dão espaço para que o educando exponha seus conhecimentos prévios a respeito do tema e vá elaborando questionamentos analíticos e sistemáticos. Como exemplo, cito os programas que trabalham com enfoque na pesquisa científica, procurando combinar campo, sala de aula e laboratório. Nestes casos, as hipóteses simples são elaboradas pelos educandos e testadas posteriormente através de coleta de material e experimentação. Mapas, maquetes, gráficos são utilizados como material de apoio à pesquisa:

*“A perspectiva do trabalho em campo é não envolver muita exposição, é importante que os alunos observem, que se sintam livres, que passem a ver o professor como orientador do processo de ensino-aprendizagem no trabalho de campo. O trabalho deve ser interativo, ou seja, a partir do contato com a realidade chegar a elaborações mais abstratas.”* (E. - ONG 4 - relato na Oficina).

O foco do processo ensino-aprendizagem é o educando, como apresentei no item anterior ao discutir as ações do primeiro grupo, sendo que o professor atua como facilitador do processo.

#### 4.4.2.4 Duração e periodicidade das atividades

Outro fator determinante sobre o andamento do trabalho é, evidentemente, o tempo que as ONGs e as instituições governamentais destinam para suas atividades educativas e, até mesmo, a periodicidade com que a atividade é desenvolvida. Dentro do universo desta pesquisa, 54% das atividades são ocasionais, ou seja, têm duração de um dia ou uma semana. Analisando as práticas de EA na região administrativa de Campinas, Silvia Serrão (1995) encontrou também maior frequência para atividades pontuais, o que para ela é uma indicação de que a EA ainda carece de projetos melhor estruturados.

De fato, no relato de nossos educadores, foi possível perceber uma dificuldade em estruturar sua prática pedagógica, embora muitos destes que desenvolvem atividades pontuais entendam que este pequeno contato com o tema consista em um importante fator de mudança no cotidiano do público que as recebe. Porém, para garantir que esta mudança de atitudes parta de uma reelaboração do

cotidiano por parte dos educandos e não de uma relação hierárquica de mando e imposição, há a demanda de um tempo que seja razoável para permitir uma reflexão concatenada à ação. Será que duas ou três horas ouvindo informações sobre o tema ambiental seriam o bastante para desencadear este processo?

Alguns dos sujeitos desta pesquisa respondem negativamente a esta questão, criticando esta característica fugaz presente em projetos de EA. Ressaltam a importância da continuidade do programa com um mesmo público-alvo para garantir maior aproveitamento:

*“Que não é essa questão que eu falei pra você (...) que numa semana você vai e faz um auê, mas que já era de um ano, dois anos ali, ao longo do tempo, de 15 em 15 dias.”* (T. - ONG3 - entrevista).

Esta postura crítica reforça-se em outras falas, daqueles que iniciaram sua intervenção com atividades ocasionais e, a partir da avaliação dos resultados de seu trabalho, reformularam sua prática:

*“Os trabalhos que a entidade vinha desenvolvendo (...) consistiam em atividades isoladas com agricultores, escolas, professores, universidades ou indivíduos. A partir de então nós tentamos fazer um trabalho concentrado nesse bairro para ver o efeito, buscando mudar alguma coisa a partir da própria população (...)”* (J. - ONG 2- relato na Oficina).

No entanto, a deficiência na elaboração de projetos realmente se faz sentir, pois há quem perceba falhas em sua prática e, no entanto, não consiga visualizar uma maneira de modificá-la:

*“Formaria trabalho nas escolas, a nível de uma vez por mês fazer uma palestra em cada escola, trazer pessoas ligadas a faculdades, universidades. Não importa o assunto que seja abordado, mas desde que você faça uma iniciativa.”* (C. - ONG 1 - entrevista).

E aqui mais uma vez aparece um apego a estratégias didáticas fechadas. A transmissão de conhecimento por profissionais ligados à temática sócio-ambiental é vista como caminho para se aprofundar no tratamento das questões sobre o tema e “sensibilizar a comunidade escolar”.

#### 4.4.2.5 Avaliação

Em grande parte das intervenções acompanhadas nesta pesquisa o processo avaliativo é bastante precário. Percebi, inclusive, que quando utilizava o termo **avaliação**, os educadores tinham um certo preconceito, associando minha pergunta às provas e questionamentos frequentemente utilizados no ensino escolarizado. Precisava então esclarecer o que estava buscando.

Em quatro dos trabalhos acompanhados, não há referências a qualquer tipo de avaliação. Em outros relatos, notei que a avaliação estava sendo feita apenas naquele momento em que o coordenador havia sido questionado sobre o assunto.

Nos trabalhos em que a avaliação está presente, pude notar que é comum que o processo avaliativo objetive conferir a assimilação do conteúdo do curso por parte dos educandos, ou seja, perceber se os conceitos são utilizados corretamente. Para este fim são utilizados diferentes tipos de instrumentos:

- questionários antes e depois da realização da atividade:

*“no começo da semana o que o aluno pensa sobre a água e porque a água é importante, no fim da semana a mesma questão” (F. - G 4 - entrevista).*

- improvisação teatral em cima de determinado tema:

*“Então é um negócio relâmpago, só que nesse relâmpago (...) realmente eles passam pra você os pontos principais que ficaram pra eles. Ai você percebe se tem confusão de conceitos entre aquilo que eles imaginavam e aquilo que você tentou passar. Você percebe se foi fácil a absorção de tudo que você falou ou mostrou.” (J. ONG 2 - entrevista).*

- monitoramento de outras turmas do programa:

*“Agora é com vocês expliquem pra esses outros alunos.” (T. - ONG 3 - entrevista).*

- exposição dos trabalhos realizados pelos educandos para o público em geral:

*“Depois eles fizeram um seminário aqui (na câmara de vereadores).” (T. - ONG3 - entrevista).*

- relatórios:

*“Foram pedidos alguns relatórios pra eles da expedição, material que eles estivessem escrevendo, no caso avaliação. Na parte escrita até que eles não conseguem expor muito o entendimento, mas quando eles conversam, coisa que a gente falou, daqui a pouco eles repetem pra outros aqui.” (M. -ONG3 - entrevista).*

Em alguns destes exemplos, é possível notar características de metodologias avaliativas expostas no capítulo 1<sup>11</sup>. Permanecem traços dos pré e pós-testes para saber o que o educando reteve do conhecimento transmitido. Outro ponto bastante nítido é que raramente os educandos participam ativamente do processo avaliativo. A participação destes limita-se a responder questionários, preparar relatórios. Qual é o retorno que se dá aos educandos após terem sido sistematizadas as avaliações?

Em alguns casos, além de checar a assimilação de conceitos, o processo avaliativo pretende averiguar sobre o alcance da intervenção, investigando possíveis manifestações que venham acontecer após ter findado o programa. Pretende-se com isso obter informações a respeito das mudanças de atitudes que o programa estimulou. A despeito da dificuldade de mensurar estas mudanças, as estratégias utilizadas são:

- as reuniões com os pais e professores procurando saber das atitudes dos alunos em casa e na sala de aula:

*“(...) quatro meses depois, chamou os alunos e, utilizando de métodos de avaliação, questionaram os alunos e trouxeram também os pais dos alunos pra que os pais contassem as mudanças de comportamento dos alunos.” (F. - G 4 - entrevista).*

- acompanhamento do aproveitamento e interesse nas disciplinas da grade curricular, comparando alunos que participaram do programa com alunos que não participaram:

*“Consegui motivar o aluno pra educação, pro ensino. Não só pra EA, mas pelas matérias normais. Pra eles verem a importância das matérias. Isso aí a gente conseguiu alcançar.” (M. - ONG 3 - entrevista)*

<sup>11</sup> Cf. pp. 19-20 desta dissertação.

- o levantamento a respeito de iniciativas por parte dos moradores do bairro em o programa foi realizado.

*“Olha, que houve modificação houve. Primeiro essa mobilização informal deles, segundo uma mobilização formal. Então os agricultores se juntaram numa associação rural, eles participam de atividades. Terceiro, eles têm procurado alternativas econômicas pro bairro, através de iniciativas deles.” (J. - ONG 2 - entrevista)*

Em apenas dois casos, pude perceber que a avaliação é algo programado desde o início, com a previsão de se definir indicadores de desempenho para o projeto, que englobam dados quantitativos e qualitativos. Nos demais casos, a auto-avaliação aparece de maneira praticamente casual, sua necessidade é frequentemente evidenciada no final do processo educativo.

Porém, voltando ao universo com que estamos dialogando, as práticas não formais, poderia dizer que este é mais um dos aspectos em que a própria vivência acaba delineando o rumo a ser tomado. Com base nisso, há programas que, após o primeiro ano de ação passam a sentir necessidade de reavaliar constantemente sua ação. O ato de avaliar passa a ser incorporado no fazer pedagógico, sendo visto como uma maneira de qualificar e dar subsídios às ações educativas.

Há interessantes caminhos sendo construídos por nossos interlocutores, vale ressaltar como exemplo um seminário de avaliação realizado por um dos programas. Este seminário envolve escolas, universidades, empresas e políticos da região, todos ligados diretamente com o trabalho desenvolvido. A metodologia do encontro está ainda sendo testada. A princípio, os professores que participaram do curso formam grupos de trabalho para discutir as diversas etapas do mesmo.

#### **4.5 O contexto da participação na dinâmica dos trabalhos e sua relação com a realidade política das Bacias; o exercício democrático.**

Dentre os relatos estudados, minha leitura apreendeu três diferentes enfoques sobre participação nos trabalhos educativos. Uma primeira conotação encontrada é ampliar o foco de visão do indivíduo para a coletividade, a segunda relaciona-se à participação na gestão ambiental e a terceira refere-se à participação do educando nas diversas fases de planejamento do trabalho educativo.

##### **4.5.1 Quando o propósito é “quebrar a inércia”**

Estimular o indivíduo a sair de suas inquietações e problemas pessoais, despertando-o para discussões e iniciativas relacionadas a assuntos de interesse de uma coletividade - este é o sentido da participação para alguns agentes. A coletividade a que se referem compõe-se de grupos com quem o educando convive diariamente, mas também de pessoas que fazem parte de um universo distante de seu cotidiano se pensarmos que os programas de EA procuram alertar para uma problemática “planetária” ou mesmo procuram estimular uma solidariedade com as “gerações futuras”.

Neste primeiro enfoque, a medida utilizada para detectar a disposição à participação é o número de presentes em reuniões ou eventos promovidos pelas ONGS ou instituições governamentais, também em palestras ou mobilizações que



acontecem no município e que tratem da questão ambiental. No aspecto qualitativo, procura-se perceber o grau de abertura para as propostas trazidas pelo programa e o envolvimento de professores e administradores de escolas ou líderes de bairro com estas propostas. Tendo como parâmetro as expectativas trazidas pelos educadores, é comum que se criem frustrações com o nível de participação espontânea da população. Em resposta a isto, muitos assumem uma postura acusativa direcionada à população adulta:

*“E as pessoas estão muito acostumadas a ficar no seu eu, na sua casa(...)”* (T. - ONG3 - entrevista).

A maneira que alguns encontram para reconfortar-se dessas frustrações é direcionar suas atividades para o público infantil - o distanciamento do conflito de que falava acima. Outros partem para o enfrentamento do conflito e propõem-se a refletir e revisar sua ação, fazendo coro com a pergunta que Maria Victoria Benevides nos lança ao pensar em instrumentos para a participação: “O que leva o cidadão a participar?” (BENEVIDES, 1991).

As respostas encontradas explicitam novas contradições. Um dos casos, não muito raros entre agentes da EA desta pesquisa ou de qualquer outra região, são os oferecimentos de recompensas ao cidadão: vale-transportes, incentivo fiscal, alimentos. Talvez tomando como modelo os pontos positivos somados às notas dos alunos nas escolas, talvez baseada nos estímulos-respostas dos comportamentalistas, de qualquer forma, a participação nestes casos parece estar muito associada a um condicionamento:

*“(...)a prefeitura podia dar um incentivo fiscal pros moradores, pra abater no imposto, onde o morador fazia a separação do lixo na frente de sua própria casa.”* (C. - ONG 1 - entrevista).

Em uma direção contrária, estão os que acham que o envolvimento com práticas ligadas a questão ambiental tem que partir de uma espontaneidade dos educandos. Aqui o assunto toma uma conotação diletante, não se pretende despertar para a participação, mas dar oportunidades para que aqueles que já se mostram interessados participem de atividades sobre o tema.

*“Porque era voluntário, um projeto que eles (os alunos) não tinham obrigação. Quem vêm são os interessados”* (M. - ONG3 - entrevista)

De qualquer forma, as respostas trazidas por estes relatos não iluminam caminhos para as práticas educativas que pretendam levar o indivíduo a discutir assuntos que estão além de seu interesse pessoal.

#### 4.5.2 Participação no processo de gestão

Pode encontrar na fala de outros educadores algumas explicações para a falta de motivação dos moradores, e aqui a participação já passa a ser encarada de um outro ponto de vista - sob o viés da gestão ambiental:

*“Percebemos que por eles não viverem o dia-a-dia da propriedade, a maior parte estava distante da realidade do local. Eles tinham consciência da importância do local, tinham interesse em participar de alguma forma da preservação do local até como valorização da propriedade, mas eles estavam um pouco distante do dia-a-dia dali.* (J. ONG2 relato na Oficina)

A solução encontrada por estes atores foi desenvolver o trabalho com pessoas que estivessem em relação próxima e direta com o ambiente que pretendiam focar, o que talvez signifique um atalho para o trabalho de desenvolver a sensação de pertença, de que nos fala Jelin (1994) e que, encadeado com as reflexões de Viviescas (1988) a respeito da proximidade do indivíduo com centros decisivos, poderia estar contribuindo com a descoberta dos “sujeitos por ser” de Tilman Evers (1984) - portadores de “fragmentos de subjetividade”, construindo “características iniciais de uma identidade autônoma”.<sup>12</sup>

Nesta segunda maneira de focar as práticas participativas, entra em jogo a ampliação de espaços democráticos dentro da engenharia institucional. A pergunta que passou a nortear meu olhar foi: em que medida estas práticas estariam se colocando em diálogo com o poder público para ampliar os espaços participativos dentro desta engenharia institucional? E mais, pensando nas considerações trazidas no capítulo 3 a respeito da maneira como vem se construindo o universo de participação política nas Bacias, como estes educadores estariam dialogando com esta realidade?

Percebi que alguns trabalham na forma de jogos educativos que visam alertar para os diferentes interesses envolvidos no processo de tomada de decisões. Em um dos programas, realiza-se uma simulação de uma administração municipal:

*“Dentro do trabalho com software, nós trabalhamos com ‘Decisions, decisions: The environment’, que simula a administração de uma cidade, onde os alunos são prefeitos que estão no seu último mandato e querem fazer um sucessor. Esses prefeitos se defrontam com uma série de problemas econômicos, sociais e ambientais. (...) Os alunos começam priorizando ser reeleito ou proteger o meio ambiente ou manter o nível de emprego na cidade, manter a economia alta ou manter os gastos da prefeitura baixos.” (E. - ONG 4 - relato na Oficina).*

Outros programas procuram facilitar o diálogo dos educandos com a administração municipal, como foi o caso de um grupo de alunos que apresentou o resultado de seu diagnóstico ambiental para a câmara de vereadores, outros que encaminharam suas reivindicações na forma de abaixo-assinado para o prefeito.

Estas pequenas ações talvez contribuam em uma malha fina para a ampliação dos espaços participativos na engenharia institucional, no entanto aparecem mais como um exercício com fins simuladores do que como a efetivação destes espaços. Em apenas um dos casos acompanhados, constatei um diálogo direto entre a comunidade e poder público em que as próprias potencialidades locais foram dilatadas.

Mas a atuação destes atores no estabelecimento de políticas públicas ambientais ou educacionais é ainda muito precária. Apesar de algumas entidades ambientalistas terem um histórico participativo nas mobilizações em torno da problemática sócio-ambiental nas Bacias, e mesmo nos órgãos colegiados que dão o delineamento da discussão política atual em torno dos recursos hídricos, nenhuma das ONGs pensa sua prática educativa em cima desta realidade política regional. No âmbito governamental, apenas uma das instituições estudadas tangencia o tema, mas com uma conotação muito mais informativa do que de formação de quadros e lideranças para atuar no processo de gestão.

---

<sup>12</sup> Cf. Item 2.2 desta dissertação.

### 4.5.3 O ensino ativo

O terceiro olhar lançado em busca das práticas participativas foi encontrá-las expressas na abertura de espaços no próprio projeto pedagógico para a atuação dos educandos em diferentes fases do programa. Ou seja, estive em busca dos traços que exprimem a incorporação de valores democráticos na prática destes educadores. Este ponto já foi bastante discutido em itens anteriores que se propunham a averiguar a maneira como se estabelece a relação educador-educando no processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar aqui que alguns compreendem a participação no próprio processo educativo como um preparo para intervenções em processos mais amplos:

*“Quanto a questão da participação, o primeiro momento, o momento das reuniões com os professores extencionistas, é muito importante. Deste momento vai depender o resultado destes métodos. É o momento de verificar quais são as possibilidades, as experiências, o interesse em participar nestes métodos ou em outros, que podem ser apresentados a partir do planejamento participativo.”* (F. - G2- relato na Oficina).

### 4.6 Breves finalizações

O que podemos tirar de recado destes relatos e reflexões? Penso que o texto foi tornando clara a imagem disforme de que falava na apresentação desta dissertação. Temos respostas esparsas para os questionamentos do que seria inovador na EA, de qual seria o caminho para trabalharmos a EA para cidadania, da perspectiva da constituição de sujeitos ativos, do que ela poderia contribuir para a melhoria da educação em si. São fragmentos de imagens, muitas delas muito bonitas, mas que muitas vezes se camuflam pelas fragilidades que também lhe são inerentes.

Alguns destes fragmentos serão retomados no capítulo 6, que busca propor caminhos para se construir uma educação ambiental para a cidadania a partir de elementos identificados entre os agentes de EA das Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari.

Por ora, vale arriscar uma tentativa de colocar estes elementos ao lado das quatro vertentes sugeridas por Marcos Sorrentino (1995). Noto que há elementos de diversas correntes dando o contorno de cada programa de EA acompanhado. Uma vez que grande parte destes programas é desenvolvida por entidades ambientalistas da região, poderíamos pensá-los entre a corrente de “gestão ambiental” e a da “economia ecológica”. No entanto, há muitos elementos da vertente “conservacionista” e de “educação ao ar livre” em seus programas. Há também quem oscile entre as subdivisões que o autor propõe dentro da vertente da economia ecológica: o “desenvolvimento sustentável” e as “sociedades sustentáveis”. (SORRENTINO, 1995: 15-16).

Torna difícil traçar uma linha que amarre estas diferentes ações e desconfio que o próprio Sorrentino não tinha este intuito ao elaborar sua sistematização. No entanto, é interessante notar que os agentes da EA acompanhados por esta pesquisa não se reconhecem com uma identidade chamada EA. Frequentemente procuram apresentá-la acompanhada de uma outra adjetivação: *vivenciada, cidadã, global, arte...*

Um passo inicial para se reconhecer na EA talvez seja pensar se o programa proposto tem o ambiental como “objeto” do processo educativo ou como

O que podemos tirar destas reflexões a respeito das práticas de educação ambiental que possa auxiliar na construção de uma cidadania ativa, estabelecendo uma relação de troca com as ações dentro da instituição escolar?

A proposta é desafiadora. Todos sabemos das condições em que sobrevive a escola pública, no que diz respeito à sua organização hierárquica e burocrática, à capacitação dos professores, à estrutura curricular fragmentada e pouco flexível. E mais, as verbas são escassas, os prédios carecem de cuidado e manutenção... A escola pública pode ser representada como imagem especular do espaço público esvaziado política e culturalmente, que foi sendo apresentado no decorrer desta dissertação.

E o desafio amplia-se se resgatarmos um pouco do histórico da educação brasileira, em que a educação escolar e a educação não formal sempre caminharam isoladamente e muitas vezes de maneira antagônica.<sup>1</sup> São, portanto, desafios de duas ordens. A primeira é repensar o espaço público da escola pública; ampliar na escola o espaço para um fazer autônomo, democrático e coletivo. A segunda ordem é como colocar a escola em comunicação com a aprendizagem que se constrói na prática social.

Resgato desta mesma dissertação a justificativa para esta postura. A cidadania a que me refiro tem como pressupostos: o estabelecimento de direitos; o resgate da noção de coletividade, que está em íntima relação com o retomar de uma noção de público para além do governamental; a construção de relações democráticas, pensando a democracia como a ampliação das possibilidades deste cidadão atuar nas decisões sobre seu meio e sua vida.

Parece insustentável pensar uma escola pública que, de fato, seja ocupada pelo público que convive direta ou indiretamente com ela, sem pensar a abertura desta escola para a realidade que está a sua volta. Na construção desta escola como um espaço coletivo, a educação não formal pode contribuir com uma concepção de aprendizagem que perpassa as práticas sociais. Esta dimensão da aprendizagem já convive com o saber escolar, tanto fora como dentro da escola, é preciso apenas ser reconhecida. Juarez Dayrell (1996), ao pesquisar as relações de ensino/aprendizagem em uma escola pública, apresenta outras instâncias em que se dá o processo de aprendizagem: nas relações que o aluno estabelece fora do universo escolar e, quando no interior da escola, em suas práticas sociais externas à sala de aula.

## 5.1 Para iniciar o diálogo

Como entra a Educação Ambiental neste contexto? No capítulo 2, ao apresentar a educação ambiental em diálogo com a educação para a cidadania ativa, o próprio contato do indivíduo com seu ambiente de convívio, o conhecimento a respeito da qualidade deste meio e das possibilidades de participar de sua gestão foram colocados como forças potenciais na constituição de sujeitos sociais. Do universo das práticas de EA das Bacias do Piracicaba e Capivari, foram identificados alguns possíveis caminhos para se trabalhar esta cidadania ativa. O propósito deste

---

<sup>1</sup> Moacir Gadotti, a partir de uma revisão do histórico da educação brasileira, aponta estes dois movimentos - o da educação escolarizada de um lado e da educação informal de outro - como forças potenciais para a construção de uma "escola cidadã". Gadotti toma esta expressão emprestada de Genuíno Bordignon (1989). A escola cidadã seria uma escola pública autônoma, universal (e unificada), mas respeitadora das diferenças locais e regionais. Portanto, uma escola que congrega elementos da educação pública e da educação popular (GADOTTI, 1997: 54-60).

capítulo, portanto, é pensar como esta EA não formal pode contribuir com uma EA para cidadania que se construa também dentro da escola.

Marcos Sorrentino (1995), refletindo sobre a EA na universidade, aponta para a importância de que ela seja projeto que se constrói na instituição como um todo, não apenas no estabelecimento de currículos, mas contribuindo para mudanças nas relações ensino-aprendizagem. Poderíamos pensar a EA na escola pública nestas dimensões? Quais são, na prática, os alcances desta proposta?

Estas reflexões abrem caminhos para se pensar a EA paralelamente à construção de um projeto pedagógico para a escola. A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação traz como proposta a vinculação entre a autonomia escolar e elaboração de um projeto pedagógico como uma tarefa coletiva a ser elaborada pelos professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local. Garante ainda, como princípio de toda educação nacional, a exigência de "pluralismo de idéias e concepções pedagógicas" (LDB Art. 3º inciso III *apud* AZANHA, 1997: 35).

Vou ao encontro da postura de autores que encaram o projeto pedagógico como um processo de reflexão e discussão dos problemas da escola, buscando alternativas para que ela possa encaminhar seus objetivos. Fala-se então em um projeto político-pedagógico (VEIGA, 1995). Estas idéias já serviriam como fio condutor, amarrando o debate aos propósitos desta pesquisa. A relação se estreita ao pensarmos na recente proposição feita pelo MEC, em seus Parâmetros Curriculares Nacionais, em ter o Meio Ambiente como um dos temas transversais a ser trabalhado no ensino fundamental.

Procuró pensar neste capítulo estas propostas de maneira integrada e reformulo aquela questão inicial: como pensar os delineamentos que marcam a EA não formal nas Bacias dos Rios Piracicaba e Capivari na construção de projetos pedagógicos nas escolas da região? Quais são os avanços e os retrocessos nesta direção que os atores regionais têm experimentado?

No entanto, José Mario P. Azanha (1997) quando, ao refletir a respeito da construção de um projeto pedagógico na escola pública, lembra-nos de que há uma dificuldade básica em conseguir desenvolver trabalhos coletivos na escola que reside na própria formação do professor. Os cursos de formação de docentes baseiam-se em uma concepção de que a função do professor é ensinar alguma coisa para alguém a partir de uma postura individualizada. Forma-se um professor individual que ensina para um aluno individual - uma idéia abstrata, que distancia a relação ensino-aprendizagem do ambiente onde ela de fato ocorre: a sala de aula e o ambiente escolar, espaços essencialmente coletivos (AZANHA, 1997: 38).

Ao pensarmos a EA e a formação dos professores da escola pública para trabalhar com o tema, como tem sido abordada esta questão que o autor nos coloca? Dos pontos apresentados como centrais para a constituição de sujeitos coletivos no universo da educação não formal - estabelecimento de uma postura dialógica, garantia de autonomia, identificação de carências coletivas, trabalho com as lideranças - quais são transferidos para os trabalhos nas escolas?

Há ainda uma questão crucial para este debate que diz respeito ao reconhecimento das diferenças como alicerce para se desenvolver um trabalho pedagógico que se preocupe com a constituição de sujeitos críticos e criativos, em outras palavras isto significa desconfiar de qualquer postura que venha homogeneizar a escola pública como um bloco indistinto e mesmo que desconsidere

a diversidade sócio-cultural dos seus atores: professores, alunos, funcionários e pais de alunos (DAYRELL, 1996; AZANHA, 1997).

Estas são as bases que norteiam as reflexões a serem apresentadas neste capítulo.

## 5.2 As parcerias entre os programas de EA não formal das Bacias e a escola pública

No relato dos educadores/coordenadores que propõem programas<sup>2</sup> de Educação Ambiental para a instituição escolar é possível encontrar várias justificativas que corroboram estas reflexões apresentadas acima. Em primeiro lugar, o que propõem é que a escola conheça a realidade ambiental na qual está inserida, que estabeleça uma comunicação com o mundo externo:

*“(...) a escola deve estar aberta para os diferentes segmentos da sociedade, (...) não deve se fechar para os acontecimentos regionais.” (G4 - documento escrito).*

Uma vez que seu propósito seja o de formar cidadãos, a escola deve assumir o papel de levar elementos para pensar a problemática ambiental em conjunto com outros segmentos da sociedade. Isto implicaria em um redimensionamento da função social da escola, deslocando-a do eixo de formar indivíduos para o mercado de trabalho e incorporando a idéia de formar sujeitos críticos, capazes de discutir temas da sociedade contemporânea e atuar em sua realidade local e regional. Neste raciocínio, seriam incluídas a reflexão e a ação destes sujeitos sobre os problemas de sua escola em particular e da escola pública como um todo. Talvez pensar em trabalhos que, futuramente, tragam a escola para a ocupação de um posto no segmento sociedade civil nas discussões a respeito da gestão urbana regional.

Mas, aliada a esta preocupação de que a escola assuma sua relação com a sociedade, os agentes de EA das Bacias do Piracicaba e Capivari vêem a necessidade de repensar a maneira como se estabelecem as práticas educativas no contexto da educação escolarizada, reforçando a noção de que a EA é uma possibilidade para oxigenar e inovar as práticas pedagógicas:

*“convencer os professores de que teriam condições de revolucionar as escolas com práticas mais dinâmicas de métodos de ensino e inserção de novas atividades no currículo escolar.”(ONG7 - documento escrito).*

*“Incorporar à realidade das escolas uma proposta metodológica, que possa efetivamente corroborar para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem a partir da 5ª série do 1º grau das redes de ensino estadual e municipal (...)” (ONG4 - documento escrito).*

Com isto, fica explícito que objetivam a transformação da própria educação e, seguindo o raciocínio de capítulos anteriores em que mostrava a heterogeneidade das práticas de EA, é evidente que, ao se transformarem em algo concreto, estas idéias tomam os mais variados rumos. Alguns acreditam que uma palestra proferida na escola, um material didático entregue aos professores ou uma excursão para identificar problemas do bairro estarão contribuindo para esta melhoria no ensino. Para outros o trabalho tem que atingir o planejamento curricular da escola em questão. Outros ainda vão mais além e compreendem que a proposta tem que ser incorporada nas Delegacias Regionais de Ensino.

<sup>2</sup> Passarei a chamá-los de “programas especiais”.

Em geral, as escolas têm interesse nestes programas especiais que lhes são propostos. Em um dos relatos, um coordenador ressalta que no município que desenvolviam o programa “97% das escolas se inscreveram no projeto e também alunas de magistério” (E. - ONG4 -relato na Oficina). Dessa forma, exercito um olhar que parta da escola e indago: o que os professores esperam desta parceria entre o formal e o não formal?

### 5.2.1 O que os professores esperam desta parceria entre o formal e o não formal?

Em uma primeira análise, as respostas que vi expressas entre os professores referem-se à busca de suporte teórico e metodológico para abordar a temática ambiental. Para alguns professores, o motivo do interesse em abordar este tema está na responsabilidade que têm, como formadores de opinião, em discutir assuntos da atualidade com os seus alunos:

*“Você sente um pouco da sua responsabilidade de estar passando aquilo pras crianças. Às vezes a gente não tem tanta disponibilidade, mas eles precisam tanto disso, eles querem tanto. Vamos aproveitar essa motivação que eles têm, né?”* (I. professora - entrevista com a ONG3).

Dessa forma, a novidade do assunto, acompanhada da relativa escassez de material bibliográfico a seu respeito, coloca os professores em busca de parcerias que possibilitem a atualização de seus conhecimentos. Isto é reforçado pela pesquisa desenvolvida por Arlêude Bortolzzi (1997) na região das Bacias em questão, que mostra as pouquíssimas iniciativas das secretarias de educação estadual e municipal para atender a demanda dos professores por cursos que abordem a temática ambiental.

Em muitos casos, nesta parceria com órgãos e entidades envolvidos diretamente com o tema, os professores esperam que a parte técnica da problemática fique por conta do palestrante/educador desse programa especial, mas buscam também algumas pistas de como traduzir este conhecimento teórico para o seu fazer pedagógico na sala de aula.

É neste momento, quando pretendem conciliar o conhecimento teórico com sua prática pedagógica, que desponta uma demanda para que os programas especiais avancem além dos conceitos que compõem a coluna vertebral da EA e que indiquem caminhos em que seja possível o casamento com as necessidades curriculares e de conteúdo de suas disciplinas. E mais, há professores que intentam incorporar a EA na proposta pedagógica da escola. Pretendem, portanto, que ela seja pensada conjuntamente com os diversos atores do universo escolar: direção, demais professores e alunos, e deixe de ser uma atividade extracurricular.

Mas nem todo professor se interessa em estar incorporando a EA em suas atividades. Indagando a respeito do envolvimento dos demais professores da escola com o programa de EA conduzido por uma ONG, recebi a seguinte resposta da professora de Ciências:

*“Tinha mais a professora S., tinha o professor I., mas a saída a campo mesmo eram praticamente três. Três professoras, a professora de história, professora de geografia e professora de ciências. E os outros davam mais apoio dentro da escola. Mas mesmo assim era difícil, muito difícil pra escola assumir o projeto, porque você vai encontrar dois ou três professores só.”*(I. - professora em entrevista conjunta com a ONG3).

O que significa este apoio que se tem dentro da escola?

*“Você tem um apoio dentro da escola, se você precisa que um aluno chegue mais tarde porque ele está participando do projeto ou que o aluno deixe aquela aula pra discutir alguma coisa do projeto. Você tem apoio nesse sentido (...)”* (I. - professora em entrevista conjunta com a ONG3).

Dessa forma, há também entre os professores, uma expectativa de despertar na escola um entusiasmo, despertando os professores para a participação nestes programas especiais. Dentro desta perspectiva, está a idéia de que as novidades para o ensino público têm de vir de fora e os cursos e palestras oferecidos pelos programas especiais são considerados *injeção de ânimo, tratamento de choque* (professoras em atividade de avaliação da G4).

Ao ouvir os professores que assumem funções administrativas - orientadores pedagógicos, coordenadores de áreas, diretores - há uma preocupação de que o programa que está chegando na escola seja efetivado em termos de políticas públicas municipais, junto às Secretarias de Educação. Transcrevo as propostas trazidas por estes professores na avaliação de um dos programas, anotados em meu diário de campo:

*“Incentivar e até mesmo pressionar as instituições de ensino para que participem mais.”* Dão exemplo do próprio seminário: *“ontem teve a participação de dois representantes da Secretaria de Educação, mas nada foi formalizado com a secretaria. Há uma proposta de que os professores que trabalham nestes programas recebam da secretaria uma compensação profissional. Formalizar isto.”*

Outro ponto levantado: *“Buscar acesso aos recursos da Secretaria da Educação. Como utilizar estes recursos, destinando-os para a EA? Atibaia e Paulínia, por exemplo apresentaram um projeto de lei para que haja um destino orçamentário para a EA. Deve-se encaminhar um projeto para a Câmara dos Vereadores.”* (relato de professores em seminário de avaliação).

Estes relatos são reveladores de importantes questões que, na maioria das vezes, têm sido deixadas de lado pelos idealizadores dos programas. No entanto, há implícita em suas entrelinhas uma postura que é comum observarmos entre os atores dos estabelecimentos públicos de ensino: a passividade. Espera-se que os programas que vêm de fora resolvam os problemas da escola, no entanto, poucas são as vezes que seus atores colocam-se como interlocutores dos agentes destes programas para pensar alternativas conjuntamente. Percebi esta postura em diversos momentos, relato, em seguida, um deles. Quando convidados a avaliar o material didático disponibilizado por um dos programas, os professores assumiram o papel de solicitar um assistencialismo à escola:

O programa deveria fornecer: *“mapas atualizados das bacias, fitas de vídeo, livro do programa, revista atualizada de experiências nos demais municípios, jornal bimestral sobre o Consórcio, kit para análise da água”* (relato de professores em seminário de avaliação).

Não se faz uma avaliação do material utilizado pelo programa de EA com relação ao seu conteúdo, linguagem empregada e atividades propostas. Na postura passiva assumida por estes professores, espera-se que a entidade ou instituição que desenvolve o programa na escola viabilize a obtenção de mais material, ou mesmo de novos cursos, junto às Secretarias da Educação, Meio Ambiente e outros órgãos.



Neste contexto, paralelas a esta expectativa de que estes programas tenham uma atitude de assistência à escola pública, cabem as reflexões feitas no capítulo 4 a respeito da tênue separação entre dois extremos: de um lado, a co-responsabilização da comunidade na solução de seus problemas; e de outro a isenção das competências do poder público. Aqui também deveria se falar em consolidação de direitos que precisariam ser garantidos pelos agentes da escola pública.

### 5.2.2 A resposta dos que vêm de fora

É evidente que em correspondência a esta postura assistencialista que a escola espera está o paternalismo assumido pelos que chegam até ela. Percebo que nestes casos não é criada uma relação entre iguais e o diálogo fica dificultado. Uma das facetas deste paternalismo está nos pacotes prontos que alguns trazem de fora. Há muitos projetos que chegam às escolas com uma proposta já fechada, em cima de problemas que apenas seus agentes consideram fundamentais para serem abordados.

No caso da proposta não encontrar adeptos, cria-se uma situação semelhante àquela na qual não se consideram os conflitos inerentes à temática ambiental: uma frustração. Os resultados desta frustração são os mesmos daqueles expostos no capítulo anterior: acusa-se a falta de iniciativa dos professores. Na busca de um despertar para a participação, ao invés de dividir responsabilidades, assume-se uma postura de doação integral, reforçando o paternalismo:

*“Eu vejo no ensino público uma acomodação muito grande a nível de professor, até a nível de direção de escola. Se você não leva uma proposta eles não procuram desenvolver nada em cima disso. (...) Então a gente tem que estar ali em cima, você tem que estar ali cedo, à tarde e à noite. Toda hora discutindo, toda hora cobrando e cuidando do trabalho pra ter uma conclusão.” (C. - ONG1-entrevista).*

Às vezes o confronto se dá por elementos que, sabemos de antemão, são característicos da instituição escolar: carga horária fechada, estrutura curricular, fragmentação das disciplinas; noutras vezes pelo próprio fato da escola já ter algum projeto de EA em andamento:

*“E outra coisa que foi uma dificuldade muito grande que nós enfrentamos é que muitos dos professores ali presentes tinham seu curso de EA já, de aplicações antigas nos municípios. Então eles insistiam em aplicar os seus cursos (...)” (F. - G4 - entrevista).*

Realmente, quando a escola não se flexibiliza, o trabalho conjunto torna-se difícil, mas me pergunto se não estaria também na maneira como dialogam com as estruturas da escola muitos dos determinantes desta relação de parceria. Este diálogo não irá se estabelecer enquanto a postura dos que chegam continuar sendo impositiva.

### 5.3 Por que estabelecer uma postura dialógica entre os que vêm de fora e a realidade da escola pública?

Será que, ao trazermos para esta discussão alguns elementos dos programas educativos destinados às comunidades, poderíamos visualizar caminhos para o

estabelecimento do diálogo? Penso em programas que assumem a postura de facilitadores no processo de identificação de carências, incorporando os agentes locais no próprio processo, ou seja, quando se pensa em diagnósticos e em planejamentos participativos, em construção de identidades, em autonomia.

Entre os trabalhos acompanhados, apenas um atua com uma metodologia de planejamento participativo, em que os professores e extensionistas rurais - público alvo do programa - *elaboram, a partir de suas experiências, um programa de capacitação em Educação Agroambiental.*” (F. - G2- relato na Oficina). Outro programa propôs-se à realização de um diagnóstico ambiental participativo a partir de análises na qualidade da água com um grupo voluntário de alunos e professores da escola. Em outros programas, há algumas aberturas para que a comunidade escolar venha trazer contribuições para o pré-projeto elaborado pelo grupo externo.

Estes projetos conseguem atingir um de seus objetivos: garantir a participação de professores e alunos no programa. Porém, se este for seu objetivo primordial, a postura dialógica não se faz essencial. Em relatos de educadores que trabalham dentro de uma metodologia conteudista, baseada em aulas expositivas, também consegue-se despertar na escola um entusiasmo para a atividade que pretendem realizar.

Dessa forma, sendo esta a finalidade maior da EA, ou mesmo que se pretenda pequenas modificações em práticas pedagógicas isoladas e solitárias nas muitas salas de aula das Bacias do Piracicaba e Capivari, poderia ser afirmado que temos muitos programas bem sucedidos na região.

Porém, os relatos dos agentes de EA das Bacias atribuem à EA um compromisso com grandes mudanças:

*“mecanismos que sejam veículos de transformação”* (ONG2);

*“mexer efetivamente no cerne desse modelo de sociedade em que a gente vive”*(ONG4);

*“revolucionar as escolas com práticas mais dinâmicas de métodos de ensino e inserção de novas atividades no currículo escolar”*(ONG7);

*“a escola (...) não deve se fechar para os acontecimentos regionais.”* (G4);

*“fomentar mudanças rumo à agricultura sustentável e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população rural e urbana.”*(G2)

Dessa forma, justamente por estar envolvida com os propósitos dos agentes de EA das Bacias, compreendo que esta dissertação deve problematizar sua prática. Os programas, em sua maioria, não conseguem trabalhar a autonomia das escolas. Há revelações de um paternalismo assumido, quando se compreende que as escolas são *contempladas* pelas atividades de EA. As conseqüências disto podem ser percebidas no momento em que o programa deixa a escola:

*“Hoje, por falta de interesse político, o local está abandonado e muito do que foi construído não existe mais.”*(E. - ONG7 - relato na Oficina)

*“Mas o objetivo maior do trabalho não foi alcançado, que seria... A intenção do trabalho mesmo era que nós fomentássemos na escola esse tipo de atividade, e depois a escola com passos próprios fosse pra frente e a ONG ficasse livre pra*

*iniciar o processo em outra escola. Só que aí existem problemas na escola que não dá mais pra que isso aconteça.”*(M. - ONG3- entrevista).

A escola formadora de cidadãos ativos se limitaria a participar em atividades programadas por estes agentes externos ou deveria se propor a fortalecer as capacidades de sujeitos locais para dialogar com as estruturas sócio-políticas tanto internas como externas à escola? Fica evidente que identificar carências, diagnosticar problemas é um passo importante do processo, mas não o resume. Há questões estruturais que precisam ser amarradas tanto no âmbito das pequenas políticas, internas ao estabelecimento escolar, como ao ampliarmos para a esfera municipal e regional. Neste ponto ressurgem as idéias de se pensar na consolidação de direitos, no encaminhamento de carências na forma de reivindicações de que nos fala Eunice Durham (1984).

#### 5.4 As possíveis contribuições da EA não formal na constituição de um projeto pedagógico para a escola

Há um elenco de questões, que foram sendo levantadas no decorrer desta dissertação, que precisaria ser resgatado neste momento. O primeiro passo, se quisermos atrelar estas reflexões da escola pública àquela de constituição dos sujeitos sociais, seria abrir espaços para se trabalhar a subjetividade dentro do estabelecimento escolar. Voltaríamos aqui aos elementos trazidos pelos trabalhos que buscam resgatar um sentido pessoal nas atividades que realizam, aquele *despertar alguma coisa naquela comunidade com respeito a ela mesma* de que falava no capítulo 4.

Isto vai depender da instauração de um diálogo de diferenças, que requer a inversão de uma lógica homogeneizante que reduz os sujeitos a seus papéis: alunos, professores, funcionários. Ou seja, é preciso reconhecer a diversidade cultural deste universo para que os indivíduos possam ser reconhecidos como sujeitos sócio-culturais.

Aliado a isto há, na escola pública, um terreno fértil para que se amplie a noção de público para além da idéia de governamental, levando a comunidade escolar a se apossar de um espaço que é seu. Um caminho poderia ser a revitalização deste espaço, trazendo a comunidade vizinha para dentro da escola, promovendo ações conjuntas com esta comunidade e pensando em elaborar um esquema participativo sobre a gestão deste espaço.

Neste ponto, estabelece-se um paralelo com a discussão sobre a ampliação de espaços na engenharia institucional do Estado e a descentralização. No âmbito local, isto significa a ampliação do espaço junto à administração escolar para que as demandas de sua comunidade sejam legitimadas. A própria autonomia da escola depende deste diálogo. Aqui entro em consonância com as idéias de Moacir Gadotti (1997) a respeito da criação dos Conselhos de Escola, uma instância de integração escola-comunidade. Encontrei algumas pequenas tentativas neste sentido entre os trabalhos estudados:

*“O próprio método do XXX (nome do programa) vem quebrar com estes estigmas do ensino (...) Isto ocorreu porque toda a escola, os pais dos alunos, os alunos foram envolvidos nesta experiência”* (ONG7 - documento escrito)

No plano regional e estadual, seria importante legitimar estas iniciativas na própria Secretaria de Educação e Delegacia de Ensino para não se cair no voluntarismo e no localismo. Do contrário, os programas sempre estarão recomeçando do ponto zero e deparando-se com um *local abandonado*, sendo que *muito do que foi construído não existe mais*.

Mas a realidade da escola pública é desestimulante para se pensar nestes projetos coletivos. Em sua pesquisa, Arlêude Bortolozzi (1997) encontrou pouca disponibilidade dos professores para exercerem outras atividades além de ensinar nas salas de aula. Por onde começar a lidar com esta realidade?

Uma possibilidade é entrar pelas portas que já estão abertas – pelos cursos para capacitação para professores, pensando em avançar na metodologia além da transmissão de conteúdos, incorporando a participação do professor na programação dos mesmos. Se o objetivo destes cursos é melhorar a prática docente, um primeiro passo seria conhecer as deficiências desta prática e as condições sobre as quais elas ocorrem. No entanto, não são os especialistas ou técnicos que precisam saber a respeito destas necessidades, são os próprios docentes.

Em segundo lugar, a partir do momento que estes cursos passem a considerar a escola pública como uma instituição político-social com objetivos sócio-culturais e com desafios que não se estagnam na sala de aula e nas disciplinas, mas avançam para questões institucionais, estende-se a discussão para o coletivo.

Baseio-me em um questionamento do professor Azanha (1997) que considero rico para esta reflexão: “O que há de comum entre os professores de uma mesma disciplina, mas de diferentes escolas, que são reunidos em dezenas ou centenas para serem aperfeiçoados?” (p.41) A formação destes docentes precisa voltar-se mais para os aspectos da escola como espaço coletivo de expressão de subjetividades, identificação de identidades e construção de criatividade.

Por que seria a EA privilegiada para ampliar este espaço na escola pública? Vejo que muito do que foi abordado nesta dissertação, tangencia este debate, seja nas propostas de revisão de valores, revitalização dos espaços públicos, abertura para as subjetividades. E há um ponto que também é crucial para que se utilize a EA como motor deste momento de possibilidade de mudanças: a proposta interdisciplinar que é inerente ao seu conteúdo.

Ainda que seja um termo muito caro às práticas escolares, visualizo um caminho para a EA através de sua proposta de interdisciplinaridade. Refiro-me à interdisciplinaridade considerando as reflexões de Ivani Fazenda (1993) de um construir constante e, portanto, sob um ponto de vista que extrapola a idéia de alguma receita pronta ou mesmo aquela que a compreende como sinônimo de *colocar professores de diversas disciplinas participando de uma mesma atividade* (E. - OG3).

Ainda que a construção deste exercício interdisciplinar seja repleta de retrocessos e, como diz Richard Norgaard (1998), ainda que estejamos buscando como afinar nossos instrumentos, a temática ambiental pode ajudar a abrir caminhos para que este espaço se construa. É certo que alguns ainda estão discutindo a possibilidade de que a EA se constitua em uma disciplina<sup>3</sup> - tema que, inclusive, foi o mais polêmico na Oficina de EA realizada na região. Por outro lado, se há alguns

---

<sup>3</sup> Mais uma vez cito a pesquisa de Arlêude Bortolozzi (1997) que constatou que 75% dos professores de geografia das escolas públicas das Bacias do Piracicaba e Capivari defendem que a EA deveria ser introduzida nas escolas na forma de uma nova disciplina curricular.

anos atrás os cursos de capacitação em EA destinavam-se aos professores de Ciências, Biologia e Geografia, os relatos desta pesquisa mostram que começa a haver interesse de professores de outras áreas pelo tema.

Portanto, visualizando estes cursos como uma possibilidade de tomada de consciência sobre os principais problemas da escola (pedagógicos, institucionais e ambientais), como um exercício de levantar possibilidades de solução para estes problemas e como uma definição de responsabilidades coletivas e individuais no encaminhamento de ações, eles podem ter muito a contribuir com o próprio projeto pedagógico da escola. O desafio que se coloca, portanto, é o de avançar além da sala de aula ou da disciplina isolada para o estabelecimento escolar e para políticas públicas na área, ou seja, exercitar no universo escolar os próprios elementos identificados como potencialmente ricos para ampliar a aprendizagem até compreendê-la como prática social.